



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS, MEMÓRIA
E PATRIMÔNIO**

MESTRADO PROFISSIONAL

EMICLÉIA ALVES PINHEIRO

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÊ KAYODÊ
DA VILA ESPERANÇA NA CIDADE DE GOIÁS: O PROJETO
ANCESTRALIDADE E OS SABERES FAZERES DOS AVÓS**

**CIDADE DE GOIÁS – GO
2025**

EMICLÉIA ALVES PINHEIRO

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÊ KAYODÊ
DA VILA ESPERANÇA NA CIDADE DE GOIÁS: O PROJETO
ANCESTRALIDADE E OS SABERES FAZERES DOS AVÓS**

Relatório técnico para apresentação à banca do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina (Promep / UEG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Neemias Oliveira da Silva.

**CIDADE DE GOIÁS – GO
2025**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás¹ a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data². Estando ciente de que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade da autora.

Dados da autora

Nome completo: Emicléia Alves Pinheiro

Email: emicleiamicky@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Educação patrimonial na escola pluricultural Odê Kayodê da Vila Esperança na Cidade de Goiás: os saberes e os fazeres dos avós.

Tipo: []Tese []Dissertação [**x**]Relatório Técnico

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio – PROMEP.

Concorda com a liberação documento: [X] SIM []NÃO

Cidade de Goiás, 28 de novembro de 2025.

Assinatura autora

Assinatura do orientador

¹ Câmpus Cora Coralina: Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura, Centro, CEP: 76600-000, Goiás-GO. Contatos: (68)3936-2161, (62)3371-4971, (62)3936-2160. E-mail: dir.goiias@ueg.br / www.coracoralina.ueg.br.

² O período de embargo é de até um ano a partir da data de defesa.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

P654e	<p data-bbox="411 1265 746 1294">Pinheiro, Emicléia Alves.</p> <p data-bbox="411 1305 1332 1496">Educação patrimonial na Escola Pluricultural Odê Kayodê da Vila Esperança na Cidade de Goiás : o projeto “Ancestralidade e os saberes fazeres dos avós” [manuscrito] / Emicléia Alves Pinheiro. – Goiás, GO, 2025. 129 f. ; il.</p> <p data-bbox="459 1541 1102 1570">Orientador: Prof. Dr. Neemias Oliveira da Silva.</p> <p data-bbox="411 1581 1332 1693">Relatório Técnico (Mestrado em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.</p> <p data-bbox="411 1738 1332 1883">1. Educação patrimonial - Goiás, GO. 1.1. Memória coletiva. 1.2. Ancestralidade. 1.2.1. Vínculo intergeracional. 1.3. Escola Pluricultural Odê Kayodê. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.</p> <p data-bbox="999 1939 1332 1968">CDU: 316.75:719(817.3)</p>
-------	--

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deuadei Ferreira do Mouro Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 14/2025

Ao vigésimo oitavo dia do mês de novembro de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, realizou-se a sessão pública de Defesa do Relatório Técnico intitulado "EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÊ KAYODÊ DA VILA ESPERANÇA NA CIDADE DE GOIÁS: O PROJETO ANCESTRALIDADE E OS SABERES FAZERES DOS AVÓS" e do produto "Catálogo de Amostra de Atividades de Educação Patrimonial: Projeto "Ancestralidade e os Saberes-Fazer dos Avós" - Escola Pluricultural Odê Kayodê - Espaço Cultural Vila Esperança", da mestranda EMICLÉIA ALVES PINHEIRO. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores Neemias Oliveira da Silva - Presidente - (PROMEP - UEG), Carolin Overhoff Ferreira (UNIFESP) e Ricardo Oliveira Rotondano (PROMEP - UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, Dr. Neemias Oliveira da Silva, proclamou que o Relatório Técnico e o produto encontram-se **aprovados (X)** ou **não aprovados ()** com as seguintes exigências (se houver): atender as considerações propostas pela banca. Indicação para publicação e prosseguir no Doutorado.

Prof. Dr. Neemias Oliveira da Silva (PROMEP - UEG)



Documento assinado digitalmente
CAROLIN OVERHOFF FERREIRA
Data: 11/12/2025 07:49:09-0300
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Carolin Overhoff Ferreira (UNIFESP)

Prof. Dr. Ricardo Oliveira Rotondano (PROMEP - UEG)

Cumpridas as formalidades de pauta, às 16:00 horas a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em duas vias de igual teor.

Goiás-GO, 28/11/2025.

Prof. Dr. Ricardo Oliveira Rotondano (Coordenador)

ORIKI

*Mo jubá okóda
Mo jubá aṣẹda
Atiwo ojo
Atiwo oorun
Olojo oni
Iba re o*

*Eu saúdo os primórdios da Existência
Saúdo o Criador
Saúdo o Sol nascente
Saúdo o Sol poente
Oh! Senhor do hoje,
eu te saúdo!*

(Oriki Iorubá)

*Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor intenção de poesia.
Girar os braços, respirar o ar fresco, lembrar dos parentes.
Lembrar da casa da gente, das irmãs, dos irmãos e dos pais da gente.
Lembrar que estão longe e ter saudades deles...
Lembrar da cidade onde se nasceu, com inocência, e rir sozinho.
Rir de coisas passadas. Ter saudade da pureza.
Lembrar de músicas, de bailes, de namoradas que a gente já teve.
Lembrar de lugares que a gente já andou e de coisas que a gente já viu.
Lembrar de viagens que a gente já fez e de amigos que ficaram longe.
Lembrar dos amigos que estão próximos e das conversas com eles.
Saber que a gente tem amigos de fato!
Tirar uma folha de árvore, ir mastigando, sentir os ventos pelo rosto...
Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.
Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido.
Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas.*

(Manoel de Barros, 2010, p. 59-60).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é também um gesto de memória. Por isso, nesta travessia que foi toda a pesquisa realizada e a escrita deste relatório, quero registrar com o coração pleno minha gratidão profunda.

Agradeço, antes de tudo, à ancestralidade, que me faz existir e ser presente.

Aos meus pais e avós, que me ensinaram a caminhar com os pés firmes sobre a terra e o coração aberto para o mundo.

Agradeço especialmente àquela ancestralidade maior – que não se nomeia, mas se sente – feita de vozes antigas, de encantados e encantadas, que sussurram caminhos, sustentam o corpo e alumiam o pensamento. É dessa força que brota o meu estar no mundo e o desejo de aprender, ensinar e seguir tecendo caminhos de esperança.

À Escola Pluricultural Odé Kayodê, meu mais sincero agradecimento. A cada criança, jovem, educador(a), colaborador(a) e guardião(a) desse espaço sagrado, deixo aqui, minha reverência. Foi nesse chão fértil, vivo de ancestralidade e encantamento, que minha pesquisa se fez corpo, voz e sentido. A presença pulsante das forças ancestrais que habitam Odé Kayodê orientou meu olhar, fortaleceu meu caminhar e me lembrou, todos os dias, da potência da educação como ato de reexistência e cuidado. A todos avós participantes do projeto, minha reverência e reconhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Neemias Oliveira da Silva, agradeço imensamente pela delicadeza, paciência e escuta atenta com que acompanhou cada etapa deste processo. Sua orientação generosa foi âncora e farol.

Meus sinceros agradecimentos à Dra. Carolin Overhoff Ferreira e ao Dr. Ricardo Oliveira Rotondano por comporem à banca de defesa desta pesquisa, contribuindo enormemente para o enriquecimento de nosso trabalho.

Agradeço, por fim, aos encantados e encantadas, que, silenciosamente, guiaram minhas ações nesta pesquisa e me sustentaram, inspirando-me no decurso da pesquisa, mesmo quando as palavras fugiam e o cansaço queria calar. Este relatório é mais do que um trabalho acadêmico. É oferenda. É memória que pulsa. É semente de continuidade.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, da Universidade Estadual de Goiás, tendo como *lócus* de investigação a Escola Pluricultural Odé Kayodê, localizada no Espaço Cultural Vila Esperança, na Cidade de Goiás. A partir do projeto *Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós*, o trabalho tem como objetivo geral analisar como a memória coletiva, os vínculos intergeracionais e os saberes tradicionais se constituem como fundamentos pedagógicos capazes de promover o pertencimento, a valorização da identidade e a resistência às narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizaram as culturas afro-brasileiras e indígenas. Os objetivos específicos delineados são os seguintes: i) compreender como o projeto Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós é desenvolvido na Escola Odé Kayodê na perspectiva da educação patrimonial crítica; ii) entender a interconexão entre a sabedoria ancestral e a educação de estudantes para valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas; iii) contribuir para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a justiça social, com a dignidade dos povos historicamente excluídos e com a afirmação da memória como direito e como resistência, por meio do recurso educacional – caderno cultural. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo e autoetnográfico, que está sustentada por referenciais como: pedagogia crítica, de Freire (1987, 2001, 2002); interculturalidade crítica defendida por Candau (2008, 2011, 2012); decolonialidade, nos estudos de Walsh (2009, 2013) e Cusícanqui (2012, 2016, 2018); diversidade, discutida por Gomes (2003, 2013); identidade, com Hall (1997, 2006) e Silva (2019); memória, defendida por Halbwachs (2006); memória coletiva, de Horta (2012). No campo da educação patrimonial, são fundamentais as contribuições de Tolentino (2016, 2017, 2018). Os resultados da investigação demonstram que a Escola Odé Kayodê opera como “entre lugar” de reexistência, transcendendo os limites da educação formal e se firmando como espaço simbólico de reencantamento, protagonismo comunitário e insurgência epistêmica. Espera-se que o caderno cultural possa promover a valorização dos saberes e fazeres dos avós, articulando teoria e prática na construção de uma pedagogia do cuidado, da ancestralidade e da dignidade.

Palavras-chave: Escola Pluricultural Odé Kayodê. Goiás. Educação patrimonial. Memória. Ancestralidade.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Professional Master's Program in Cultural Studies, Memory, and Heritage at the State University of Goiás, focusing on the Odé Kayodê Pluricultural School, located in the Vila Esperança Cultural Center in Goiás City. Based on the project "Ancestry and the Grandparents' Knowledge and Practices," the overall objective is to analyze how collective memory, intergenerational bonds, and traditional knowledge constitute pedagogical foundations capable of promoting belonging, valuing identity, and resisting hegemonic narratives that have historically rendered Afro-Brazilian and Indigenous cultures invisible. The specific objectives are as follows: i) to understand how the project "Ancestry and the Grandparents' Knowledge and Practices" is being developed at the Odé Kayodê School from the perspective of critical heritage education; ii) to understand the interconnection between ancestral wisdom and the education of students to value Afro-Brazilian and Indigenous cultures; iii) contribute to the consolidation of educational practices committed to social justice, the dignity of historically excluded peoples, and the affirmation of memory as a right and as resistance, through the educational resource – cultural notebook. This is a qualitative and autoethnographic action research, supported by references such as: critical pedagogy, by Freire (1987, 2001, 2002); critical interculturality defended by Candau (2008, 2011, 2012); decoloniality, in the studies of Walsh (2009, 2013) and Cusícanqui (2012, 2016, 2018); diversity, discussed by Gomes (2003, 2013); identity, with Hall (1997, 2006) and Silva (2019); memory, defended by Halbwachs (2006); collective memory, by Horta (2012). In the field of heritage education, the contributions of Tolentino (2016, 2017, 2018) are fundamental. The research results demonstrate that the Odé Kayodê School operates as an "in-between place" of re-existence, transcending the limits of formal education and establishing itself as a symbolic space of re-enchantment, community protagonism, and epistemic insurgency. It is hoped that the cultural notebook will promote the appreciation of grandparents' knowledge and practices, articulating theory and practice in the construction of a pedagogy of care, ancestry, and dignity.

Keywords: Odé Kayodê Multicultural School. Goiás. Heritage Education. Memory. Ancestry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Referencial teórico da pesquisa	17
Figura 2 – Vila Esperança: espaço de resitência	30
Figura 3 – Robson e Pio: fundadores da Vila Esperança.....	31
Figura 4 – Mapa da Cidade de Goiás.....	36
Figura 5 – Praça do Tempo.....	39
Figura 6 – Escola na Roça	40
Figura 7 – Vila Esperança	44
Figura 8 – Maria Stella de Azevedo Santos	46
Figura 9 – Portão de entrada da Vila Esperança.....	47
Figura 10 – Quilombo da Vila Esperança	48
Figura 11 – Porta de entrada do Quilombo da Vila Esperança	49
Figura 12 – Jardim das Formas.....	49
Figura 13 – Quilombo: espaço de referência das vivências afro e afro-brasileira	50
Figura 14 – Máscaras africanas no quilombo da Vila Eperança.....	50
Figura 15 – Escadarias do Teatro Território Livre	51
Figura 16 – Avenida das Americas / Avenida do Tempo.....	52
Figura 17 – Porta de entrada da oca Poranga	52
Figura 18 – Oca Poranga	53
Figura 19 – Laços da ancestralidade	69
Figura 20 – Oficina de Tecelagem com a Vó Geralda.....	80
Figura 21 – Na casa da Vó Ideides, aprendendo a fazer biscoito	81
Figura 22 – Fazendo crochê na escola com a Vovó	81
Figura 23 – Oficina de modelagem em barro com o artista Samuel.....	82
Figura 24 – Vó Lucíola contando história na escola.....	82
Figura 25 – Avós no dia-a-dia da escola: vó Amália	83
Figura 26 – Vó Lucíola no Bom Dia.....	83
Figura 27 – Vó Ana e suas netas participando do Bom Dia	84
Figura 28 – Vó Sônia e sua neta Marina: inspiração de amor.....	84
Figura 29 – Vó Ana preparando “comida de vó” para o lanche na Escola	85
Figura 30 – Vó Branca participando da Roda do Bom Dia.....	85
Figura 31 – Vó Heloísa: conversa sobre educação intergeracional	86

