


## **Formação docente decolonial no ensino superior: religiões de matrizes africanas nas aulas de língua espanhola<sup>1</sup>**


***Decolonial teacher education in higher education: African-based religions in Spanish language classes***

***Formación docente decolonial en la educación superior: religiones de base africana en las clases de lengua española***


Rodrigo Agra de Oliveira<sup>2</sup>

 0000-0001-9780-1303

Aleph Danillo da Silva Feitosa<sup>3</sup>

 0000-0001-5210-5689

Flávia Colen Meniconi<sup>4</sup>

 0000-0001-5182-258X

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação inicial de professores e a construção de práticas educativas/formativas frente à temática Religiões de Matrizes Africanas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 1994), do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 1986) que, por sua vez, buscou contribuir para decolonizar imaginários e fomentar práticas pedagógicas de desobediência frente à matriz epistêmica eurocêntrica. O *corpus* do estudo em tela é composto por fragmentos textuais reflexivos produzidos pelos próprios licenciandos, bem como entrevistas e material didático decolonial (Quijano, 2005), este último produzido pelos participantes da pesquisa como produto final da disciplina Atividades Curriculares de Extensão 5 (ACE 5). A partir do material gerado, realizou-se a triangulação dos dados (Erickson, 1986), o que evidenciou processos autorreflexivos, rompimento de imaginários cristalizados e a relevância de uma formação inicial que se dê a partir de outros horizontes, os quais consigam romper com paradigmas opressores impostos desde o colonialismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Decolonialidade; Religiões afrobrasileiras.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the initial teacher education process and the

<sup>1</sup> Esta investigação, recorte de uma pesquisa à nível de mestrado, foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e aprovada via Parecer nº 6.515.309, CAAE nº 70657723.8.0000.5013.

<sup>2</sup> Mestrando em Análise do Discurso (PPGLL/UFAL). Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: rodrigo.oliveira@fale.ufal.br.

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística Aplicada (PPGLL/UFAL) e Mestre em Educação (PPGE/UFAL). Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: q.danillo@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

development of educational and formative practices focused on African Diaspora religions. This is a qualitative research (Minayo, 1994), of the action research type (Thiollent, 1986), which sought to contribute to decolonizing imaginaries and promoting pedagogical practices that resist the Eurocentric epistemic framework. The corpus of this study consists of reflective textual fragments produced by the undergraduate students themselves, as well as interviews and decolonial teaching materials (Quijano, 2005), which were created by the students as the final product of the course *Curricular Extension Activities 5* (ACE 5). Based on the generated material, data triangulation was conducted (Erickson, 1986), highlighting self-reflective processes, the dismantling of crystallized imaginaries, and the importance of initial teacher education that is rooted in alternative perspectives capable of breaking with oppressive paradigms imposed since colonialism.

**KEYWORDS:** Teacher education; Decoloniality; Afro-Brazilian religions.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de formación inicial docente y la construcción de prácticas educativas/formativas en torno al tema de las Religiones de Origen Africano. Se trata de una investigación cualitativa (Minayo, 1994), del tipo investigación-acción (Thiollent, 1986) que, a su vez, buscó contribuir a la decolonización de imaginarios y fomentar prácticas pedagógicas de desobediencia frente a la matriz epistémica eurocéntrica. El *corpus* del estudio está compuesto por fragmentos textuales reflexivos producidos por los propios estudiantes de pregrado, así como entrevistas y material didáctico decolonial, este último hecho por los participantes de la investigación como producto final de la asignatura Actividades Curriculares de Extensión 5 (ACE 5). A partir del material generado, se llevó a cabo una triangulación de datos (Erickson, 1986), que destacó procesos autorreflexivos, disrupción de imaginarios cristalizados y la relevancia de una formación inicial que proviene de otros horizontes que logran romper con paradigmas opresivos impuestos por el colonialismo.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores; Decolonialidad; Religiones afrobrasileñas.

## Introdução

Eu, *N'ibi Olu*, Sacerdote e *Vodúnsì*<sup>5</sup> de nação *Jeje Mina Popo*, fui batizado pelo nome colonial de Rodrigo Agra de Oliveira. Iniciar esta introdução apresentando como sou chamado dentro da religião de matriz africana, colocando em segundo plano o meu nome civil, é de grande importância e significado. Mesmo que esse nome não produza reflexos na ordem jurídica brasileira, anunciá-lo e afirmá-lo em minha apresentação e nos mais diferentes espaços possíveis, constitui-me como um sujeito crítico, de direito e de identidade dentro desse elo: indivíduo e sociedade.

Eu, Flávia Colen Meniconi, constituo o meu ser como uma mescla de

<sup>5</sup> O termo *vodúnsì* refere-se às pessoas dentro do Candomblé de origem fon-gbe, também conhecidos como Dahomeanos, iniciadas na religião e que entram em transe com o Vodun, isto é, com a divindade para qual a pessoa foi devidamente iniciada. Outrossim, cabe destacar que um *vodúnsì* pode assumir o cargo de sacerdote ou sacerdotisa após completados os 7 (sete) anos de iniciado.

religiosidades. Como minha mãe é umbandista, lembro-me de uma infância frequentando terreiros, ao batuque de tambores e pontos de umbanda. Já o meu pai gostava do budismo. Apresentou-nos ao Seicho-no-ie, um movimento internacional de paz pela fé, fundado em 1930 por Masaharu Taniguchi (1893-1985), no Japão. Hoje, embora frequente o centro espírita kardecista, sinto saudades dos terreiros umbandas da infância e tenho vontade de conhecer mais profundamente o candomblé.

Eu, Aleph Danillo da Silva Feitosa, diferente dos colegas de escrita, não sou praticante de nenhuma religião atualmente. Nascido em berço católico, foi por volta dos 5 anos que, junto a meus pais, comecei a frequentar a igreja protestante<sup>6</sup>. Nela, cresci e me tornei adolescente, época em que passei a questionar discursos opressores advindos de certos dirigentes, afastando-me, em seguida, do campo religioso. Hoje, casado com um sacerdote do Candomblé, vivenciando junto a ele seus anseios e lutas diárias, reconheço que, embora meu local de fala se dê a partir de um outro lugar social, tenho o relevante dever de ser um professor pesquisador que se apresenta enquanto um agente social questionador do sistema de opressão.