Figura 32 – Vó Belô no Bom Dia	86
Figura 33 – Vó Maria Luzimar servindo almoço na escola	87
Figura 34 – Vó Sirlene preparando comida de vó para o lanche da Odé Kayodê	87
Figura 35 – Vó Regina no Bom Dia	88
Figura 36 – Vó Sirlene e sua filha Daniela preparando comida de vó	88
Figura 37 – Vó Jesa participando da Roda do Bom Dia	89
Figura 38 – Vó Arlete em visita na escola	89
Figura 39 – Visita de comitiva africana de Moçambique à Vila	90
Figura 40 – Árvores genealógicas produzidas pelas crianças	90
Figura 41 – Exposição de Árvores genealógicas na Festa dos Avós	91
Figura 42 – Irmãs Gargantas de Ouro em apresentação na Festa dos Avós ..	91
Figura 43 – Irmãs Garganta de Ouro e Sr Dito da Sanfona	92
Figura 44 – Sanfoneiro na Festa dos Avós	92
Figura 45 – Momento dançante na Festa dos Avós	93
Figura 46 – Mesa de quitutes de vó	93
Figura 47 – Mesa com gostosuras de vó montada coletivamente no dia da Festa dos Avós	94
Figura 48 – Exposição de presentes confeccionados pelas crianças para os avós	94
Figura 49 – Presentes para os avós	95
Figura 50 – Sacolas e lenços para presentear os avós	95
Figura 51 – Relógios confeccionados pelas crianças para presentear os avós .	96
Figura 52 – Cardápio do banquete de comida de vó	97
Figura 53 – Banquete para os avós	97
Figura 54 – Almoço Banquete para os Avós	98
Figura 55 – Avós se servindo no almoço da Festa dos Avós	99
Figura 56 – Apresentação de poesia para os avós	99
Figura 57 – Circo da Vila no dia da Festa dos Avós – Momento inicial da Festa: Saudação	100
Figura 8 – Página do Livro Objeto de Memória	100
Figura 59 – Cantando e fiando na Festa dos avós	104
Figura 60 – Festa dos avós no Circo da Vila	105

Figura 61 – Abençoando a mesa do lanche na Festa dos avós.....	105
Figura 62 – Estrutura do catálogo cultural.....	113
Figura 63 – Capa do catálogo cultural.....	115
Figura 64 – Amostra do catálogo	116
Figura 65 – Amostra do catálogo: gerações em sintonia	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO PELA ANCESTRALIDADE ...	17
1.1 Educação patrimonial	18
1.2 Memória, identidade e patrimônio como fundamentos da experiência educativa	21
1.3 Ancestralidade como potência educativa: práticas pedagógicas e políticas de reconhecimento.....	23
1.4 Ancestralidade e Patrimônio Cultural: Vozes da Memória e da Resistência.....	25
2 A VILA ESPERANÇA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	27
2.1 Territórios do afeto: a construção de narrativas do passado ao presente	29
2.1.1 Dos lugares que ocupo: a Cidade de Goiás e a Vila Esperança	33
2.1.2 A Vila Esperança e a comunidade vilaboense: intersecções e desafios .	44
2.1.3 O terreno, a semente e os frutos: o papel social da Vila Esperança.	54
2.2 O entre lugar da memória e da história: a Vila Esperança e a Escola Pluricultural Odê Kayodê	56
2.2.1 Identidade, memória e patrimônio cultural na Escola Pluricultural Odê Kayodê.....	57
2.2.2 A Escola como espaço de pertencimento: construindo narrativas e entrelaçando experiências	58
2.3 Políticas públicas e a Lei nº 11.645/08: problematizando a questão étnico-cultural na escola	59
2.4 Tessituras e saberes encruzilhados: interculturalidade e os desafios de uma educação dos povos tradicionais	60
2.4.1 Educação e decolonialidade: por uma pedagogia decolonial.....	62
2.4.2 As relações étnico-raciais e a produção de saberes	64
2.4.3 Práticas de educação patrimonial: a experiência da ancestralidade	67
3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O PROJETO ANCESTRALIDADE NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÊ KAYODÊ.....	74
3.1 Conhecendo o projeto “Ancestralidade”: Histórias, músicas, performances e outras formas artísticas.....	78
3.2 Identidade e a história de nossos antepassados	101
3.3 Celebração e herança cultural	103
3.4 Raízes e rizomas dos ancestrais	106

4 COLHENDO OS SABERES E FAZERES: PARTILHA E CONSTRUÇÃO DO CATÁLOGO CULTURAL	110
4.1 Catálogo de atividades: amostra das atividades de educação patrimonial realizadas na Odé Kayodê da Vila Esperança.....	111
4.2 Estrutura do catálogo.....	113
4.3 Proposta de aplicação do produto.....	117
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 120
 REFERÊNCIAS.....	 124

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no contexto de uma educação comprometida com a valorização das ancestralidades africanas e indígenas. Está fundamentada também na interculturalidade, no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na construção coletiva do conhecimento. Desenvolvida na Escola Pluricultural Odé Kayodê, que está localizada na Cidade de Goiás. Nesse cenário, esta investigação realiza o seguinte questionamento: de que maneira práticas pedagógicas baseadas em memória, identidade, território e saberes ancestrais podem fortalecer o pertencimento e a valorização da identidade afro-brasileira e indígena para resistência a narrativas hegemônicas?

A Odé Kayodê constitui-se como um território de práticas de resistência e reinvenção. Sua proposta pedagógica rompe com os paradigmas coloniais da educação formal, construindo-se como um espaço de saberes enraizados na experiência, na oralidade e nas cosmologias afro-indígenas. Inspirada em Paulo Freire (2002, p. 78), a prática educativa da escola reconhece o sujeito como um ser inacabado, em constante construção, afirmando que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

No campo da epistemologia decolonial, Nilma Lino Gomes (2017) destaca a urgência de descolonizar os currículos escolares, incorporando os conhecimentos historicamente marginalizados. Para a autora, é fundamental “afirmar os saberes das populações negras e indígenas como referências legítimas na construção do conhecimento escolar” (Gomes, 2017, p. 59). Essa concepção encontra ressonância na proposta pedagógica da Odé Kayodê, que integra práticas educativas pluriculturais, afetivas e antirracistas.

A perspectiva intercultural crítica, conforme elaborada por Vera Maria Candau (2008), também orienta este trabalho. A autora argumenta que “a interculturalidade crítica supõe a superação de relações assimétricas de poder e o reconhecimento da legitimidade de diferentes saberes e culturas” (Candau, 2008, p. 77). Nesse mesmo horizonte, Catherine Walsh (2013) entende a decolonidade como prática de ruptura com a epistemologia dominante,

propondo uma “pedagogia insurgente”, que valorize os saberes comunitários e as memórias subalternizadas.

Este estudo investigativo tem como objeto de estudo o projeto *Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós*, que é desenvolvido na Escola Odé Kayodê e entendido como uma experiência de educação patrimonial crítica. O projeto atua como um dispositivo de reencantamento do cotidiano escolar, resgatando memórias, fortalecendo vínculos geracionais e reconhecendo os avós como portadores de saberes essenciais à construção da identidade das crianças. Segundo Tolentino (2016, p. 47), a educação patrimonial deve ser compreendida como uma prática social que “mobiliza as memórias, os afetos e os conhecimentos cotidianos das comunidades, promovendo o pertencimento e a valorização da cultura como bem comum”.

Ao propor uma leitura ampliada do patrimônio cultural – que integra bens imateriais, práticas, gestos, modos de vida e narrativas – esta pesquisa se insere nas discussões contemporâneas sobre patrimônio e identidade, especialmente aquelas que dialogam com uma perspectiva decolonial e comunitária. Nessa perspectiva, esta pesquisa delineia o seguinte objetivo geral: analisar como a memória coletiva, os vínculos intergeracionais e os saberes tradicionais se constituem como fundamentos pedagógicos capazes de promover o pertencimento, a valorização da identidade e a resistência às narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizaram as culturas afro-brasileiras e indígenas. Os objetivos específicos delineados são os seguintes: i) compreender como o projeto *Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós* é desenvolvido na Escola Odé Kayodê na perspectiva da educação patrimonial crítica; ii) entender a interconexão entre a sabedoria ancestral e a educação de estudantes para valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas; iii) contribuir para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a justiça social, com a dignidade dos povos historicamente excluídos e com a afirmação da memória como direito e como resistência, por meio do recurso educacional –caderno cultural.

A hipótese defendida é de que a implementação do projeto *Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós* na Escola Pluricultural Odé Kayodê promove uma educação patrimonial crítica ao valorizar a sabedoria ancestral e fortalecer a identidade cultural de sujeitos afro-brasileiros e indígenas. Acredita-se que

essa abordagem crítica pode contribuir para práticas educativas comprometidas com a justiça social, dignidade e afirmação da memória como direito e resistência.

Trata-se de uma pesquisa-ação, metodologia que se caracteriza pela articulação entre investigação e intervenção, em que o pesquisador participa ativamente do contexto estudado, buscando transformá-lo de forma colaborativa. Segundo Thiollent (2011, p. 14), a pesquisa-ação visa “produzir conhecimentos científicos que sejam diretamente úteis para um grupo social, ao mesmo tempo em que os participantes cooperam no processo investigativo”. Nesse sentido, esta pesquisa não se limita à observação, mas propõe um fazer investigativo sensível às vozes e às demandas da comunidade educativa.

Embora este trabalho não tenha seguido integralmente os caminhos da autoetnografia, essa abordagem se apresenta como um véu que atravessa toda a pesquisa. Segundo Basoni (2022, p. 51), “esta metodologia visa, muito mais, tratar dos eventos nos espaços sociais em que acontecem e refletir sobre os posicionamentos dos sujeitos que deles fazem parte”. Enquanto autora, não me coloco apenas como observadora externa, mas como parte do que é pesquisado, uma vez que a temática me atravessa, visto que pesquiso a partir de minhas experiências de educadora, pesquisadora e agente no mundo.

De acordo com Basoni e Merlo (2022, p. 87), “a autoetnografia tem se revelado uma prática investigadora que contribui para novas formas de ser, pensar e atuar na docência”. É, portanto, o ato de evidenciar novos modos de fazer pesquisa e educação. Nesse sentido, às vezes, faço uso da posição da primeira pessoa que a autoetnografia me permite ocupar, compreendendo que o conhecimento se produz também a partir do lugar vivido e da relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa.

Conforme Piccin (2021, p. 30), “trazer os sujeitos de modo que esses não sejam tomados como objetos – conforme a perspectiva moderna – requer escolhas metodológicas que destaquem o seu potencial inventivo, suas vozes, seus lugares de enunciação”. Essa escolha metodológica se reflete, portanto em minha própria escrita no decurso deste relatório, que, em muitas partes, assume uma linguagem poética para dar conta das sensibilidades, afetos e sentidos que permeiam o processo investigativo.

Para que o leitor deste relatório possa compreender os caminhos trilhados nesta pesquisa, é preciso que conheça também os alicerces teóricos e epistemológicos que sustentam este trabalho e iluminam suas escolhas. Como quem prepara o solo antes de semear, apresento aqui os conceitos e autores que me acompanharam como bússolas, convocando saberes que dialogam com a pedagogia crítica de Freire (2002), com os horizontes decoloniais propostos por Walsh (2013) e com a insurgência epistêmica de Gomes (2017) e Candau (2012). São vozes que não apenas fundamentam, mas atravessam a escrita e a escuta deste percurso, trazendo à tona uma compreensão de educação que valoriza a memória, a identidade e o pertencimento como potências formativas. Assim, lanço ao leitor este convite: caminhar comigo pelos territórios do saber, onde teoria e vivência se entrelaçam na tessitura deste relatório técnico.

1 REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO PELA ANCESTRALIDADE

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do “eu inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana - as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas (Hall, 2006, p. 36, grifos do autor).

Essa reflexão evidencia a necessidade de repensar as identidades nacionais a partir de uma perspectiva crítica, na qual a educação patrimonial decolonial pode atuar como instrumento para desvelar as vozes silenciadas e valorizar memórias coletivas plurais. Ao reconhecer que as culturas nacionais são construções atravessadas por relações de poder e marcadas por exclusões, a abordagem decolonial propõe ressignificar o patrimônio e a história como campos de disputa simbólica, em vez de espaços de homogeneização. Assim, a memória coletiva torna-se um território de resistência e reconstrução identitária, permitindo que a diversidade e as narrativas marginalizadas componham novas formas de pertencimento e consciência histórica.

A escrita deste capítulo propõe uma reflexão sobre a educação patrimonial como campo formativo que articula memória, identidade e patrimônio enquanto fundamentos da experiência educativa, destacando a ancestralidade como potência pedagógica e política de reconhecimento identitário. A partir das práticas desenvolvidas na Escola Odê Kayodê e do referencial teórico aqui discutido, esta pesquisa busca compreender como a valorização das heranças culturais afro-brasileiras e indígenas constitui um caminho de resistência e de afirmação de saberes, que foram historicamente marginalizados.

Nesse contexto, o patrimônio cultural é concebido não como objeto estático, mas como expressão viva da memória coletiva, em diálogo com as vozes e experiências que reconfiguram o espaço escolar em território de pertencimento, escuta e emancipação. Sendo assim, a Figura 1, a seguir, demonstra o mapa do referencial teórico desta pesquisa.

Figura 1 – Referencial teórico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2025)

1.1 Educação patrimonial

A educação patrimonial configura-se como uma ferramenta essencial para a preservação e valorização do patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial. Ela busca conscientizar os indivíduos sobre a importância de consideração e proteger a identidade dos bens culturais que compõem uma sociedade. Por meio dessa abordagem educativa, é possível não apenas manter viva a memória coletiva, mas também promover o entendimento e o respeito por diferentes manifestações.