Feito este breve preâmbulo, o qual apresenta os *loci* enunciativos dos autores, debruçamo-nos acerca da premissa de que, factualmente, práticas discursivas que desvalorizam e vão de encontro às religiões afro-brasileiras são propagadas dentro e fora dos ambientes educacionais. Nesse sentido, entendemos a necessidade de formações docentes que contribuam para o diálogo e a construção dialógica/discursiva dos sujeitos frente a temas tão caros à sociedade, como as manifestações religiosas de origem africana. Destarte, é papel da universidade, enquanto instituição formadora de profissionais que atuarão no chão das instâncias educativas, contribuir para a formação de professores, compreendidos por nós como agentes de mudança capazes de promover, na sala de aula e para além dela, o diálogo intercultural/inter-religioso.

Com este artigo, pretendemos despertar ações reflexivas sobre o ensino e

---

<sup>6</sup> Nem toda minha família, à época, era católica ou evangélica. Lembro-me, por volta dos 12 anos, ser levado por uma tia para algumas reuniões religiosas, contudo, tudo era muito desconhecido para mim. Hoje, após conhecer um pouco mais do universo das Religiões afro-brasileiras, reconheço que estava indo a algum encontro com adeptos de alguma vertente religiosa afro-brasileira.

aprendizagem da língua espanhola, dentro de perspectivas mais crítico-discursivas. Tais perspectivas nos convidam a compreender a língua muito mais do que um conjunto abstrato de regras gramaticais e lexicais, isto é, como um instrumento de poder e prática social transformadora de consciências e comportamentos. Ainda no que diz respeito ao ensino da Língua Espanhola nos cursos de Letras, acreditamos que, assim como as religiões de matrizes africanas, quando analisada pela ótica da decolonialidade, perpassa por fatores históricos, culturais e políticos profundamente enraizados na colonialidade e nas relações de poder que se formaram ao longo do tempo, o que, muitas vezes, colabora com a predominância de práticas pedagógicas descontextualizadas e descomprometidas com a formação do cidadão atuante em prol de uma sociedade menos preconceituosa e igualitária.

Posto isso, este artigo apresenta uma discussão acerca de uma Sequência Didática (SD) pautada na temática “Religiões de Matrizes africanas” e desenvolvida em uma turma de Professores em Formação Inicial (PFI), do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, a qual buscou, a partir de uma perspectiva crítica decolonial (Meniconi; Ifa, 2024), contribuir para uma formação mais humana, ética, justa e responsável, tendo como base a desconstrução da visão de mundo eurocentrado estabelecida ao longo dos séculos acerca das manifestações religiosas (Candomblé e Umbanda, por exemplo).

Diante do exposto, este texto está organizado em 6 seções, a contar desta introdução. Na seção *Formação de professores e religiosidades de matrizes africanas: a importância de um diálogo inter-religioso*, abordamos a relevância da formação docente para o resgate das diferentes identidades religiosas nas escolas e uma efetiva ampliação do diálogo inter-religioso e democrático; na seção *Decolonialidade — um exercício de ações práticas, luta e resistência*, por sua vez, discutiremos sobre a importância da decolonialidade enquanto um movimento político que contribui para a discussão e problematização de questões relativas à quebra de padrões hegemônicos, eurocêtricos e coloniais; a seção seguinte, *Metodologia da pesquisa*, como o nome nos sugere, apresenta o percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa; a seção *Desconstrução de imaginários coloniais — uma análise dos dados*, a seu turno, traz à baila do debate nossas

interpretações e compreensões advindas do *corpus* do trabalho. Por fim, na última seção, são expostas as *Considerações finais*.

## **Formação de professores e religiosidades de matrizes africanas: a importância de um diálogo inter-religioso**

No campo educacional, os professores desempenham papéis essenciais na mediação da construção de conhecimentos, valores e atitudes transformadoras. Por isso, a formação de professores deve ser abrangente e contínua, abordando não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também as habilidades pedagógicas e socioemocionais necessárias para lidar com os inúmeros desafios apresentados cotidianamente à prática docente. Nessa seara, consideramos a formação de professores um processo fundamental para garantir a qualidade da educação, devendo, portanto, estar relacionada ao “[...] contexto social, político e econômico, comprometida com perspectivas emancipatórias” (Spagnolo; Santos, 2018, p. 2).

Para tanto, reconhecemos que as mudanças necessárias à formação pessoal e profissional docente deveriam perpassar, como ponto de partida, por problematizações que o levassem a refletir acerca da importância do seu papel como agente (trans)formador de consciências e atitudes, a começar pela sua própria forma de pensar e se comportar.

Nessa perspectiva, defendemos uma formação mais ampla para os educadores no âmbito do conhecimento das religiões afro-brasileiras, incluindo saberes acerca de seus princípios, rituais e contribuições para a cultura brasileira, favorecendo, assim, a construção de um processo de luta pela superação do racismo e da desigualdade, mazelas estas latentes no contexto brasileiro. Tal proposta é essencial para que os professores sejam formados e preparados para trabalhar de forma significativa os saberes em torno das religiosidades de matrizes africanas em sala de aula, promovendo o diálogo intercultural, o que envolve não apenas o conhecimento teórico sobre as diferentes crenças, rituais e tradições, mas também a sensibilização para a importância do respeito à diversidade e da promoção da igualdade.

Esta visão, por certo, vai de encontro ao cenário de uma educação religiosa descomprometida com a valorização das diferentes crenças e religiosidades, pois, ao buscar “higienizar” a sociedade, no que diz respeito às religiões afro-brasileiras, dificulta-se a formação humana ética e a luta contra o preconceito religioso no campo da construção dos saberes.

Logo, destacamos a importância do diálogo inter-religioso e a constatação de que o debate sobre interculturalidade na formação de professores precisa transcender o âmbito educacional, impactando positivamente a sociedade como um todo. Ao promover a compreensão e o respeito pelas religiosidades de matrizes africanas, os educadores estão não apenas cumprindo seu papel de compartilhadores de conhecimento, mas também atuando como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que o ensino de línguas desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos, uma vez que a língua adicional<sup>7</sup> assume o *status* de instrumento de poder e valorização social. Por essa ótica, e com base no pensamento de Freire (2001), observamos que o ensino e a aprendizagem de línguas se ancoram na troca mútua de conhecimento cultural e de saberes entre alunos e educadores dentro e fora das salas de aula.

Ancorados — ainda — em Paulo Freire (2001), defendemos uma prática educativa que vá de encontro às estruturas que contribuem para a promoção da marginalização das religiões de matrizes africanas, tendo em vista as pautas que perpassam o diálogo inter-religioso e intercultural no ensino de línguas, usando-as como uma ferramenta poderosa para promover a compreensão entre pessoas de diferentes crenças, dado que, ao praticar a comunicação intercultural, os alunos

---

<sup>7</sup> Optamos pelo uso do termo língua adicional por irmos de encontro à concepção de língua *estrangeirizada* — afastada, estranha, língua do outro. Com o uso do referido termo, reconhecemos a possibilidade, por meio da língua, da ampliação de nossos horizontes, bem como um espaço para transformação de práticas sociais. E nessa perspectiva, a língua adicional se apresenta como acessível, próxima, não mais “apenas do outro”, a qual é agregada ao repertório linguístico-discursivo do estudante.

estão mais propensos a desenvolver habilidades de diálogo e negociação, essenciais para a construção de sociedades equitativas.

Dado o exposto, na seção a seguir, discorreremos sobre uma das perspectivas teóricas que deram respaldo ao nosso estudo, a decolonialidade.

## **Decolonialidade — um exercício de ações práticas, lutas e resistências frente aos imaginários colonizados**

O conceito de decolonialidade tem sido debatido e discutido por inúmeros estudiosos nas últimas décadas. Nesse sentido, destacamos que decolonialidade, ou pensamento decolonial, é uma perspectiva teórica que se ancora em um conjunto de categorias explicativas e de categorias analíticas, cuja função é tecer uma crítica ao colonial e ao modelo moderno colonial, ou seja, à modernidade e à colonialidade.

Destarte, a decolonialidade vai de encontro ao sistema mundo colonial, o qual, por sua vez, trata-se, nas palavras de Quijano (2005, p. 342, tradução nossa), de

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. Se origina e se mundializa a partir de América.

No entanto, cabe destacar que a decolonialidade não deve ser compreendida apenas como uma perspectiva crítica, uma vez que implica, também, ações interventivas no espaço social, configurando-se como um movimento de práticas, de luta e de resistência. Nessa perspectiva, no que tange às religiões de matrizes africanas, defendemos uma atuação pedagógica decolonial que problematize os imaginários sociorreligiosos constitutivos da modernidade eurocentrada, visando romper ideários e contribuir para a visibilidade relegada a essas religiões, superando estereótipos e o racismo epistêmico religioso.

A decolonialidade, nesse ínterim, traz à baila o debate e a compreensão de que o fim do colonialismo como regime econômico e modo de organização da sociedade, do ponto de vista econômico político e social, não significa o fim dos



problemas coloniais, muito menos o fim das práticas coloniais, visto que, no Brasil, por exemplo, em pleno século XXI, evidenciam-se aspectos de um Brasil colônia, como o racismo, a xenofobia, LGBTfobia, entre outros, caracterizados nessa esfera como imaginários coloniais cristalizados ao longo das construções sociais. De acordo com D'Alisa, Demaria e Kallis (2016), os imaginários colonizados são compreendidos como

[...] uma continuação do processo colonial no seu sentido estrito [...] quando falamos da colonização do imaginário, estamos lidando com uma invasão mental em que somos as vítimas e os agentes. Em grande parte, é autocolonização, uma servidão parcialmente voluntária (D'Alisa; Demaria; Kallis, 2016, p. 121).

Com base no excerto, compreendemos que o referido termo se refere à influência da colonização e do colonialismo nas representações mentais e imaginativas das pessoas. Durante os períodos de colonização, as potências coloniais impuseram suas línguas, culturas e visões de mundo às populações nativas, muitas vezes desvalorizando ou suprimindo as tradições locais. Isso resultou em uma colonização não só física, mas também mental, na qual as narrativas, crenças e imaginação das pessoas foram moldadas e controladas pelos colonizadores.

Essa colonização dos imaginários pode ser vista em diversos aspectos, desde a maneira como certas culturas e povos são retratados na literatura e na mídia até a internalização de estereótipos e preconceitos por parte das próprias populações colonizadas. Nessa seara, desconstruir esses imaginários colonizados é um passo importante para promover a diversidade cultural e valorizar as diferentes perspectivas e histórias, o que envolve dar voz às narrativas locais, resgatar tradições e conhecimentos ancestrais, além de questionar ativamente os padrões dominantes de representação e pensamento.

No tocante às religiões de matrizes africanas, é nosso dever, enquanto professores de língua espanhola, trazer ao debate — desde a universidade — discussões acerca da intolerância e do racismo religioso, bem como denunciar preconceitos, perseguições, silenciamentos e toda demonização atribuída aos adeptos das religiões afrobrasileiras ao longo da história do Brasil. É necessário,



portanto, um movimento decolonial na perspectiva da denúncia e da crítica, bem como na luta diária, a qual deve ser política e epistêmica.

Desse modo, no que diz respeito ao âmbito educacional, as práticas decoloniais dialogam e buscam viabilizar/dar voz aos grupos subalternos, uma vez que partem de suas lutas e de sua práxis de orientação decolonial (Walsh, 2009). Busca-se, assim, transgredir a negação do ser, do saber e do poder<sup>8</sup> dos grupos colonizados, o que implica compreendermos as ações decoloniais enquanto “[...] processos e práticas sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (Walsh, 2009, p. 26).