Conforme Tolentino (2016), a educação patrimonial atua como um elo entre o passado e o presente, possibilitando que as gerações atuais compreendam e valorizem as tradições e os saberes herdados. Essa compreensão crítica do patrimônio permite que a cultura não seja vista apenas como um conjunto de objetos antigos, mas como parte viva e em constante transformação da identidade social. Ele ressalta que “a educação patrimonial promove um processo de empoderamento cultural, no qual os cidadãos se tornam agentes ativos na preservação e ressignificação de seus patrimônios próprios” (Tolentino, 2016, p. 44).

A educação patrimonial é uma prática educativa que visa à preservação e valorização dos bens culturais, tanto materiais quanto imateriais, e desempenha um papel crucial na formação de uma consciência social voltada para o reconhecimento e respeito das heranças culturais. Ao conectar a sociedade ao seu patrimônio, esta modalidade educativa promove uma reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, fornecendo uma base sólida para a construção de identidades coletivas.

A cultura pode ser compreendida como um conjunto de práticas, saberes e valores transmitidos ao longo do tempo, que se manifesta tanto em formas tangíveis quanto intangíveis de patrimônio. Desde monumentos históricos, artefatos e edificações até tradições orais, festividades e saberes populares, todos esses elementos constituem o patrimônio cultural de uma comunidade. Nesse contexto, a educação patrimonial se apresenta como um caminho para aproximar diferentes gerações desse legado, promovendo a compreensão não apenas de seu valor estético ou histórico, mas, sobretudo, de seu significado social na vida coletiva.

A Educação Patrimonial é um processo contínuo e sistemático de trabalho educacional que coloca o patrimônio cultural no centro como fonte principal de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Por meio da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações culturais em todos os seus diversos aspectos, sentidos e significados, este trabalho busca envolver crianças e adultos em um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural. Desse modo,

a metodologia específica da Educação Patrimonial é altamente versátil e pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação cultural. Isso inclui objetos ou conjuntos de bens, monumentos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens naturais, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais (Horta, 1999, p. 19).

Em sua concepção ampliada e crítica, a educação patrimonial representa mais do que um conjunto de ações voltadas à preservação de bens culturais. Ela se constitui como um campo de práticas educativas profundamente ancoradas na valorização da memória social, na construção de identidades e na democratização do acesso ao patrimônio. A Coordenação de Educação

Patrimonial (Ceduc/Iphan) compreende que “todos os processos educativos formais e não formais focados no Patrimônio Cultural” podem contribuir para sua apropriação social “como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações” (Iphan, 2017, p. 10). Trata-se, portanto, de um campo que ultrapassa os limites da conservação física e insere-se no horizonte político-pedagógico da transformação social.

Nesse sentido, a educação patrimonial aproxima-se da pedagogia crítica de Freire (2001) ao propor uma leitura do mundo ancorada no diálogo entre sujeitos e em sua realidade concreta. Para Freire (2001, p. 31), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Do mesmo modo, ao colocar o patrimônio como elemento central no processo educativo, promove-se não apenas o ensino sobre cultura, mas a construção de sentidos enraizados nas vivências dos sujeitos.

A partir de uma perspectiva decolonial, a educação patrimonial também pode ser compreendida como um espaço de insurgência epistêmica e de valorização dos saberes subalternizados, especialmente os conhecimentos tradicionais, populares e ancestrais. Walsh (2009, p. 27) defende que as práticas pedagógicas decoloniais devem “desestabilizar as formas dominantes de saber, ser e poder, abrindo espaço para outras lógicas, outras epistemes, outras maneiras de estar no mundo”. Ao incluir manifestações culturais de caráter folclórico ou ritual, modos de produção artesanal e saberes populares – todos historicamente marginalizados pelas políticas oficiais de patrimônio –, a educação patrimonial dialoga com esse projeto de ruptura e reconstrução de sentidos e vozes.

Essa abordagem promove o envolvimento de sujeitos diversos, tais como crianças, jovens, adultos e idosos, em experiências significativas de apropriação cultural, fortalecendo vínculos identitários e valorizando a diversidade brasileira. Assim, compreender a educação patrimonial sob esse prisma significa reconhecê-la como uma prática educativa que articula memória, identidade e pertencimento, ao mesmo tempo em que se insere em uma perspectiva crítica e decolonial, desafiando narrativas hegemônicas e fortalecendo a pluralidade cultural dos territórios e dos sujeitos.

1.2 Memória, identidade e patrimônio como fundamentos da experiência educativa

Esses conceitos são aqui mobilizados não apenas como categorias analíticas, mas como campos de força que atravessam a experiência, a escuta e a escrita que constituem este trabalho. Entre os referenciais teóricos que orientam essa travessia, destacam-se as contribuições de Pierre Nora (1984), Halbwachs (2006), Candau (2008) e Walsh (2009), cujas obras iluminam os modos pelos quais os sujeitos se constituem na relação com o tempo, com os territórios simbólicos da cultura e com as lutas por reconhecimento e pertencimento.

A partir da reflexão de Nora (1984), é possível compreender que vivemos hoje em uma era marcada pelo deslocamento da memória viva, que ele denomina de *lugares de memória*, dispositivos simbólicos criados para preservar os fragmentos de um passado que já não se transmite de forma orgânica. Para o autor, essa mudança reflete uma ruptura com os modos tradicionais de relação com o tempo, exigindo a mediação de instituições — como museus, arquivos, monumentos e também a escola — para que o passado seja lembrado. Como observa Nora (1984, p. 7), “esses lugares existem porque já não há meios naturais de memória. São construídos para deter o tempo, para bloquear o trabalho do esquecimento, para fixar um estado de coisas, para imortalizar a morte”.

A memória, que antes era vivida, compartilhada e mutável, torna-se cada vez mais institucionalizada e cristalizada. Para Nora (1984, p. 9), “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente evolução; a história, ao contrário, é uma reconstrução do que não é mais”. Essa distinção permite pensar as tensões entre o vivido e o representado, entre a memória coletiva e sua transformação em discurso histórico oficial, frequentemente seletivo e excludente.

Nesse ponto, o pensamento de Halbwachs (2006) é fundamental para compreender que a memória nunca é individual: ela é sempre socialmente construída, ancorada nos grupos aos quais pertencemos e nas representações coletivas que partilhamos. O autor pontua que o sujeito só utiliza a memória quando se inscreve em uma rede de significados construída socialmente. Assim,

a memória coletiva torna-se um território de disputa: quem lembra, o que lembra, e como lembra são decisões profundamente políticas.

É nessa encruzilhada entre o político e o simbólico que a educação patrimonial se insere como um campo potente de ação educativa. Ela promove o diálogo entre as memórias coletivas e o universo escolar, possibilitando que crianças, jovens e adultos se reconheçam como sujeitos de uma história viva. Ao trazer para o centro da prática pedagógica o patrimônio em suas diversas formas – materiais, imateriais, territoriais e afetivos – a escola torna-se um espaço de mediação entre o vivido e o transmitido, entre o saber acadêmico e os saberes comunitários.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de uma educação intercultural crítica, como defendida por Candau (2012), que compreende a identidade como algo plural, em constante transformação, e que precisa ser reconhecida nas experiências concretas dos sujeitos historicamente situados. Candau (2012) propõe que o espaço educativo deve acolher e valorizar os múltiplos pertencimentos, favorecendo o reconhecimento da diversidade cultural e a superação das práticas escolares monoculturais. Assim, a educação patrimonial pode operar como estratégia de reconstrução dos vínculos identitários, promovendo o reconhecimento das vozes silenciadas nas narrativas oficiais e fortalecendo a autoestima de sujeitos historicamente marginalizados.

Por sua vez, Walsh (2009, p. 27) amplia esse debate ao propor uma pedagogia decolonial que desafia as formas hegemônicas de produção do saber. Para a autora, é preciso "desestabilizar as formas dominantes de saber, ser e poder, abrindo espaço para outras lógicas, outras epistemes, outras maneiras de estar no mundo". Nesse contexto, a educação patrimonial pode ser compreendida como prática de resistência e reexistência, porque possibilita o florescimento de narrativas ancestrais, comunitárias e territoriais que foram silenciadas por séculos de colonização cultural.

Nesse viés, memória, identidade e patrimônio não são apenas conceitos mobilizados neste trabalho. Eles são fios condutores que entrelaçam teoria e prática, sujeitos e territórios, tempos e afetos. A partir deles, esta pesquisa se constrói como um gesto de escuta e de restituição simbólica, buscando compreender como a experiência educativa pode contribuir para que os sujeitos

se reconheçam como portadores de histórias, saberes e culturas que merecem ser afirmadas, preservadas e reinventadas.

1.3 Ancestralidade como potência educativa: práticas pedagógicas e políticas de reconhecimento

A presença da ancestralidade, enquanto dimensão formadora nas práticas educativas, ganha especial relevância no contexto brasileiro, onde a herança africana e indígena compõe as matrizes constitutivas da identidade nacional, embora historicamente silenciadas ou subalternizadas nos espaços escolares. A retomada da ancestralidade como valor pedagógico é, portanto, um gesto de insurgência epistemológica e de reconstrução das narrativas sobre o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina. Segundo Ferreira (2023, p. 13), “embora sempre mantendo sócio-politicamente os indígenas e africanos e seus descendentes em uma posição servil, com o genocídio constantemente pendendo, ambos os grupos foram fortemente utilizados como figuras simbólicas nos projetos culturais nacionalistas” Nesse viés, existir já implica em um ato de rebeldia contra um sistema que tentou apagar os sujeitos indígenas, africanos e seus descendentes. A educação deve agir com criticidade na valorização dessas culturas formadoras do Brasil.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004), que foram elaboradas no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, constituem um marco na valorização da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Essas diretrizes reconhecem a importância da ancestralidade como componente formativo da identidade dos estudantes e como fundamento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade. Conforme o documento, a escola deve “contemplar as histórias e culturas dos diferentes grupos étnico-raciais que formam a população brasileira, com ênfase naqueles historicamente discriminados” (Brasil, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem ir além da abordagem meramente folclórica ou comemorativa da cultura afro-indígena. Elas devem promover experiências de escuta, pesquisa, criação e vivência, nas quais os

saberes ancestrais sejam tratados como conhecimentos válidos, complexos e vivos. Essas ações implicam romper com o modelo eurocentrado de currículo, muitas vezes, monocultural e descontextualizado e abrir espaço para epistemologias plurais, que afirmem os modos de ser, saber e viver dos povos afrodescendentes e indígenas.

Projetos de educação patrimonial, por exemplo, podem se tornar espaços fecundos para o trabalho com a ancestralidade. Ao reconhecer as marcas da memória coletiva nos territórios escolares e nas comunidades locais, sejam elas materiais, imateriais, simbólicas ou espirituais, a escola pode ativar processos formativos que conectem os estudantes às suas raízes, aos saberes das mais velhas e dos mais velhos e às histórias não contadas nos livros didáticos.

A esse respeito, Gomes (2017, p. 47-50) postula que "a ancestralidade é um recurso educativo que fortalece a autoestima, o pertencimento e o protagonismo dos sujeitos negros e indígenas no espaço escolar". Nesse sentido, a ancestralidade reconhece e valoriza as raízes culturais e os saberes transmitidos pelas gerações, ampliando a função formadora da escola que a adota como matéria pedagógica, tornando-se espaço de reconhecimento e de reexistência simbólica. Essa perspectiva rompe com a lógica colonial de silenciamento e promove práticas didáticas que reafirmam identidades, estimulam o orgulho das origens e contribuem para a construção de uma educação antirracista e intercultural.

A pedagogia decolonial, nesse contexto, oferece caminhos para repensar as práticas escolares a partir de uma ética do reconhecimento e da pluralidade. Walsh (2009) propõe que a escola seja um espaço de reexistência, ou seja, um território onde as vozes silenciadas possam se afirmar como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Sendo assim, o trabalho com a ancestralidade não se limita à recuperação do passado: trata-se de um ato de construção de futuro, de reinvenção dos vínculos identitários e de afirmação das múltiplas formas de existir e aprender.

Nesse sentido, quando compreendida como valor educativo, a ancestralidade articula-se profundamente com os princípios da interculturalidade crítica, da educação antirracista e da valorização dos patrimônios culturais. Ao integrar essas dimensões ao cotidiano escolar, educadores e educadoras não

apenas ampliam o repertório curricular, mas transformam a escola em um lugar de memória viva, de pertencimento e de resistência.

1.4 Ancestralidade e Patrimônio Cultural: Vozes da Memória e da Resistência

A relação entre ancestralidade e patrimônio cultural constitui um campo fértil de reflexão crítica, especialmente quando se considera a contribuição teórica de autoras como Cusícanqui (2012) e Ecléa Bosi (2003). As autoras abordam, a partir de diferentes perspectivas, a importância da memória coletiva, das tradições ancestrais e dos saberes comunitários na construção das identidades e na resistência às formas de dominação hegemônicas.

Para Cusícanqui (2012), a ancestralidade deve ser compreendida como uma força viva que permeia o presente, rompendo com a visão linear e eurocêntrica da história que relega os saberes indígenas ao passado. Em sua crítica ao colonialismo, a autora afirma que "a história oficial frequentemente apaga as vozes daqueles que resistem ao colonialismo" (Cusicanqui, 2016), propondo a necessidade de reescrever a história a partir das narrativas ancestrais. Nesse sentido, os saberes indígenas não são apenas registros arcaicos, mas expressões dinâmicas e atuais de resistência e dignidade. A autora argumenta que essas práticas culturais devem ser revitalizadas e compreendidas como ferramentas de transformação social, visto que "as práticas culturais não são apenas entretenimento, mas formas de resistência" (Cusicanqui, 2018).

Sob essa ótica, o patrimônio cultural é concebido como um processo em constante transformação, integrando tradições ancestrais e práticas contemporâneas. Trata-se de uma visão que rejeita a musealização do passado e afirma a ancestralidade como elemento central na constituição de identidades autênticas e no fortalecimento das lutas sociais por justiça e reconhecimento.