Assim, portanto, ao refletir acerca de tais premissas, elaboramos e desenvolvemos uma sequência didática voltada para o trabalho com as religiões de matrizes africanas no Curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas. Nesse sentido, na seção a seguir, apresentamos o percurso metodológico.

## Metodologia

De natureza qualitativa (Minayo, 1994), a pesquisa em tela buscou analisar o processo de formação inicial de professores e a construção de práticas educativas/formativas, frente à temática Religiões de Matrizes Africanas, a partir de uma Sequência Didática (SD) desenvolvida na licenciatura em Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas.

Como o próprio nome nos remete, Sequência Didática é o conjunto de atividades pensadas com o intuito de atingir determinado objetivo. Contudo, é pertinente destacarmos que a SD elaborada para esta pesquisa não assumiu uma compreensão estática/inflexível, uma vez que se tratou de uma ferramenta que, a partir de uma construção coletiva e processual, pôde assumir um caráter transitório,

---

<sup>8</sup> A colonialidade do ser se volta para como os binarismos racional/não-racional foram moldados por meio da ideia de “superioridade natural” eurocêntrica (Walsh, 2009). A colonialidade do saber, por sua vez, identifica o racismo epistêmico, em que um conhecimento considerado universal se sobressai sobre outras perspectivas e visões. Por fim, a última objetiva discutir a relação do padrão mundial capitalista, que gera hierarquias, com o desenvolvimento da América Latina desde a colonização e início da modernidade (Quijano, 2005).

levando-se em consideração, assim, o contexto, o espaço educacional e a dinamicidade de cada sujeito envolvido com as atividades.

Dado o exposto, o Quadro 1 apresenta um resumo da Sequência Didática. O plano elaborado teve como objetivo contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Atividades Curriculares de Extensão 5 (ACE 5)<sup>9</sup>, bem como colaborar para a construção/ampliação do debate (pensando as religiões de matrizes africanas) sobre ética da alteridade, respeito religioso e práticas de resistência.

**Quadro 1 – Aula Formação ACE (1)**

<b>Aula Formação 1</b>	
<b>Tema Trabalhado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exu, o filósofo da comunicação.</li></ul>
<b>Objetivo Geral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprofundar os conhecimentos acerca das religiões de matriz africana, tendo como ponto de partida os orixás, suas representações enquanto exercício de resistência e ruptura frente à hegemonia religiosa instituída pelos europeus.</li></ul>
<b>Encaminhamento Metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Breve apresentação dos participantes; Realizar pergunta base: QUANTAS VEZES OUVI FALAR SOBRE CULTURA NEGRA/RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NA ESCOLA?; Compartilhando conhecimentos acerca do tema (escrita de palavras e termos-chaves em cartolinas); Leitura e discussão; Conversa final: Seria possível levar as religiões de matrizes africanas para minha sala de aula?; Encaminhamentos para registro reflexivo no <i>Padlet</i>; Encaminhamentos para a construção do material didático.</li></ul>
<b>Aula Formação 2</b>	
<b>Tema Trabalhado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hilos decoloniais: diálogos afrocentrados</li></ul>
<b>Objetivo Geral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discutir a inclusão da temática da História e Cultura Africana e Afrodescendente como um resultado de um processo de reivindicações e lutas, levando-se em consideração a desclassificação e subalternização das cosmovisões religiosas ou das cosmologias africanas perante as fórmulas ocidentais de pensar o sagrado.</li></ul>
<b>Encaminhamento Metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discussão acerca do texto base entregue anteriormente aos alunos; Metodologia ativa: Pesquisa de expressões do cotidiano que tenham cunho racista; Debate: O que falta para acabarmos com o racismo?; Encaminhamentos para a construção do material didático.</li></ul>
<b>Aula Formação 3</b>	
<b>Tema Trabalhado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A intolerância enquanto epistemicídio religioso.</li></ul>
<b>Objetivo Geral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Investigar o processo de apagamento cultural africano, especialmente, em Alagoas e como se deu esse processo de epistemicídio.</li></ul>

<sup>9</sup> Na Resolução n. 04/2018 — CONSUNI/UFAL, de fevereiro de 2018, tornou obrigatória as atividades de ação de extensão enquanto componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Destarte, as Atividades Curriculares de Extensão (ACEs) passaram a fazer parte da vida dos estudantes do curso de Letras, tendo como objetivo contribuir para articulação dos conhecimentos produzidos na academia, de modo que estes possam ser úteis, também, para a sociedade de modo geral (Universidade Federal de Alagoas, 2018).

<b>Encaminhamento Metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão; Leitura do texto base entregue anteriormente aos alunos; Encaminhamentos para a construção do material didático.</li> </ul>
<b>Aula Formação 4</b>	
<b>Tema Trabalhado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kawó-Kabiyésilé, o clamor de justiça!</li> </ul>
<b>Objetivo Geral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os terreiros enquanto um universo simbólico rico em tradições e espaço de resistência diária.</li> </ul>
<b>Encaminhamento Metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de um banner educacional sobre as religiões de matriz africana em Alagoas; Entrevista/diálogo com os graduandos; Encaminhamentos para a construção do material didático.</li> </ul>

Fonte: Os autores (2024).

As aulas em que se realizou a pesquisa-ação ocorreram uma vez por semana, às sextas-feiras, em uma turma matriculada no turno vespertino. A turma era composta por oito alunos/as do 8º período e, ademais dos/as educandos/as, estiveram envolvidos com o planejamento e desenvolvimento da sequência didática, a professora regente da disciplina e seu, à época, orientando de mestrado. No tocante à coleta de dados, essa se deu por meio de três instrumentos, a saber: (1) registro reflexivos dos/as estudantes via plataforma *Padlat*, (2) entrevistas e (3) material didático produzido pelos/as discentes. Sobre este último, cabe destacar que, desde o início da disciplina, os alunos foram informados que, como produto final, iriam elaborar um material didático, o qual deveria contar com uma unidade voltada à temática tratada na sequência didática supracitada, isto é, sobre as Religiões de Matrizes Africanas.