Ao abordar o papel da memória coletiva na constituição dos sujeitos e das comunidades, Bosi (2003) contribui significativamente para essa discussão. Em sua obra, a autora destaca que o patrimônio cultural não se reduz a objetos materiais preservados pelo Estado, mas se manifesta também em experiências vividas, saberes partilhados e narrativas transmitidas oralmente entre gerações.

Para Bosi (1994), a memória é "uma forma de permanência no tempo", que dá sentido à existência coletiva e sustenta os vínculos sociais. Nesse contexto, a ancestralidade firma-se como elo entre passado e presente, constituindo um espaço de continuidade e pertencimento.

Ademais, tanto Cusícanqui (2016) quanto Bosi (2003) convergem na defesa da valorização dos saberes tradicionais como meios de resistência simbólica e afirmação identitária. Ao destacarem a importância das vozes ancestrais, as autoras denunciam os processos de silenciamento impostos pelo colonialismo e pela modernidade ocidental. Para elas, entendida como prática política e cultural, a memória transforma-se em campo de disputa por narrativas, pertencimentos e direitos.

Dessa forma, a articulação entre ancestralidade e patrimônio não apenas recupera histórias e saberes esquecidos, mas também projeta possibilidades de futuro mais justos e plurais. Ao integrar as contribuições dessas autoras, torna-se possível compreender o patrimônio cultural como um território de disputa e criação, onde as heranças ancestrais são reapropriadas em favor da diversidade, da resistência e da construção de um mundo mais inclusivo.

2 A VILA ESPERANÇA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*O **Espaço Cultural Vila Esperança** surgiu a partir de um sonho que visava protagonizar indivíduos e povos marginalizados e silenciados na história do nosso país. **Escrever** um novo capítulo com “outro olhar”, apostando na coletividade, valorizando culturas e tradições plurais através da Educação e da Arte. **Proporcionar** às crianças uma representação de si digna, reconhecendo sua identidade valorizada pela beleza e força de culturas originárias e milenares. **Realizar** uma educação intercultural, valorizando a diversidade, por meio de experiências culturais e artísticas, objetivando a emancipação e a dignidade humana. (Vila Esperança, s/d, grifos da autora)³.*

Este segundo capítulo tem como finalidade apresentar o campo de pesquisa a partir de uma abordagem histórico-cultural, articulando os múltiplos sentidos do Espaço Cultural Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê, situados na Cidade de Goiás. Nesse percurso, busca-se construir um olhar crítico e sensível sobre as experiências educativas, patrimoniais e comunitárias, que se originam nesse território fértil em memórias, afetos e ancestralidades.

Inicialmente, o capítulo propõe uma contextualização histórica e social do surgimento da Vila Esperança, que foi concebida como um espaço de resistência, criação e pertencimento, forjado a partir da ação coletiva de educadores, artistas e militantes culturais. A leitura do território ultrapassa os limites geográficos e assume a perspectiva de "territórios do afeto", onde o chão, os corpos e as memórias se entrelaçam, como sugere a concepção de lugar proposta por autores como Nora (1993) e Bosi (2003). Nesse sentido, a Vila é compreendida como um espaço físico e um campo simbólico e político de disputas e produções de sentido.

O capítulo faz também uma análise do contexto urbano e patrimonial da Cidade de Goiás, reconhecida pela Unesco, em 2001, como Patrimônio Mundial, mas cuja política de patrimonialização permanece marcada por uma visão restrita, monumentalista e excludente. Essa crítica é elaborada com base em

³ Disponível no site *Espaço Cultural Vila Esperança*: www.vilaesperanca.org. Acesso em: 12 mar. 2025.

uma perspectiva decolonial, que problematiza os apagamentos históricos e propõe a inclusão das memórias marginalizadas, como as afro-brasileiras e indígenas, nos processos de valorização e salvaguarda cultural. Essa abordagem inspira-se nas reflexões de autores como Florêncio (2014), Cusícanqui (2016) e Candau (2008), que defendem a ampliação dos marcos interpretativos do patrimônio e a incorporação dos saberes tradicionais nas práticas educativas.

O capítulo revisita o percurso da Odé Kayodê, instituição educativa formal nascida do seio da Vila Esperança, cujas práticas pedagógicas se fundamentam na ancestralidade, na diversidade étnico-racial, interculturalidade e epistemologia descolonizante. Reconhecendo os vínculos entre identidade, memória e patrimônio, a escola firma-se como um espaço de construção de subjetividades, de valorização das culturas afro-indígenas e de afirmação de uma educação antirracista e comunitária, como defendem Freire (2002), Gomes (2017) e Walsh (2013).

Articulada à Vila Esperança, a experiência da Odé Kayodê revela-se como um potente "entre lugar" de construção de narrativas alternativas e de tensionamento das estruturas coloniais ainda vigentes no campo educacional e patrimonial. Nesse sentido, o capítulo apresenta uma tessitura de conceitos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, como identidade, memória, patrimônio, decolonialidade, interculturalidade e educação patrimonial crítica.

Por fim, é detalhada a estrutura metodológica da pesquisa, que adota a abordagem da pesquisa-ação como forma de construção coletiva do conhecimento e intervenção transformadora no campo investigado. Essa opção metodológica está alinhada com o compromisso ético-político da pesquisadora enquanto educadora e integrante da comunidade estudada, reconhecendo que o saber se produz na prática e com os sujeitos. Dessa forma, a pesquisa se configura como ato pedagógico, político e afetivo, em consonância com a tradição freireana e com as metodologias críticas participativas.

Este capítulo inaugura, assim, o percurso investigativo de forma densa e situada, contribuindo para a compreensão das dinâmicas culturais, educativas e patrimoniais que se entrelaçam na experiência da Vila Esperança e da Odé Kayodê, afirmando-as como referências vivas de um patrimônio insurgente e de uma pedagogia da memória, da resistência e da esperança.

2.1 Territórios do afeto: a construção de narrativas do passado ao presente

Caminhamos neles, uns com os outros, com todos os que vieram e todos os que virão...

Territórios do afeto são mapas desenhados na pele, na memória e no chão que percorremos com os pés descalços. São paisagens internas e externas, onde se guardam histórias, aquelas que o tempo se recusa a levar, como sementes, como suspiros guardados.

Esses territórios não precisam de bússola, pois o caminho é o do sentimento, daquilo que ecoa em nós, e que, ao mesmo tempo, ultrapassa o que somos. São espaços que existem porque lembramos e porque sonhamos, onde as narrativas do passado encontram pouso no presente e se fazem raízes de uma história sempre viva, sempre em reconstrução.

Ali, as histórias não são ditas apenas com palavras. São cantadas em vozes antigas, contadas no sorriso das crianças, nos olhos dos avós. O afeto cria uma trama invisível, unindo o que veio antes e o que está por vir. Nos territórios do afeto, o tempo se curva, gira, e o passado dança com o presente, transformando cada instante em permanência.

Esses espaços são sagrados. Eles guardam as marcas de nossos passos, os vestígios das nossas mãos. A cada gesto, uma memória se acende; a cada olhar, uma lembrança ganha forma. Nos territórios do afeto, o mundo se faz casa, o chão se faz altar, e a vida se desenha como um contínuo poema, onde a história é escrita com carinho e o futuro, ao nos espreitar, reconhece o peso doce das heranças.

Territórios do afeto são o que nos faz inteiros. São paisagens de pertencimento, onde cada história é uma linha tecida em conjunto.

(Autoria própria).

A ideia de territórios do afeto transmite um sentimento de conexão e pertencimento, sugerindo que a educação patrimonial deve caminhar entrelaçada com nossas experiências passadas e futuras. Esses territórios são constituídos por marcas deixadas na pele, memórias vividas e os caminhos que trilhamos descalços, simbolizando as relações que moldam nossa identidade. Eles representam tanto paisagens internas quanto externas, carregando histórias que o tempo não apaga, mas que permanecem enraizadas em nós como sementes e suspiros guardados. Nesse espaço afetivo, não há necessidade de uma bússola, porque o percurso é guiado pelos sentimentos e pelas emoções que ressoam em nosso ser, conectando-nos a outros, de maneira visceral e intuitiva.

Nesse contexto, o afeto se torna o fio condutor que nos orienta, revelando a importância das relações humanas na construção de nossas histórias e na definição de quem somos. A Figura 2, a seguir, representam um espaço e um tempo de avanços e aprendizagens na Vila Eperança. Uma conjugação de pessoas e tempos.

Figura 2 – Vila Esperança: espaço de resitência



Fonte: Arquivo da Vila Esperança (2025)

Esta pesquisa é lavrada, esculpida e bordada no Espaço Cultural Vila Esperança, na seara da Escola Pluricultural Odé Kayodê, na Cidade de Goiás. Terreno fértil de afetos cultivados diariamente por um coletivo que insiste em ter fé. Fé na vida, fé na educação e fé no que transcende e transforma. Um terreno onde a esperança é plantada todo dia com muito trabalho e regada com sonho, arte e cultura.

A fundação da Vila Esperança e consequentemente da Odé Kayodê se deu em roda, onde mesmo tendo pioneiros dignos de serem reconhecidos como líderes percussores do projeto de vida, de educação e de sociedade que alicerça a existência desse lugar, sempre se realizou no coletivo e como coletivo. O Espaço Cultural Vila Esperança foi idealizado no início da década de 1990, pelo grupo fundador, composto por Pio Campo, Robson Max e, posteriormente, Lucia Agostini.

A proposta educacional integrava a expressão artística em suas diversas formas, tais como teatro, dança e música. Defendia, assim, a educação como um direito humano essencial, acessível a todos e capaz de promover o desenvolvimento integral do ser humano. As práticas pedagógicas sempre envolveram o trabalho com a terra, incentivando o cultivo, a preservação ambiental e a construção de um espaço voltado à aprendizagem e vivências

culturais referenciadas nas culturas originárias do nosso país, portanto tendo nossa ancestralidade indígena e africana reconhecida e valorizada.

Figura 3 – Robson e Pio: fundadores da Vila Esperança



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Figura 3 apresenta Robson⁴ e Pio, que em 1991, fundaram a Vila Esperança. Eles estão participando de celebração no Mosteiro da Anunciação. Para Robson, a escola é como uma casa, em que as ações são colaborativas e aprendizagem acontece por meio das memórias dos avós, realizando uma formação para além dos moldes escolares e os padrões rígidos de uma instituição reprodutora da sociedade vigente.

Desde o princípio, o cerne de todas as ações pedagógicas que foram propostas pelo espaço Vila Esperança foi uma educação pluricultural. Dessa forma, a gestação e parto da Odê Kayodê como instituição formal de educação se deu dentro de um processo de indignação e desejo de fazer diferente, visto que

[...] a Escola Pluricultural Odê Kayodê reconhece a importância das culturas africanas e indígenas na nossa formação enquanto povo

⁴ Robson Max participou do programa Criança Esperança em 2021 e pode divulgar o trabalho desenvolvido na Escola Odê Kayodê. No vídeo, há participação da voz narradora da atriz Fernanda Montenegro, que sintetiza a missão educativa da Escola Pluricultural Odê Kayodê. A entrevista está disponível em: <https://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/video/robson-fundou-a-vila-esperanca-onde-trabalham-entre-outros-temas-a-ancestralidade-10729247.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2025.

brasileiro e também vilaboense. Ela nasce dentro do Espaço Cultural Vila Esperança que tem como tripé de atuação a educação, as culturas e a arte. Bebendo dessa fonte, a escola recebe o nome em Iorubá *Odé Kayodê, o caçador que traz alegria*, uma homenagem à Maria Stella de Azevedo dos Santos (Escola Pluricultural Odé kayodê, 2021, p. 9-10).

A Escola Odé Kayodê desempenha um papel fundamental ao valorizar e integrar as culturas africanas e indígenas na formação da identidade do povo brasileiro, especialmente na comunidade vilaboense. Localizada no Espaço Cultural Vila Esperança, que fundamenta suas atividades em educação, cultura e arte, a escola se distingue por promover uma educação que respeita e celebra a diversidade cultural. O nome em Iorubá, "Odé Kayodê", que significa "o caçador que traz alegria," não apenas homenageia a figura de Maria Stella de Azevedo dos Santos, mas também simboliza a missão da escola em promover momentos de felicidade e esperança por meio do saber.

Meu encontro com este território e campo de pesquisa aconteceu no final do século passado e, desde 1999, venho construindo nele minha trajetória como educadora. Nesse espaço, sinto-me simultaneamente broto que floresce e semente que lança novos caminhos, em uma experiência em que ensinar e aprender se entrelaçam de forma contínua.

A proposta educativa desenvolvida na Escola Pluricultural Odé Kayodê aproximou-se de mim justamente no início da minha graduação em Pedagogia, quando passei a conviver com duas mulheres que se tornaram amigas e companheiras de jornada. Elas já integravam a equipe de educadores do Espaço Cultural Vila Esperança e da Odé Kayodê, e foram responsáveis por me apresentar não apenas os princípios pedagógicos que orientam essa experiência, mas também a força cultural e comunitária que a sustenta.

Logo depois, com generosidade e acolhimento, abriram para mim as portas da Vila, convidando-me a partilhar de seus sonhos, desafios e conquistas. Desde então, pertenço a esse território que se tornou, ao mesmo tempo, espaço de atuação profissional, campo de pesquisa e lugar de vida — onde minhas raízes se aprofundaram, minhas asas se abriram e minha identidade como educadora se constituiu em diálogo com a ancestralidade, a coletividade e a esperança que brotam da Odé Kayodê.

Minha escolha pela educação como campo profissional aconteceu cedo. Cursei o magistério como curso de segundo grau e, portanto, foi na minha mais

tenra juventude que a educação se lançou dentro e fora de mim, como movimento potente da minha atuação na sociedade e ação no mundo.