Por fim, ainda no tocante ao procedimento metodológico, optamos pela pesquisa-ação, a qual se apresenta enquanto um processo de pesquisa definida como um modo de investigação associado a uma estratégia de intervenção (Thiollent, 1986). A partir de suas especificidades, a pesquisa-ação conserva a abordagem científica e interventiva, logo, na intersecção entre teoria e prática, emerge a característica central da pesquisa, a saber: modificar uma dada situação, tratando-se, assim, de uma técnica de intervenção, e não apenas uma técnica de pesquisa.

A partir dos três instrumentos que se converteram em *corpus* de pesquisa, na seção que segue, realizamos a estratégia da triangulação de dados, a qual acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade às investigações (Erickson, 1986), isto é, à nossa análise de dados.

## Desconstrução de imaginários coloniais — uma análise dos dados

Inicialmente, cabe destacar que, no primeiro encontro, buscamos aprofundar os conhecimentos acerca das religiões de matriz africana, tendo como ponto de partida os orixás, suas representações enquanto exercício de resistência e ruptura frente à hegemonia religiosa instituída pelos europeus. Na ocasião, o professor formador apresentou um panorama geral sobre as religiões de matrizes africanas, trazendo algumas indagações, como o número de vezes que, enquanto estudantes da Educação Básica, os colaboradores da pesquisa haviam participado de aulas que abordassem a temática.

Além de usar o quadro e cartolinas para elaboração, manualmente, de nuvens de palavras<sup>10</sup> relacionadas ao tema, o professor formador compartilhou textos para leitura e discussão. A aula, que se deu em forma dialogada, foi finalizada com uma atividade em que os discentes teriam como tarefa responder à seguinte pergunta na plataforma *Padlet*: “Seria possível levar as religiões de matrizes africanas para a minha sala de aula na Educação Básica?”. A partir das respostas dos estudantes, apresentamos os fragmentos a seguir<sup>11</sup>:

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o impacto significativo que a primeira aula teve sobre mim. Durante toda a semana, refleti muito sobre os assuntos abordados. Ao término da aula, o sentimento predominante foi o de vergonha. Senti vergonha por perpetuar discursos problemáticos, por generalizar as religiões de matriz africana e, principalmente, por abraçar estereótipos e informações equivocadas que compunham minha compreensão sobre essa fé. Depois dessa aula, me considero mais consciente sobre essa temática. Penso que é extremamente necessário inserir em sala de aula as religiões de matriz africana para ir contra essa horrenda herança colonial que impacta a vida de tantas pessoas e que pode ser combatida tornando esse conhecimento acessível aos nossos estudantes. Eu acredito que é possível trabalhar com essa temática em sala de aula, achei muito legal a forma que professor apresentou, com muita cultura e muitos exemplos. Quando penso sobre levar esse conteúdo para as escolas, minha única preocupação é o quanto as pessoas que ocupam os cargos maiores das escolas são influenciadas pelas religiões predominantes (cristãos) ou os que visam apenas agradar os pais dos

<sup>10</sup> A grosso modo, nuvem de palavras é uma lista hierarquizada visualmente, uma forma de apresentar os itens de conteúdo de um *website*.

<sup>11</sup> Tendo em vista manter o sigilo em relação aos/às colaboradores/as da pesquisa, optamos pela utilização de nomes fictícios.

estudantes (pagantes) (Angelita).

Acredito que sim, tanto as de matrizes africanas como as outras. Mas acho que depende muito da escola. Por exemplo, onde estou trabalhando agora acredito que não seria possível pelo fato de que tem uma ligação muito forte com a igreja católica (Beatriz).

Acredito que sim e entraria como parte do estudo sobre diversidade cultural e religiosa. Poderiam surgir alguns empecilhos, por exemplo, a resistência por parte de alguns grupos religiosos ou falta de conhecimento e compreensão sobre as religiões de matrizes africanas. Mas, com educação e respeito, é possível vencer esses desafios (Cristiane).

Os fragmentos evidenciam a percepção dos estudantes acerca da possibilidade de um trabalho sobre religiões de matrizes africanas em suas salas de aula na Educação Básica, uma vez que em todos os relatos respondem de forma positiva à prática vivenciada na disciplina, confirmando, assim, a possibilidade de um trabalho com as religiões afro-brasileiras nas disciplinas de Língua Espanhola.

Ainda sobre as respostas, damos destaques aos fragmentos produzidos pela graduanda Angelita, a qual expõe o impacto positivo da aula para sua formação e o processo de autorreflexão/autotransformação que ela pôde vivenciar a partir de tudo o que foi discutido, uma vez que sem os conhecimentos adquiridos, se apresentava, até então, segundo ela, como uma “perpetuadora da herança colonial”, a qual impacta diretamente a vida de todos os sujeitos à margem da sociedade. A aula, como Angelita destaca, contribuiu para que ela questionasse/refletisse acerca de certos imaginários no tocante à fé do outrem. A discente destaca ainda a predominância de um sentimento, a vergonha, o que passa a ser compreendido por ela como algo que surge enquanto reflexo do entendimento crítico de que suas informações equivocadas e a falta de conhecimento sobre a temática contribuiu para que ela, ao longo do tempo, perpetuasse discursos estereotipados e problemáticos.

Dado o exposto, cabe destacar que, a partir das palavras da aluna, percebemos sua compreensão sobre como o colonialismo se coloca em nosso cotidiano, influenciando os modos de ser, de pensar e de agir (Mignolo, 2008; Quijano, 2005). Trazer esse ponto em sua fala é muito relevante, pois indica o reconhecimento de que as influências do período colonial ainda são latentes, ou seja, que os padrões coloniais a nós impostos são por nós replicados e, muitas vezes, naturalizados, sem que tenhamos um olhar crítico-reflexivo sobre essas

práticas.

Temos, portanto, uma virada de chave por parte da discente em relação ao seu comprometimento, no que tange à temática religiões de matrizes africanas, com uma perspectiva emancipatória (Spagnolo; Santos, 2018), o que implicou em uma formação que perpassa o encontro e o confronto de experiências vivenciadas, passando pela descoberta do outro e a construção de pensamentos mais críticos dentro da formação docente.

Dando continuidade à análise, os relatos coletados na Plataforma *Padlet* convergem, de forma unânime, para o fato de que, embora percebam possível o trabalho com as religiões de matrizes africanas em suas aulas, reconhecem que as escolas poderiam não abraçar a ideia, uma vez que se trata de instituições cristãs e privadas, as quais — muitas vezes — se voltam a atender os interesses dos pais e estudantes (“pagantes” [sic]), sem maior atenção a uma educação inter-religiosa. Nessa esteira, as falas das graduandas apontam para o fato de como os padrões culturais das referidas instituições de ensino contribuem para a perpetuação de um ambiente educacional opressor, o que interrompe um fazer político e linguístico preocupado com efetivas mudanças sociais.

As entrevistas realizadas com os estudantes, ao tratar temas como decolonialidade, letramento crítico e religiões de matrizes africanas, apresentam pontos relevantes que merecem destaque em nossa análise. Uma de nossas indagações esteve relacionada à experiência de produzir material didático em língua espanhola a partir da perspectiva teórica do letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, 2024). Como uma das possíveis respostas, destacamos a fala da aluna Beatriz:

Desafiador, mas ao mesmo tempo é prazeroso. Saber que, de certa forma, vou colaborar para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, fazer o aluno enxergar por vários ângulos diversos temas que, muitas vezes, nos materiais didáticos são considerados como tabus ou até mesmo nem são abordados tem sido uma experiência enriquecedora. Essas abordagens teóricas me permitiram repensar sobre o ensino e a aprendizagem de uma forma mais inclusiva, considerando diferentes realidades culturais e sociais (Beatriz).

Na fala supracitada, observamos como uma proposta de formação docente, pautada numa perspectiva crítico-reflexiva, pode contribuir para a formação humana

de profissionais capazes de refletir sobre diversos aspectos, abraçando o ideal de uma educação inclusiva e libertadora que valoriza as múltiplas realidades culturais. Observamos ainda que, no relato em questão, a graduanda enxerga a necessidade de formar seus alunos considerando-se as dimensões éticas, políticas e sociais, as quais, frente a uma sociedade machista, patriarcal e colonial, apresentam-se enquanto tabus, como as religiões de matrizes africanas. Ao idealizar levar seus alunos a refletirem a partir de diversos ângulos, notamos que a graduanda já evidencia sua preocupação por um fazer docente que se volte para a desconstrução de imaginários colonizados, ou seja, que rompa com a força do colonialismo nas representações imaginárias dos sujeitos (D'Alisa; Demaria; Kallis, 2016).

Outro ponto que buscamos dialogar em nossa entrevista esteve voltado para a identificação e compreensão acerca das/os principais dificuldades/desafios/entraves e/ou barreiras encontradas na elaboração do material. Sobre tal aspecto, destacamos a resposta da graduanda Angelita:

Acredito que a principal dificuldade é referente a alguns temas, por exemplo o tema da intolerância religiosa. Não foi tão difícil achar texto referente a este tema, mas foi extremamente difícil achar vídeos ou músicas que pudessem ser utilizadas na parte da compreensão auditiva em língua espanhola. Um desafio particularmente meu, é que as aulas são dias de sexta-feira, mesmo dia em que tenho estágio no IFAL, eu gostaria de conseguir ser mais ativa/produtiva na aula. Fiquei feliz com o que produzi com o auxílio da professora (Angelita).

Reconhecemos, a partir da fala da aluna, a dificuldade em encontrar materiais voltados ao tema intolerância religiosa em língua espanhola para compor o material didático produzido pela turma, o que nos leva a refletir, ainda, sobre o fato de que tal constatação, a escassez de materiais sobre religiões africanas, está relacionada ao racismo estrutural, este que se apresenta enquanto uma forma de violência produzida e reproduzida no tecido social a partir das formas institucionais e culturais (Almeida, 2018), que se manifestam por meio de práticas e resultam em “[...] desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25).

Outrossim, buscamos saber quais as contribuições para a formação dos graduandos com as aulas e o desenvolvimento do produto final (material didático) na



disciplina ACE 5. A esse respeito, destacamos a seguinte fala:

Gostei muito da proposta da ACE 5, dos artigos apresentados pela professora sobre a elaboração de materiais didáticos e das aulas sobre religiões de matrizes africanas. Me chamou muita atenção o tema referente a religiões de matriz africana, esse tema é muito importante, e levar esse tema para nós professoras em formação é plantar a sementinha. Gostei muito do texto que a professora levou com a análise de imagens de alguns livros didáticos, achei muito interessante, penso que até poderia colocar imagens assim em minhas matérias, só que tomando o cuidado de problematizar essas representações. Os conhecimentos que o professor formador levou para sala de aula foram muito importantes, acho que somos outras pessoas depois das aulas dele (Angelita).

O fragmento nos sugere que os conteúdos e discussões travadas durante as oficinas contribuíram para estimular não apenas a formação crítico-reflexiva, levando um maior aprofundamento teórico para os estudantes, mas também na formação humana, produzindo efeito contrário à discriminação sobre o tema religiosidade afro-brasileira por parte dos professores em formação inicial. Constatamos, portanto, que levar o tema numa perspectiva crítica decolonial (Meniconi; Ifa, 2024) para a sala de aula dos licenciados, como aponta a discente Angelita, apresentou-se como necessário, pois logramos plantar a “semente”, desde a universidade, de um tema tão caro e necessário à sociedade.