2.1.1 Dos lugares que ocupo: a Cidade de Goiás e a Vila Esperança

Nos lugares que ocupo, há raízes fincadas em solo de lembranças, em pedra e poeira, como ecos da história que vivem na Cidade de Goiás e na Vila Esperança. São lugares de encontro, onde o tempo parece sussurrar os segredos de vidas que vieram antes, aquelas que caminharam nas ruas de pedras, nas veredas de terra, e que moldaram essas paisagens com suas histórias e sonhos.

Na Cidade de Goiás, há um cheiro de rio e de antigo. O ar torna-se pesado de memórias guardadas. De fachadas cuidadas e janelas de madeira, as casas velhas são testemunhas de um passado que ainda reverbera, como aponta Veiga (2003, p. 54): "a Cidade de Goiás nos acolhe como um livro aberto, em que cada esquina é uma página, e cada janela, um olhar atento ao que já foi". Nas ruas estreitas, a história é um fio que une o presente ao passado, uma trama na qual a tradição se entrelaça ao que somos hoje.

A metáfora da Cidade de Goiás como um "livro aberto" revela a força da memória inscrita em seus espaços, onde o passado se faz presente em cada detalhe arquitetônico e em cada gesto de quem ali habita. Como páginas, as esquinas convidam à leitura da história viva que se entrelaça ao cotidiano, enquanto, testemunhas silenciosas, as janelas guardam olhares que atravessam o tempo. Dessa forma, a cidade se transforma em narrativa sensível, em que o leitor-viajante é chamado não apenas a observar, mas a sentir e interpretar as marcas do que já foi e ainda permanece pulsando em suas ruas.

Ao lado do centro histórico, na Vila Esperança, as cores da simplicidade brilham mais vivas. A terra é fértil e o horizonte parece respirar junto com a gente. É um espaço de resistência e de pertencimento, onde os sonhos se transformam em tijolos, paredes e abraços. Ali, o afeto é alicerce e cada feito traz o esforço de muitas mãos.

O título de Patrimônio Mundial foi concedido à Cidade de Goiás no ano de 2001, porém anunciado ainda em uma perspectiva bastante restrita de patrimônio, uma vez que

o reconhecimento de Goiás (antiga Vila Boa) como Patrimônio Cultural Mundial, pela Unesco, em dezembro de 2001, fez jus à história, arquitetura e cultura do primeiro núcleo urbano fundado no território goiano, no início do século XVIII. Na década de 1950, o Iphan classificou alguns de seus monumentos e prédios isoladamente e, em 1978, tombou o seu conjunto arquitetônico e urbanístico (Iphan, 2023, p. 1).

Em alguma medida, é possível acompanhar a dilatação da noção de patrimônio também na trajetória de patrimonialização da Cidade de Goiás, que se iniciou em 1950 com o tombamento de alguns imóveis e tomando como princípio a concepção de patrimônio restrita e muito ligada à figura de heróis e edifícios representativos do poder, conforme aparece nessa descrição:

uma parte da área urbana havia sido tombada pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em dois momentos distintos: na década de 50 (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN) e em 1978 (IPHAN). Desde então, os proprietários de imóveis acautelados pelo Estado-nação tiveram seus direitos de proprietários limitados pelo Decreto-Lei 25 de 1937 e pela portaria 001 de 22 de abril de 1993 (Tamaso, 2007, p. 22).

Nesse contexto, o reconhecimento da área urbana pela ação do SPHAN, na década de 1950, e, posteriormente, pelo IPHAN, em 1978, marcou um importante passo na preservação do patrimônio histórico da Cidade de Goiás. Por outro lado, esse processo também alterou a dinâmica entre os moradores e seus bens, porque o tombamento impôs limites à autonomia dos proprietários, em nome da conservação coletiva. As normas instituídas pelo Decreto-Lei de 1937 e pela portaria de 1993 exemplificam como o Estado passou a intervir diretamente na proteção da memória arquitetônica, buscando manter viva a herança cultural sem permitir sua descaracterização (Tomaso, 2007).

No ano de 1999, a Cidade de Goiás entregou à Unesco o dossiê para inscrição da cidade na lista dos patrimônios mundiais. Goiás refletia o momento mundial, no qual o patrimônio se tornava. No fim do século XX, o ideal de inúmeras cidades que fazia parte dessa lista era conseguir uma forma de “capitalizar”, ou seja, receber recursos que poderiam beneficiá-las.

Mais de 20 anos se passaram e ainda hoje é um desafio a institucionalização de um processo educativo capaz de enraizar esse título na população vilaboense. Igualizar a compreensão de patrimônio e

patrimonialização em uma perspectiva mais positiva, inclusiva e abrangente, visto que

os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (Florêncio, 2014, p. 19).

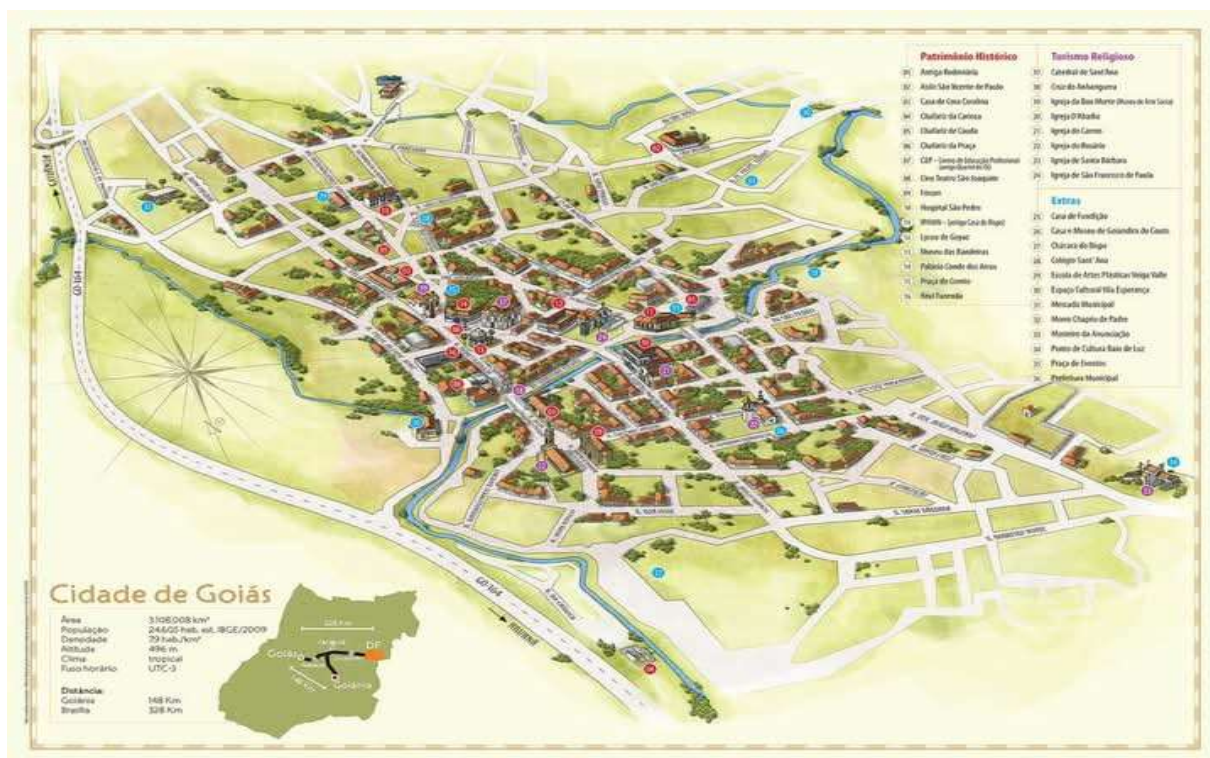
Trazer essas reflexões para a preservação do patrimônio na Cidade de Goiás, sob uma perspectiva decolonial, envolve uma abordagem crítica que busca desafiar as narrativas tradicionais de preservação cultural, considerando o legado colonial e suas tradições para as comunidades locais. O reconhecimento das narrativas marginalizadas nessa cidade é fundamental para uma abordagem decolonial na preservação do patrimônio e na compreensão da história e da cultura da região. Isso envolve dar visibilidade, valor e respeito às histórias, experiências e contribuições das comunidades, que foram historicamente excluídas, subalternizadas ou ignoradas.

É nesse cenário ampliado das definições sobre patrimônio, preparado para acolher “novos patrimônios, novas questões”, que o Espaço Cultural Vila Esperança se apresenta e, enquanto parte do espraiamento de temas e áreas que vieram contribuir com o debate contemporâneo no campo patrimonial, vem, cada vez mais, sendo notado e firmado pé na Cidade de Goiás como lugar de vivências educativas, que promovem preservação do patrimônio cultural, em uma perspectiva decolonial.

Geograficamente, o Espaço Cultural Vila Esperança localiza-se em uma linha limítrofe do que hoje são considerados centros e periferias da Cidade de Goiás e abriga, em seu quintal de fundo, a passagem do Rio Vermelho. Essa localização traz também muito significado para a postura e presença do Espaço Cultural Vila Esperança na cidade, que se revela sempre e, cada vez mais, como um espaço que se dedica a promover o encontro e convívio respeitoso da diversidade sociocultural, religiosa e ambiental. Vale ressaltar que, estando à margem do Rio Vermelho, pode observar em *lócus* como ele se constitui em um valor cultural que é passado de geração em geração, tornando-se um tríplice lugar de memória: material, simbólico e funcional. A figura 4 demonstra essa

região.

Figura 4 – Mapa da Cidade de Goiás



Fonte: PedroJr (2010)⁵

É nessa contextualização da história da Cidade de Goiás marcada por uma trajetória e práticas preservacionistas reprodutora de um modelo colonialista/coronealista, que a existência do Espaço Cultural Vila Esperança se constitui juridicamente como Associação no ano de 1994.

O Espaço Cultural Vila Esperança, situado no limite entre a periferia e o centro da cidade de Goiás, começou a ser construído com a compra do terreno em 15 de outubro de 1991. A Vila Esperança tem como proposta o tripé arte, educação e cultura. As atividades propostas constituem-se pelas vivências, evidenciando-se as culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras e as culturas indígenas. O Espaço Cultural Vila Esperança nasce da compra do terreno em 15 de outubro de 1991, constituindo-se como associação sem fins lucrativos em 19 de julho de 1994 (Campelo, 2021, p. 21).

O Espaço Cultural Vila Esperança é hoje um lugar e um projeto bastante conhecido e reconhecido em âmbito nacional e internacional, como referência de valorização e preservação do patrimônio brasileiro em uma perspectiva alargada

⁵ Mapa desenhado pelo ilustrador publicitário e designer PedroJr. Disponível em: <https://artepedrojr.blogspot.com/2010/06/mapa-cidade-de-goias.html>. Acesso em: 12 dez. 2024.

de patrimônio. Esse reconhecimento se dá, sobretudo, pela ótica da diversidade cultural que compõem a identidade brasileira, mas que tem suas raízes na cultura negra e indígena. No entanto, essas culturas não são bem compreendidas e valorizadas no cenário brasileiro.

A Odé Kayodê tem seu foco na valorização das origens do povo brasileiro, com ênfase nas matrizes africanas e indígenas, e promovem atividades cotidianas, que visam contribuir para a educação patrimonial, proporcionando o encontro das pessoas, devolvendo-as a si mesmas e as legitimando como agentes culturais de sua própria identidade. A Odé Kayodê apresenta-se como lugar de vivenciar, resgatar, cultivar e valorizar a cultura como bem vivo, que nos constitui enquanto seres sociais e históricos.

O Espaço Cultural Vila Esperança nasceu na cidade de Goiás no início de 1990 e presenciou o movimento que Tamaso (2007, p. 22) denominou de “corrida ou cruzada” para que os “espólios da história” e da cultura local conquistassem junto a Unesco o título de Patrimônio Mundial. Conforme a autora, essa busca estava associada a múltiplos fatores, entre eles a expansão da atividade turística, a consolidação de um mercado urbano de lazeres e a crescente importância das políticas urbanas locais, que visavam transformar especificidades culturais em recursos turísticos, financeiros e promocionais (Tamaso, 2007, p. 22).

Pactuado com a mobilização de uma concepção integrada de patrimônio como forma de explicitar sentidos e narrativas diversas bem como provocar uma atitude decolonial em relação ao patrimônio, o Espaço Cultural Vila Esperança vem realizando o trabalho de cunho educativo, artístico e cultural. Objetiva, assim, a valorização das epistemes dos povos indígenas e africanos que também constituíram o Brasil, mas que tiveram as suas histórias silenciadas e subjugadas. As atividades propostas atendem crianças, adolescentes e adultos da comunidade. De acordo com Rosa (2016, p. 140), “o Espaço Cultural Vila Esperança é definido em seu aspecto plural e interdisciplinar: é um espaço educativo, cultural, religioso e museológico”.

As atividades desenvolvidas são fundamentadas no tripé: educação, arte e cultura. Dessa forma, prioriza as vivências como metodologia de ação. A Vila Esperança foi se tornando realidade ao brotar de suas sementes espaços de aprendizagens como: a Brinquedoteca Alegria do Povo, o Grupo Circo, as vivências culturais afrobrasileira *Ojó Odé* e indígena *Porancê Poranga*, a Odé

Kayodê, a Escola na Roça *Caminho das Águas* e muitos outros.

A Vila Esperança nasceu como um território fértil de criação e partilha, onde cada iniciativa educativa representa uma semente cultivada pela comunidade. Espaços como a Brinquedoteca Alegria do Povo e o Grupo Circo surgiram como formas de promover a ludicidade, o convívio e a expressão artística entre crianças e jovens, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de coletividade. Construídos com base na participação e na escuta, esses ambientes de aprendizagem revelam um modo de educar que ultrapassa os muros da escola tradicional e se enraíza no cotidiano das pessoas.

Ao lado dessas experiências, as vivências culturais Ojó Odé e Porancê Poranga, assim como a Escola na Roça Caminho das Águas e a Odé Kayodê, afirmam o valor das tradições afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma educação que reconhece e celebra a diversidade. Cada um desses espaços expressa a busca por uma pedagogia viva, ligada à terra, ao corpo e à memória, em que aprender é também recordar, sentir e transformar. Assim, a Vila Esperança consolida-se como um mosaico de práticas que ressignificam a ideia de comunidade e de educação.