Finalmente, pensando ainda nossa triangulação dos dados, apresentamos, a seguir, um pequeno recorte da unidade elaborada pelos discentes, intitulada como: “Respeto a la diversidad”. Sobre à referida unidade, damos destaque a quatro momentos do material didático, a saber: o uso de duas charges; uma música com teor crítico, uma entrevista com um representante de religião de matrizes africanas no Uruguai; e a releitura de uma obra de arte advinda do Norte Global<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> A escolha dos materiais aqui apresentados se deu a partir do recorte de partes da unidade que tinham relação direta com religiões afrobrasileiras, contudo, cabe destacar que todo o material conta com outros temas, os quais se voltam para um ensino de língua espanhola numa perspectiva discursiva e crítica decolonial.

Figura 1 – Produção didática (fragmentos)

 **Texto 2: Caricaturas**

**Caricatura 1:**

I.



Disponível em: <http://www.arteagray.org/2016/10/unos-dos-pensamientos-2-mem/>

**Caricatura 2:**

II.



Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/arts/article-1695468-6-6-fun-demonstrations.html>

 **Actividad**

5. La canción Doña Religión, del cantante puertorriqueño Alex Zurdo, hace una crítica a la hipocresía de algunas instituciones religiosas. Lea la letra de la canción mientras la escucha, para responder las cuestiones:

**"Doña Religión":**

Te conocí hace ya varios años  
Por tu falta de amor y carisma  
¿Aún sigues haciendo daño?  
No cambias eres la misma

Por fuera apariencia de luz  
Por dentro llena de pecado  
Ahora yo entiendo a Jesús  
Cuando habló de sepulcros blanqueados

¡Miratel, ¡miratel,  
Analiza por donde es que vas  
¿Aún predicas de lo mismo?  
¿De las faltas de los demás?  
¿Aún te emociona decirle a la gente que tu santidad nunca mengua?  
Recuerda que el cuerpo es el templo  
Y parte del templo es tu lengua

Disculpe señora con todo respeto  
Le digo cual es el problema  
Que el Cristo que dice la biblia  
No es el Cristo de tu sistema

Amistad con el mundo no es ser un rapero  
Que con rap viene y te predica  
Ni reguetonero, mas bien es el odio  
Con el que usted nos critica



 **Actividad**

6. Lee la transcripción de la entrevista entre Rodrigo Alborada, locutor de la Radio DIPLOMATA, y la entrevistada Milka Aguillar, representante de comunidad de matriz africana en Uruguay. La transcripción transforma las palabras de una conversación oral en texto escrito. Se estructura como un diálogo, a partir de la indicación de cambios de turno de habla entre los participantes. Comenta con un/a compañero/a si la entrevista alteró o reforzó su visión sobre la comunidad y sus practicantes.

**[Transcripción de la entrevista entre Rodrigo Alborada, locutor de la Radio DIPLOMATA, y la entrevistada Milka Aguillar, representante de comunidad de matriz africana en Uruguay.]**

**Rodrigo Alborada:** Vamos a tener el placer hoy en desayunar simbólicamente con... con Milka Aguillar, representante de religión de matriz africana en Uruguay. Milka nos brindará su visión única, desafíos y experiencia en su comunidad. Es un placer dar la bienvenida a Milka Aguillar a nuestro programa. Milka Aguillar, quiero agradecerle por aceptar hablar con nosotros hoy. Eh... ¿Puede contarnos un poco sobre su relación con su fe y... cómo se involucró con esa religión?

**Milka Aguillar:** Bueno, en principio quiero agradecerle por su invitación, y decirte que es una satisfacción el estar presente en... en radio, y hablar un poco sobre mi religiosidad. Yo fui introducida en mi comunidad desde muy joven, mi familia siempre estuvo muy ligada a la religión. Crecí participando de los rituales y ceremonias y... fue una parte natural de mi vida desde el principio.

**Rodrigo Alborada:** ¿Qué interesante! Milka, eh... ¿Cómo influye en tu vida cotidiana y en tus creencias?

**Milka Aguillar:** Bueno. Eh... La religión y la espiritualidad es la parte central de mi vida. A través de mi creencia y prácticas espirituales, aprendí a valorar la naturaleza, la... la importancia de la comunidad y la fuerza de la espiritualidad. También me proporciona... esperanza, consuelo y orientación.

**Rodrigo Alborada:** ¡Qué bonito! ¿Y Cuáles son... los principales rituales?

 **Obras de Harmonia Rosales**



**"El nacimiento de Oshun"**



**"Creación de Dios"**

Fonte: Graduandos Letras/Espanhol - ACE 5 (2024).

Inicialmente, chamamos a atenção para duas charges presentes no material, as quais têm como intuito a realização de uma crítica acerca da violência sofrida por determinados grupos religiosos. As imagens, que dialogam entre si, mostram o não respeito à diversidade como um fator que contribui para situações de caos e de

violência, que vão desde o ato de destruir determinados artefatos religiosos ao assassinato de um sujeito que, com base na figura, inferimos possuir consciência e crença distinta daquele que segura um objeto nas mãos (a bíblia). Após as charges, nas páginas seguintes, encontramos algumas perguntas<sup>13</sup>, que têm como intuito desenvolver uma discussão acerca da temática.

Ainda em diálogo com as charges, o material apresenta uma atividade que tem como base a letra da música “Doña Religión”, do cantor Alex Zurdo. A letra expõe uma crítica à intolerância religiosa, levantando ainda outros pontos relevantes, como o fanatismo religioso, que se dá em nome de uma religião que busca, a todo custo, estabelecer em meio à diversidade existente, qual seria a “correta” e, por isso, a que deve ser seguida pelos indivíduos. Para além do trabalho com a faceta linguística realizado com os alunos (pois se busca ainda um olhar direcionado à utilização dos verbos no modo imperativo, de modo discursivo), o material se volta também para a reflexão sobre o tema da intolerância, uma vez que apresenta como discussão central para ser levantada em sala a seguinte indagação: Quais críticas traz a música em relação a certos comportamentos religiosos?