O Espaço Cultural Vila Esperança abriga também um templo da religião e culto aos orixás, que, para além de possibilitar a quem desejar cultuar sua fé nessa religião poder o fazer com liberdade e direito, é também existência que nutre todas as demais ações educativas no reconhecimento da cultura negra como riqueza e força que transcende. Uma trajetória iniciada oficialmente no início dos anos 90 e que hoje se fortalece como espaço e acolhe, na narrativa patrimonial, outras narrativas históricas, principalmente as de perspectiva negra e indígena.

A Figura 5 mostra a Praça do Tempo, lugar de encontro espiritual. Criado pela Vila Esperança, a Praça do Tempo (Olojó Oni) é um espaço simbólico, que une arte, educação e memória coletiva. Pensada como um lugar de encontro entre gerações, ela convida à reflexão sobre o fluxo do tempo e sobre as raízes culturais que moldam a identidade local. O projeto valoriza o diálogo entre o passado e o presente por meio de expressões artísticas, performances e práticas educativas que celebram a ancestralidade afro-brasileira e indígena. Assim, a Praça do Tempo transforma-se em território de aprendizagem sensível, onde o tempo deixa de ser apenas cronológico para tornar-se experiência viva,

compartilhada e profundamente humana.

Figura 5 – Praça do Tempo



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Os desenhos no chão da Praça do Tempo possuem um significado simbólico e educativo. Eles não são apenas elementos decorativos, mas formas de escrita visual que expressam memória, espiritualidade e pertencimento.

Inspirados em referências africana lorubá, esses traços representam caminhos, ciclos e forças da natureza, tais como o sol, a água, as folhas e os astros, evocando o diálogo entre o visível e o invisível, o humano e o sagrado.

Ao caminhar sobre os desenhos, cada pessoa é convidada a participar de uma experiência sensorial e reflexiva, em que o chão se torna livro e mapa de saberes ancestrais. Assim, o espaço cotidiano se transforma em território de aprendizagem e de celebração da vida, onde arte, corpo e tempo se entrelaçam. Sendo assim, os grafismos reafirmam a ideia de que o conhecimento pode nascer do gesto, da terra e da coletividade, conectando o presente às raízes mais profundas da cultura. Eles são elementos representativos da cosmologia lorubá que remetem à criação do mundo e aos *odús* (caminhos).

Prosseguindo na descrição do espaço da Vila, a Figura 6 demonstra o caminho de aprendizagem em roda de diálogo.

Figura 6 – Escola na Roça



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A roda inicial de socialização e planejamento do dia, denominada Escola na Roça, na Chácara Caminho das Águas, simboliza o início de uma jornada de aprendizagem que integra corpo, mente e natureza. As fotos desse momento mostram o grupo reunido, com a presença da natureza, em um círculo que expressa igualdade, diálogo e cooperação. No cenário, vemos crianças e

educadores trocando ideias sobre as atividades do dia. Gestos de concentração e escuta revelam o respeito mútuo e a atenção ao coletivo. Esse ritual cotidiano reafirma os princípios da pedagogia da Odê Kayodê, que valoriza o encontro, o tempo da natureza e a aprendizagem partilhada como fundamentos de uma educação enraizada na experiência e na ancestralidade.

Por meio do eixo decolonial do saber que direciona as suas ações educativas, a Vila Esperança gerou e gerencia a Odê Kayodê, uma escola regular autorizada pelo Ministério da Educação (Mec), que de forma muito concreta testemunha a implantação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), antes mesmo dela ser promulgada, trazendo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) princípios decoloniais ou, de forma mais enfática, descolonizantes, uma vez que

as deturpadas noções a respeito do continente africano como lugar de atraso, de pessoas primitivas e destituídas de conhecimento constroem narrativas que enfatizam a visão européia, branca e colonial, retirando a completude da formação do sujeito. Por isso, é fundamental a promulgação de leis que insiram outras visões de mundo, como a Lei 10.639, de 2003, que contemplou a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Carneiro, 2020, p. 6, grifos da autora).

As representações distorcidas sobre a África, perpetuadas por uma visão eurocêntrica e colonial, contribuíram para silenciar a riqueza cultural, científica e filosófica dos povos africanos, limitando a compreensão da identidade e da história brasileiras. Nesse cenário, a Lei 10.639/2003 surge como um marco de reparação e reconhecimento, ao garantir que as escolas abordem a contribuição afro-brasileira de forma crítica e afirmativa. Mais do que uma exigência curricular, essa lei promove uma mudança de paradigma educacional, ao abrir espaço para outras epistemologias e narrativas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando a diversidade que constitui a nação (Carneiro, 2020).

Gomes (2017) é uma renomada pesquisadora e educadora brasileira e tem sido fundamental na discussão e implementação de uma proposta decolonial do saber. Sua perspectiva destaca a urgência de descolonizar os currículos escolares, reconhecendo e valorizando os conhecimentos historicamente marginalizados e subalternizados. A sua proposta envolve uma revisão profunda dos paradigmas educacionais, desafiando a supremacia epistêmica eurocêntrica que influenciou as estruturas educacionais tradicionais.

Ademais, Gomes (2017) defende a inclusão de múltiplas vozes e experiências, especialmente aquelas ligadas às comunidades negras e indígenas para redefinir as bases do conhecimento. Ao fazer isso, a pesquisadora busca corrigir as injustiças históricas, oferecendo uma visão mais enriquecedora e representativa do saber. Nesse viés, ela incentiva os estudantes a se identificarem em suas jornadas educacionais e a compreenderem a complexidade do mundo, de forma mais abrangente. A partir desse diálogo, o trabalho pedagógico da Odé Kayodê está centrada em uma proposta decolonial, que promove a diversidade epistêmica e desafia as estruturas que perpetuam desigualdades sociais no campo da educação e da sociedade no geral.

A busca por uma proposta decolonial do saber envolve uma reavaliação crítica dos sistemas de conhecimento estabelecidos, questionando as estruturas hierárquicas e as narrativas que historicamente moldaram as disciplinas acadêmicas. Essa abordagem desafia a hegemonia das perspectivas eurocêntricas e busca integrar saberes marginalizados, especialmente aqueles provenientes de culturas não-ocidentais.

Ao propor uma visão decolonial, o objetivo não é apenas diversificar os currículos, mas também reconhecer e confrontar as relações de poder inerentes ao processo de construção do conhecimento. O intuito é descolonizar mentalidades, promovendo um diálogo intercultural que reconheça a diversidade de formas de compreender o mundo. Dessa forma, uma proposta decolonial do saber desafia a uniformidade epistêmica e promove uma transformação profunda na concepção e transmissão do conhecimento, construindo caminhos para uma educação mais inclusiva e equitativa. É, portanto, essa o foco da Odé Kayodê.

Posto tudo isso e acessando um cenário ampliado das definições sobre patrimônio, preparado para acolher “novos patrimônios, novas questões”, o Espaço Cultural Vila Esperança e outros tantos espaços, projetos e manifestações que promovem o espriamento de temas e áreas têm contribuindo com o debate contemporâneo no campo patrimonial na cidade de Goiás, mobilizando o que Ortiz (2012) nomeou de memória coletiva. Para o autor,

a memória coletiva é da ordem da vivência. A memória nacional se refere a uma história que transcende os sujeitos e não se concretiza imediatamente no seu cotidiano. Ela é da ordem da ideologia, ela é produto de uma história social (Ortiz, 2012, p. 135).

O Espaço Cultural Vila Esperança evoca desde a sua edificação, que tem por exemplo um Quilombo e uma Aldeia, as narrativas ora esquecidas ou invisibilizadas na história do Brasil. Realiza uma educação intercultural, valorizando a diversidade, por meio de experiências culturais e artísticas, objetivando a emancipação e a dignidade humana. Ele tem se esforçado para contribuir com a escrita de um novo capítulo da história de Goiás e do Brasil, com “outro olhar”, apostando na coletividade, valorizando culturas e tradições plurais por meio da educação e da arte. Um capítulo, em que o sentimento de pertencimento e representatividade seja condutor da preservação do patrimônio em todas as suas dimensões, visto que

pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 2003, p. 36, grifos do autor).

O Quilombo e a Aldeia da Vila Esperança constituem-se como lugares simbólicos e vivos de resistência, memória e afirmação cultural. Neles se entrelaçam as histórias e os saberes ancestrais dos povos indígenas e africanos, que sustentam e alimentam a identidade coletiva de nossa gente. Nessa perspectiva, esses espaços evocam a força daqueles que, mesmo diante da violência da colonização, preservaram seus modos de vida, suas cosmologias e suas práticas de cuidado com a terra, com o corpo e com a comunidade.

Ao adentrar o Quilombo e a Aldeia, somos convidados a reconhecer não apenas o legado de luta contra a opressão, mas também a vitalidade da presença indígena e afrodescendente que, ainda hoje, inspira novas gerações a caminhar com dignidade, consciência e orgulho de suas raízes. São territórios que guardam memórias, mas, sobretudo, projetam futuros, reafirmando a potência da ancestralidade como caminho de educação, liberdade e transformação. Neles acontecem vivências culturais que nos permitem experienciar de corpo inteiro a nossa cultura, em sua força, beleza e coletividade.

A importância de uma abordagem não hegemônica para a preservação do patrimônio é essencial para uma compreensão mais completa e enriquecedora da história e cultura humana. Ao respeitar a diversidade e a inclusão, podemos

criar um futuro no qual todas as vozes são ouvidas, todas as culturas são respeitadas e o patrimônio é preservado para as gerações vindouras, sendo resguardados por um sentimento de pertencimento e natural reconhecimento e desejo de preservação.

2.1.2 A Vila Esperança e a comunidade vilaboense: intersecções e desafios

A Comunidade Vilaboense carrega em sua formação o peso de uma colonização que, além de explorar e violentar, atuou ativamente para suprimir as práticas e crenças das populações indígenas e afrodescendentes. Esse contexto histórico moldou uma comunidade que, apesar das adversidades, ainda conserva práticas e saberes transmitidos por gerações, expressos nas tradições, nas linguagens e nas manifestações culturais locais. Nesse cenário, o Espaço Cultural Vila Esperança surge como um ponto de resistência ao atuar em prol da visibilidade e valorização dessa diversidade.

O Espaço Cultural Vila Esperança é um local onde as ancestralidades africanas e indígenas se entrelaçam de maneira profunda no processo educativo, manifestando-se tanto na materialidade das construções quanto na rica tradição da literatura e da oralidade. Esse espaço reflete a geografia das espacialidades decoloniais, situado entre o centro histórico e a periferia de uma cidade colonial reconhecida como referência para a cultura goiana. A Figura 7 descreve esse espaço.

Figura 7 – Vila Esperança



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2024)

Localizado na periferia da cidade de Goiás, o Espaço Cultural Vila Esperança abriga a Odé Kayodê, que, desde 1989, desenvolve uma variedade de atividades educativas, formativas e culturais, abordando temas relevantes relacionados às questões indígenas, africanas e afrodescendentes, além de promover a educação ambiental e a ecologia humana. Desde 1995, essa escola tem atendido crianças na primeira fase do Ensino Fundamental. Inicialmente, colaborou com três escolas públicas e, ao longo dos anos, consolidou-se como uma escola independente, reconhecida pelo MEC.

A Odé Kayodê reconhece a relevância das culturas africanas e indígenas na constituição da identidade do povo brasileiro e, em particular, da comunidade vilaboense. Sua criação está vinculada ao Espaço Cultural Vila Esperança, cuja atuação se sustenta em três pilares: educação, cultura e arte. Inspirada por essa base, a escola recebe o nome Odé Kayodê, expressão em *iorubá* que significa "o caçador que traz alegria", que se trata de uma homenagem à sacerdotisa Maria Stella de Azevedo Santos (Escola Pluricultural Odé Kayodê, 2021, p. 10).

O nome *Odé Kayodê* presta homenagem à Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi (Salvador, 2 de maio de 1925 – Santo Antônio de Jesus, 27 de dezembro de 2018), a quinta *Iyalorixá* do *Ilê Axé Opó Afonjá*, em Salvador, Bahia, e mentora de Robson Max de Oliveira Souza, conhecido como *Odé Ofalomi* (O Caçador que caça nas águas), fundador do Espaço Cultural Vila Esperança.

Maria Stella de Azevedo Santos nasceu em Salvador em 2 de maio de 1925 e faleceu em 27 de dezembro de 2018. Sua trajetória se deu em um período marcado por tensões raciais e religiosas, no qual se consolidava o mito da democracia racial no Brasil. Esse contexto refletia o projeto de miscigenação e branqueamento que buscava afirmar uma identidade predominantemente branca, silenciando, muitas vezes, a herança africana e indígena. A história de Maria Stella simboliza a resistência e o fortalecimento dessas matrizes culturais, sendo uma referência na luta pelo reconhecimento e valorização da ancestralidade afro-brasileira. A seguir, a Figura 8 apresenta essa heroína da educação.

Figura 8 – Maria Stella de Azevedo Santos



Fonte: Mascarenhas (2010) *apud* Escola Pluricultural Odê Kayodê (2021, p. 9)

Cultura e territorialidade estão intrinsecamente entrelaçadas, especialmente no contexto da educação. Por meio da valorização das culturas originárias, busca-se apresentar referências de outras sociedades a crianças, adolescentes e suas famílias. Esse território, onde a colonialidade é desafiada por uma educação criativa e transformadora, se estende também aos espaços físicos, ressaltando a conexão entre território e cultura.

A organização desse espaço reflete a intenção de se constituir como um território educativo e formativo, promovendo a descolonização dos corpos e das mentes. Essa iniciativa visa à construção de uma imagem positiva da nossa ancestralidade, especialmente por meio do reconhecimento e da valorização das origens indígenas, africanas, afro-brasileiras e latino-americanas.