O material elaborado conta ainda com uma entrevista entre Rodrigo Alborada, locutor da Rádio DIPLOMATA, e a entrevistada Milka Aguillar, representante da comunidade de matriz africana no Uruguai. Na entrevista, são levadas em considerações as vivências da convidada no tocante à sua religião e sua relação no que tange aos seus rituais, sua fé, entre outros aspectos. Em nosso ponto de vista, a entrevista leva o aluno a conhecer melhor, a partir de uma praticante da religião, seus costumes, suas crenças e seus desafios diários. Ademais, como atividade, propõe-se que o estudante realize uma entrevista com um praticante de alguma crença, culto, filosofia etc.

Por fim, a unidade dois conta com algumas páginas em que são apresentadas releituras de obras de arte. Temos, na ocasião, obras de Harmonia Rosales, artista americana de ascendência afro-cubana, a qual reinterpreta pinturas clássicas da Renascença, substituindo figuras brancas por mulheres negras. Nesse sentido, a

---

<sup>13</sup> “Você já havia visto algo semelhante ao retratado nas charges 1 e 2?”, “O que você sente ao ver as charges?”, “Comente e dialogue com os colegas sobre o conceito de intolerância religiosa”, entre outras.

artista se volta para um trabalho que visa questionar representações eurocêntricas nas artes. Sua obra “O Nascimento de Oxum”, é uma releitura de “O Nascimento de Vênus”, de Botticelli, em que se apresenta a orixá iorubá Oxum, esta, por sua vez, rodeada de anjos negros.

Em suma, suas obras visam, para além de fomentar questionamentos, subverter as normas impostas quando se trata de paradigmas em artes tradicionais. Outrossim, ainda em relação às obras de artes, na unidade, é sugerido que os alunos — de forma individual ou coletiva — elaborem suas próprias releituras, ou seja, uma contranarrativa frente à centralização das ideologias ocidentais como padrão, fomentando uma perspectiva outra para a grande narrativa.

Após a descrição de partes do material didático, evidenciamos que o colonialismo, que atua inviabilizando e apagando subjetividades, costumes, crenças e rituais das religiões de matrizes africanas, deparou-se com uma prática decolonial materializada desde a sala de aula da universidade para as salas de aulas da Educação Básica e cursos de línguas livres, contribuindo, assim, para a fundamentação de um olhar que vá além do que está definido, dando visibilidade àqueles que foram inviabilizados, demonizados e racializados, ou seja, que tiveram “[...] sua óbvia humanidade negada” (Mignolo, 2008, p. 290).

Trata-se, portanto, de um material que dialoga com a defesa de um ensino de línguas que, enquanto essência, “[...] deve problematizar práticas sociais hegemônicas e produzir um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem” (Ferreira; Pessoa, 2018, p. 173), relacionado às questões de ideologias, de poder e, principalmente, de construção de um espaço de resistência transgressor frente ao que está posto para determinados grupos sociais historicamente marginalizados.

## **Considerações finais**

Nossa reflexão final parte da constatação de que é dever daqueles que estão na academia contribuir para a mudança da sociedade, o que se dá, inicialmente, a partir da crítica epistemológica às formas de conhecimentos, que não deve excluir o fomento de caminhos para resistir e romper com padrões e perspectivas impostas

aos subalternos, ou seja, à base da pirâmide social, aos negros, aos pobres, às mulheres, aos/às LGBTQIA+, entre outros.

No que tange ao artigo em tela, o trabalho desenvolvido em sala de aula buscou voltar seu olhar para as Religiões de Matrizes Africanas, por meio de uma sequência didática que visou contribuir para uma formação docente atenta à valorização da cultura negra e ao diálogo inter-religioso democrático e plural.

Como achados, os dados apresentam que, após o trabalho desenvolvido com os discentes do curso de Letras/Espanhol, há uma maior preparação por parte dos professores em formação inicial para lidar com a diversidade cultural religiosa em nossa sociedade, o que inclui o respeito às religiões afro-brasileiras. O *corpus* traz à tona, ainda, a significativa materialização de seus aprendizados (material didático) e a percepção dos licenciandos sobre a importância de levar às suas aulas a temática sobre as religiões afro-brasileiras, embora reconheçam que as instituições em que atuam se apresentam enquanto *loci* que podem dificultar (ou proibir) seus fazeres docentes quando relacionados ao tema proposto. Essas escolas, e aqui abrimos espaços para uma crítica, contribuem para a perpetuação de espaços opressores e, desse modo, vão de encontro a um fazer político preocupado com mudanças sociais.

Portanto, nossa sugestão é que as faculdades de Línguas Adicionais busquem abordar em seus planos de cursos, com vistas a reverter o panorama atual, temas diversos e caros aos grupos marginalizados, a fim de promover conhecimentos, respeito mútuo e agentes de mudanças (professores) dispostos e capazes de promover, desde as brechas da sala de aula, e em quaisquer instituições de ensino (pública ou privada), diálogos e práticas decoloniais que visem verdadeiras transformações sociais.

## Referências

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

D'ALISA, G.; DEMARIA, F.; KALLIS, G. *Decrescimento*: vocabulário para um novo mundo. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. 3th ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FERREIRA, F. C. C.; PESSOA, R. R. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. *LING*, Catalão, v. 22, n. 1, p. 171-198, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/54471/26055>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento crítico decolonial. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 2, p. 137-144.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 7 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 193-238.

SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: realidades e necessidades. *In*: AAVV – SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 2018, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 1-10. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/49.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Resolução n. 04/2018, de 19 de 4 fevereiro de 2018*. Regulamenta as ações de extensão como componente curricular obrigatórios nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFAL. Maceió: UFAL, 2018. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/extensao/documentos/rco-n-04-de-19-02-2018.pdf/view>. Acesso em: 7 mar. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre*

OLIVEIRA, R. A.; FEITOSA, A. D. S.; MENICONI, F. C.  
Formação docente decolonial no ensino superior: religiões de matrizes africanas nas aulas de língua espanhola

concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

*Recebido em: 07 out. 2024.*

*Aprovado em: 25 jan. 2025.*

*Revisora de língua portuguesa: Juliana Barros*

*Revisora de língua inglesa: Gabriela Pepis Belinelli*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