A Vila Esperança revela uma presença marcante de elementos culturais indígenas, africanos e afro-brasileiros, manifestando-se por intermédio da arte e da estética, que permeiam os diversos aspectos e construções do território. Elementos míticos compõem a visualidade da Vila Esperança, que estão expressos em máscaras, esculturas e grafismos que adornam paredes e caminhos. Juntamente com a simbologia intrínseca a cada construção, a

circularidade dos espaços e das formas enriquece ainda mais essa paisagem cultural. A Figura 9 apresenta a entrada da Vila⁶.

Figura 9 – Portão de entrada da Vila Esperança



Fonte: Campelo (2014)

O portão de entrada da Vila Esperança anuncia a travessia de um mundo comum para um espaço vivo de pertencimento. Sua estrutura se ergue simples, mas recheada de simbologias que convidam ao encontro. A natureza destaca-se como uma esperança de uma educação plural e mais significativa para o estudante. Outro cenário que marca o espaço da Vila é o Quilombo da Vila Esperança, descrito pela Figura 10.

⁶ Fonte: Campelo (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSB9JSst8aY>. Acesso em: 31 out. 2025.

Figura 10 – Quilombo da Vila Esperança

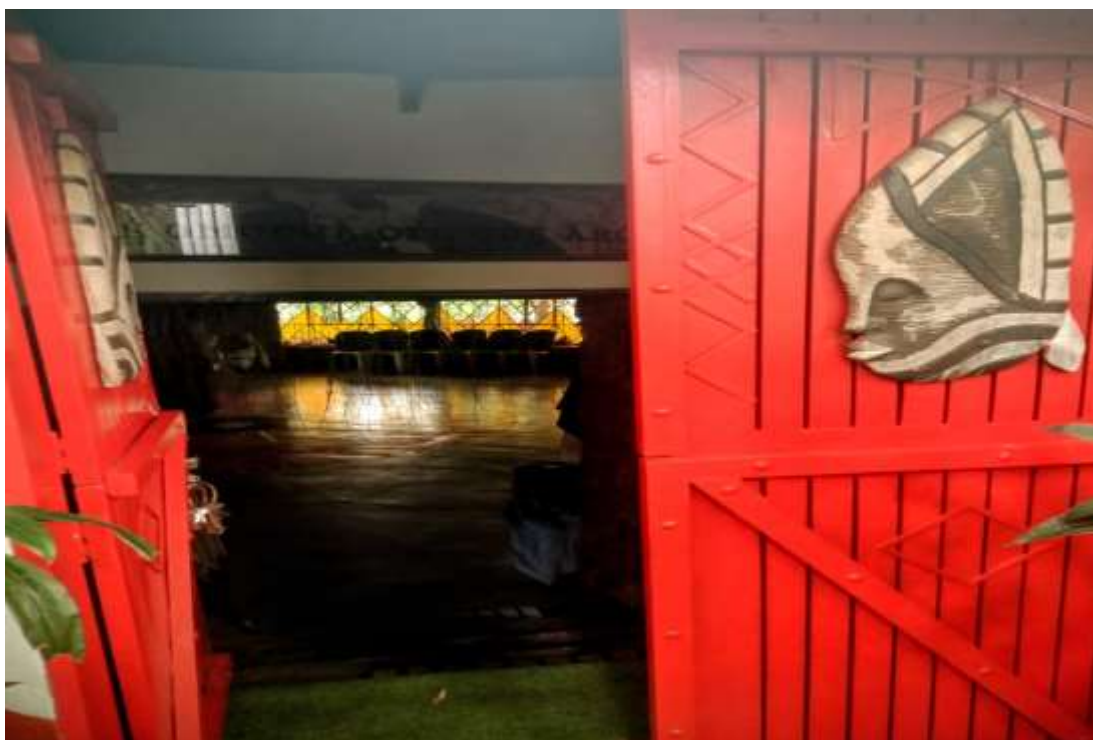


Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

O Quilombo da Vila Esperança representa um importante símbolo de resistência e preservação da identidade afro-brasileira. Formados por descendentes de pessoas escravizadas que buscaram liberdade e dignidade, os quilombos mantêm vivas tradições culturais, religiosas e comunitárias transmitidas entre gerações. A comunidade valoriza a solidariedade e a memória coletiva expressas em festas, danças, culinária e na defesa do território como espaço de pertencimento e ancestralidade. Assim, o Quilombo da Vila Esperança afirma-se como um patrimônio histórico e cultural que resiste ao esquecimento e reafirma a força da herança africana no Brasil.

Outro espaço importante na Vila Esperança é representado pela Porta de entrada do Quilombo da Vila Esperança e pelo Jardim das Formas, ilustrados, respectivamente, nas Figuras 11, a seguir.

Figura 11 – Porta de entrada do Quilombo da Vila Esperança



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 12 – Jardim das Formas



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Vila Esperança é marcada por dois símbolos que traduzem sua identidade e memória coletiva: a Porta de Entrada do Quilombo da Vila Esperança e o Jardim das Formas.

As Figuras 13 e 14 representam, respectivamente, o quilombo, um espaço de referência das vivências afro e afro-brasileira, e máscaras africanas no quilombo da Vila Eperança.

Figura 13 – Quilombo: espaço de referência das vivências afro e afro-brasileira



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 14 – Máscaras africanas no quilombo da Vila Eperança



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Ao longo dos anos de construção do Espaço Cultural Vila Esperança, as referências aos Orixás oriundos da África foram se organizando sob a inspiração de Mãe Aninha (antecessora de Mãe Stela como *ialorixá* no *Opô Afonjá*) e sua visão de reinventar a África no Brasil: Obá Biyi, "O Rei nasce aqui". Esses marcos incluem árvores sagradas, portais, caminhos e diversas figuras e objetos de arte.

Entre as referências indígenas, destacam-se o teatro de arena denominado Território Livre e a Oca Poranga. Esses espaços evidenciam a presença das culturas pré-colombianas, como as civilizações Maia, Asteca, Inca e Tupi.

A Figura 15 revela as Escadarias do Teatro Território Livre. Um lugar que serve como arquibancada para público se assentar. Trata-se de uma construção com referência latino americana, mais especificamente indoamericana.

Figura 15 – Escadarias do Teatro Território Livre



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

As Escadarias do Teatro Território Livre constituem um espaço de encontro e expressão cultural, onde o público se acomoda como em uma grande arquibancada ao ar livre. Inspirada em referências arquitetônicas latino-americanas, a construção valoriza a convivência comunitária e a democratização do acesso à arte, integrando o espaço urbano à vida cotidiana.

As Figuras 16, 17 e 18 apresentam, respectivamente, outros espaços importantes da Vila: a Avenida das Americas/ Avenida do Tempo, a Porta de entrada da Oca Poranga e a Oca Poranga.

Figura 16 – Avenida das Americas / Avenida do Tempo



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 17 – Porta de entrada da oca Poranga



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 18 – Oca Poranga



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Entre os espaços mais significativos da Vila destacam-se a Avenida das Américas, que remete às civilizações antigas do continente, com colunas que simbolizam ancestrais de “Nuestra America”; a Porta de Entrada da Oca Poranga, que acolhe e simboliza a passagem para o sagrado; e a própria Oca Poranga, concebida como um espaço de convivência, cultura e espiritualidade, onde se fortalecem os laços comunitários e a conexão com a ancestralidade.

Na comunidade Vilaboense, assim como em tantas outras no Brasil, existem marcas profundas de um processo histórico de colonização que buscou suprimir culturas indígenas e africanas, impondo modelos de cultura e organização que excluía e estigmatizavam as populações originárias e afrodescendentes. Segundo Campelo (2021), a dimensão política permeia a nossa história, marcada pela colonização e pela imposição dos valores dos colonizadores sobre os povos dominados. Isso resultou na invisibilização da cultura, língua, religião e cosmovisão dos povos subjugados, bem como de seus modos de pensar e produzir conhecimento. Nesse cenário, a Vila Esperança ocupa o papel de terreno fértil para a revalorização das raízes culturais de seus integrantes, promovendo a diversidade cultural como um valor central para a reconstrução da identidade e da cidadania.

A Vila Esperança adota como princípio o entendimento de que a diversidade cultural não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma ferramenta de fortalecimento coletivo. Por meio de atividades artísticas, educacionais e culturais, como oficinas de dança, música, capoeira, rodas de conversa e eventos de celebração da história afro-brasileira e indígena, o Espaço atua na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação inclusiva e cidadã. Nesse sentido, a diversidade é percebida como uma semente que, ao ser cultivada, gera frutos sociais transformadores, impactando não apenas os participantes diretos, mas toda a estrutura comunitária (Silva, 2019).

Além de um espaço de aprendizagem, a Vila Esperança é um projeto de resistência, porque se opõe a décadas de desigualdade e de falta de acesso aos direitos fundamentais. A resistência promovida pela Vila Esperança é visível nas ações que questionam as barreiras impostas pelo racismo estrutural, pelo preconceito e pela desigualdade econômica. As atividades culturais e educativas são realizadas com o intuito de empoderar os participantes para que, por meio do conhecimento e da expressão artística, possam reivindicar seus direitos e compreender sua identidade dentro de uma perspectiva histórica.

2.1.3 O terreno, a semente e os frutos: o papel social da Vila Esperança.

No terreno fértil da Vila Esperança, há um sonho que se planta, uma semente que cresce, contorna as pedras, perfura o chão seco e ali desponta um projeto de vida, de voz e de mudança. Ali, no coração dessa terra, brota o saber que floresce e a certeza de que toda diversidade é potência, uma força revolucionária, cultivada em cada mão, em cada rosto, em cada chão.

A Vila Esperança não é apenas um espaço. É um campo aberto, onde a educação é semente, onde o respeito é regra diária, onde a diversidade se enraíza fundo, nas cores, nas formas, nos gestos. É ali que crianças, jovens e adultos se encontram, tendo a oportunidade de aprender, de serem vistos, de se descobrirem iguais em suas diferenças e de serem parte dessa grande teia que é a humanidade.

No terreno da Vila Esperança, a diversidade é raiz profunda e dela se erguem os troncos de uma nova sociedade, onde igualdade não é uniformidade, mas o respeito vibrante e revolucionário por cada diferença. Assim, cada

semente que ali germina, cada fruto que ali se colhe, é transformado em um gesto de mudança, revolucionando o que significa ser humano, ser justo, ser um, ser todos.

O Espaço Cultural Vila Esperança, como projeto de educação, cultura, arte e cidadania, atua na valorização da diversidade como uma potência transformadora. Situado em uma comunidade cuja origem está marcada pela exclusão decorrente do processo de colonização, o projeto resgata e valoriza as raízes culturais do povo brasileiro. Com mais de 30 anos de atuação, a Vila Esperança tornou-se não apenas um espaço de convivência e aprendizagem, mas um verdadeiro símbolo de resistência e de transformação social, fundamentado na ideia de que o reconhecimento das diferenças é um caminho para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa.

Os frutos desse árduo, mas prazeroso trabalho já são visíveis: gerações de crianças e jovens que passaram pela Vila Esperança cresceram conscientes das desigualdades de direitos e da necessidade de respeito à diversidade. Essas crianças e jovens tornaram-se vozes ativas em suas comunidades, levando adiante o movimento de indignação e luta por igualdade. Ao longo de mais de três décadas, a Vila Esperança não apenas formou cidadãos conscientes, mas também multiplicadores de valores como solidariedade, respeito e justiça social.

No campo da educação, a Vila Esperança adota uma abordagem que vai além do ensino formal. Ela se estrutura como um espaço de reflexão e construção conjunta, onde os saberes tradicionais e as histórias familiares são valorizados e compartilhados. Essa prática contribui para a formação de uma identidade coletiva e solidária entre os membros da comunidade, criando um sentido de pertencimento que fortalece os laços sociais e amplia a participação cidadã.

De acordo com Burgos (2025), a relação entre escola e cidadania não pode ser considerada natural ou estática. Pelo contrário, precisa ser constantemente reconstruída e sustentada, visto que a noção de cidadania é dinâmica e evolui conforme as transformações sociais, os sujeitos e atores da comunidade escolar, bem como os significados de igualdade, liberdade e participação. Assim, a educação para a cidadania deve considerar o contexto sociocultural do estudante atrelada às vivências do outro, a fim de que a sociedade se torne mais justa e igualitária.

A própria trajetória do Espaço Cultural Vila Esperança o apresenta com um papel social revolucionário ao valorizar a diversidade como uma força transformadora, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Esse papel se manifesta na formação de uma comunidade que, ao longo dos anos, resistiu às forças excludentes da colonização e do preconceito e que hoje gera frutos de conscientização e cidadania.

A Vila Esperança demonstra que, regado pela diversidade, o terreno da educação pode produzir frutos que questionam e desafiam as estruturas de desigualdade, formando uma sociedade que valoriza as diferenças como elementos fundamentais de sua própria identidade. Os frutos já se apresentam inclusive em crianças que cresceram e hoje compõem o coletivo de educadores da Odé Kayodê.

2.2 O entre lugar da memória e da história: a Vila Esperança e a Escola Pluricultural Odé Kayodê

Entre a memória e a história, a Vila Esperança e a Odé Kayodê formam um entre lugar, um espaço onde as raízes profundas do passado se encontram com o presente vibrante de identidades vividas e compartilhadas. Ali, as histórias não são contadas apenas em livros ou gravadas em documentos, mas vivem no dia a dia, nos rostos, nas mãos e nas vozes de todos os que passam e de todos os que ficam. Como afirma Horta (2012, p. 34), "a memória coletiva é um ato de resistência, e cada lugar que a preserva é um território onde a história ganha vida".

A Vila Esperança é um campo fértil de memórias, onde cada caminho, cada construção carrega um fragmento da história coletiva. Em cada detalhe as histórias da ancestralidade convivem com as aspirações de um futuro construído dia a dia, onde a identidade cultural se fortalece. "Lugares de memória são mais do que espaço geográfico; são marcos afetivos que resistem à erosão do tempo" (Candau, 2008, p. 87). É, portanto, nessa resistência que a Vila Esperança cria um sentido de pertencimento.

Situada no coração desse espaço, a Odé Kayodê é mais do que uma instituição de ensino. É uma ponte entre a memória e o futuro, onde cada aula é um ato de valorização da diversidade, de celebração das raízes afro-brasileiras

e indígenas, que compõem a narrativa do país. "A educação pluricultural propõe um olhar que não apenas reconhece, mas valoriza e integra as culturas locais e ancestrais, promovendo o pertencimento" (Gomes, 2013, p. 112). Assim, a escola se torna um lugar de acolhimento e de troca, onde as experiências de vida e os saberes populares ganham um espaço legítimo.

No entre lugar da memória e da história, a Vila Esperança e a Odé Kayodê são campos de encontro, onde os passos de ontem ecoam nos passos de hoje e as vozes ancestrais encontram ressonância nas palavras e nos sonhos das crianças que ali aprendem e convivem. É um espaço onde se vive o que se aprende e se aprende o que se vive, em um contínuo entrelaçar de experiências, que dá forma à identidade coletiva.

2.2.1 Identidade, memória e patrimônio cultural na Escola Pluricultural Odé Kayodê

A discussão sobre identidade, memória e patrimônio cultural é fundamental no contexto educacional, especialmente em instituições como a Odé Kayodê, que promove a valorização da diversidade cultural e a construção de identidades coletivas. A identidade, conforme afirmam Hall (1997), é uma construção social em constante transformação, influenciada por contextos históricos e culturais. Na Odé Kayodê, essa perspectiva é vivida diariamente, onde as narrativas dos alunos são reconhecidas e valorizadas. A escola se propõe a ser um espaço onde as identidades múltiplas dos estudantes, muitas vezes, marginalizadas, são celebradas. "A identidade é um espaço de resistência e construção coletiva" (Hall, 1997, p.38), portanto essa ideia reflete-se na prática pedagógica da instituição.

Por sua vez, a memória desempenha um papel crucial na formação da identidade e como postula Nora (1984) em sua obra *Os Lugares da Memória* aborda, a sociedade contemporânea vive uma ruptura em relação à transmissão das tradições e à experiência coletiva do passado. A memória é viva, coletiva e evolutiva, vinculada às tradições e às comunidades. Na Odé Kayodê, a memória é resgatada por meio de projetos que valorizam a história e as tradições afro-brasileiras, promovendo um diálogo entre passado e presente. Os alunos são

incentivados a trazer suas histórias familiares e comunitárias, enriquecendo o ambiente escolar com suas vivências e saberes.

Conforme definido por Silva (2013), o patrimônio cultural abrange não apenas bens materiais, mas também saberes, práticas e expressões culturais que formam a identidade de um povo. A Odé Kayodê adota essa definição ao integrar o patrimônio imaterial nas suas práticas pedagógicas. O patrimônio cultural desempenha um papel fundamental na formação da identidade e na valorização da diversidade (Silva, 2013). As atividades da escola incluem oficinas de arte, dança e música, que valorizam as expressões culturais afro-brasileiras, permitindo que os alunos se conectem com suas raízes.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê se destaca como um espaço de construção de identidade, memória e patrimônio cultural. Por meio de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, a escola não apenas enriquece a aprendizagem dos alunos, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao celebrar as culturas afro-brasileiras e promover o diálogo intercultural, a Odé Kayodê se torna um modelo de educação, que respeita e valoriza a pluralidade das identidades.

2.2.2 A Escola como espaço de pertencimento: construindo narrativas e entrelaçando experiências

Enquanto espaço que acolhe, a escola é chão e abrigo para as histórias que trazemos no corpo, para as lembranças que carregamos na alma. É um território onde o tempo se curva, entrelaçando vidas, onde cada experiência encontra lugar para germinar. Ali, nos corredores e nas salas de aula, o saber se desdobra em camadas e, ao mesmo tempo, o afeto se torna um alicerce invisível, uma base firme para o conhecimento e para a identidade. Como escreve Freire (2002, p. 74): "a escola não é apenas um lugar de saber; é uma casa de encontro, onde cada um se descobre e, no outro, encontra parte de si".

Na construção dessas narrativas, a escola se faz espelho das múltiplas vozes, respeitando as histórias que cada aluno traz de sua casa, de sua comunidade, do chão que habita. É um mosaico de memórias que se torna mais forte à medida que se partilha. De acordo com Candau (2008, p. 23), ao valorizar essa pluralidade, a escola torna-se "um espaço que acolhe as diferenças, onde

cada aluno pode ver-se representado, ampliando o sentimento de pertencimento e de dignidade".

Nos territórios da escola, em roda, as experiências se entrelaçam e, em cada conversa, cada projeto e cada descoberta, a vida se escreve em comunhão. As janelas da escola abrem-se para o mundo, mas também para dentro, para as realidades de cada aluno, para a riqueza que cada um oferece. Nesse espaço, pertencimento é mais que acolhimento. É a possibilidade de que cada um se reconheça parte essencial de um todo, como peças de uma tapeçaria rica e complexa, onde cada fio fortalece o outro.

Esse entrelaçar de experiências transforma a escola em um lugar de construção, um território de afeto e de formação. No cotidiano de uma educação que respeita e valoriza as identidades, que faz da aprendizagem um encontro, a escola promove o desenvolvimento do "sentimento de pertencimento ao espaço educativo" (Campelo, 2021, p. 49). Desse modo, a escola se transforma em um lugar de criação colaborativa, onde as histórias individuais encontram eco e se entrelaçam com uma narrativa além dos muros da sala de aula. A escola é, assim, o ponto de partida e de chegada, onde se constroem as bases de uma cidadania compartilhada, de um afeto que resiste ao tempo. É o local onde as memórias de todos encontram voz e a educação se transforma em um ato de amor e de liberdade.

2.2.3 Políticas públicas e a Lei nº 11.645/08: problematizando a questão étnico-cultural na escola

A Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representa um avanço nas políticas públicas voltadas para a educação étnico-cultural no Brasil. Essa Lei amplia o alcance da Lei nº 10.639/03, ao incluir a cultura indígena como conteúdo obrigatório no currículo escolar, reconhecendo a importância de uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural brasileira. Como destaca Gomes (2012, p. 94), "a legislação educativa com enfoque étnico-cultural constitui uma medida reparadora, ao mesmo tempo em que promove uma educação mais inclusiva e representativa das realidades históricas brasileiras".

Essa política pública tem como objetivo enfrentar as invisibilizações e estereótipos presentes na educação formal, que historicamente desconsiderou ou distorceu as contribuições e vivências de povos indígenas e afro-brasileiros. Ao incluir esses conteúdos no currículo, busca-se construir uma narrativa mais plural e justa, promovendo o respeito e o reconhecimento das diversas identidades culturais que compõem a sociedade brasileira.

Segundo Candau (2008, p. 74), "a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas representa um passo essencial na construção de uma educação intercultural, que permita às novas gerações uma compreensão mais rica e diversificada de sua identidade". A inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas é fundamental para formar cidadãos conscientes da diversidade e das múltiplas raízes que compõem a identidade brasileira, promovendo respeito, valorização cultural e igualdade.

No entanto, a implementação da Lei nº 11.645/08 enfrenta desafios significativos, especialmente em relação à formação dos professores e ao acesso a materiais didáticos adequados. Muitos docentes ainda não se sentem preparados para abordar esses conteúdos, o que revela uma lacuna na formação inicial e continuada, bem como a necessidade de um apoio institucional mais efetivo. Como afirma Oliveira (2013, p. 58), "a efetivação das políticas públicas étnico-culturais depende de uma política de formação contínua que capacite os educadores e, além disso, de recursos que garantam a qualidade do ensino sobre culturas historicamente marginalizadas".

Desse modo, a Lei nº 11.645/08 representa um avanço importante, mas também evidencia o desafio constante de implementação. As políticas públicas voltadas à educação étnico-cultural não se limitam à inclusão de novos conteúdos; exigem uma transformação estrutural no sistema educacional, para que a diversidade cultural não seja apenas reconhecida, mas verdadeiramente valorizada. É, portanto, uma ação educativa que visa não só à inclusão, mas também à promoção da justiça social e da equidade, ao proporcionar a todos os estudantes o direito de conhecer e reconhecer as heranças culturais de seu país.

2.3 Tessituras e saberes encruzilhados: interculturalidade e os desafios de uma educação dos povos tradicionais

Nas trilhas que cruzam montanhas, rios e cerrados, há saberes que não se medem em prateleiras, saberes antigos como o tempo, tecidos em raízes profundas, que falam a língua da terra e ouvem o sussurro das águas. Esses saberes dos povos tradicionais são fios que se entrelaçam, contando histórias que a modernidade tenta apagar, mas que resistem, vivendo na memória de cada ancião, nas canções, nas rezas, nas mãos que tecem redes e sonhos.

A educação para os povos tradicionais é um desafio de encruzilhadas, um caminhar cuidadoso, uma tessitura paciente, em que a escola se torna aldeia e a sala de aula se torna o mundo com todos os seus mistérios. Aqui, o saber não é imposto nem forjado, mas enlaçado em redes de pertencimento, porque aprender é também uma dança, um ritual, um ato de respeitar o sagrado que habita na vida.

Nesse contexto, interculturalidade é mais que uma palavra. É um encontro de olhares, um respeito às diferenças, um reconhecimento de que há saberes que não cabem nos livros, mas que pulsam nos tambores, nos chás de cura, na arte de pescar, de plantar, de se guiar pelas estrelas. É saber que o professor é, muitas vezes, aprendiz e aluno, mestre de um mundo que a escola convencional ainda não consegue abarcar, não consegue sentir.

No entanto, os desafios são muitos, enraizados na história, visto que o saber dos povos tradicionais foi, por muito tempo, silenciado. Suas vozes foram sufocadas, suas línguas banidas, suas práticas tratadas como exóticas ou esquecidas. Nesse viés, a educação tem um papel de costura e de reparação, de acolher as línguas que ficaram à margem, de dar espaço para que as histórias voltem a ser contadas para que as mãos dos jovens conheçam o saber dos mais velhos e carreguem consigo a sabedoria dos seus ancestrais.

Nesse contexto, educar é um ato de coragem, um ato de abrir portas para múltiplos mundos, onde o saber ocidental se une ao saber dos povos da terra e o respeito ao sagrado se entrelaça com a ciência. Espaço onde cada olhar se torna um ponto na grande rede que é a vida, porque cada palavra, cada canto, cada gesto carrega consigo uma parte da essência dos povos. Reconhecer essas tessituras encruzadas é construir fio a fio uma educação que acolhe, que respeita, que celebra a diversidade como uma força de união. Nessa perspectiva, Krenak (2020, p. 16) pontua que “a ideia de humanidade precisa ser reinventada. Não podemos continuar pensando a humanidade como um grande conjunto

homogêneo, porque isso apaga as singularidades, as diferenças, as riquezas dos diversos modos de ser”.

Nas encruzilhadas dos saberes, floresce a interculturalidade como uma árvore de raízes profundas, que desafia os ventos da homogeneidade e se ergue, firme e viva como os povos que a sustentam, ensinando a todos nós que o saber verdadeiro é aquele que acolhe, que escuta, que cresce com a diferença. Krenak (2020) reforça a importância da interculturalidade e do acolhimento da diversidade como um saber vivo e em constante crescimento.

2.3.1 Educação e decolonialidade: por uma pedagogia decolonial

A educação contemporânea tem sido amplamente questionada por suas bases eurocêntricas e colonialistas, que tendem a homogeneizar o conhecimento e marginalizar saberes locais, indígenas e afrodescendentes. A pedagogia decolonial emerge, então, como uma proposta transformadora, capaz de desafiar essas estruturas, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica dos povos. Esse movimento decolonial busca não apenas repensar as práticas pedagógicas, mas também transformar a própria estrutura educacional, propondo um rompimento com a lógica colonizadora. Como sugere Gomes (2017, p. 45), "é fundamental que as práticas educativas problematizem os sistemas de dominação e reconheçam o valor dos saberes historicamente subalternizados”.

Conforme proposto por autores como Walter D. Mignolo (2007) e Aníbal Quijano (2005), o conceito de decolonialidade desafia a colonialidade do poder, do saber e do ser. Em especial, a colonialidade do saber aponta para a imposição de epistemologias ocidentais que desvalorizam e subjagam outros modos de conhecimento, promovendo um currículo padronizado que reforça desigualdades e hierarquias sociais. Nesse sentido, a pedagogia decolonial propõe não apenas uma reestruturação curricular, mas também uma metodologia de ensino que respeite e incorpore os saberes locais e ancestrais, valorizando, por exemplo, as histórias, as culturas e os modos de viver de comunidades indígenas e quilombolas (Quijano, 2005).

Candau (2008, p. 78) pontua que “a interculturalidade crítica é uma perspectiva que vai além da tolerância e do respeito superficial à diversidade; ela

busca transformar as relações de poder e promover a justiça social”. Essa perspectiva destaca a necessidade de uma educação que não seja meramente multicultural, mas que promova a reflexão crítica e a mudança estrutural. Para ela, a educação intercultural deve se articular com a pedagogia decolonial, propondo práticas que desafiem as lógicas de exclusão e dominação e promovam a autonomia dos sujeitos, suas culturas e conhecimentos.

Gomes (2017) reforça essa visão, afirmando que uma pedagogia decolonial deve promover a desconstrução das hierarquias de saber, valorizando a diversidade epistêmica e reconhecendo a importância das experiências e identidades culturais dos estudantes. A autora assevera que a presença de uma perspectiva decolonial no espaço educativo possibilita que sujeitos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, tenham suas vozes e conhecimentos reconhecidos, garantindo uma educação que respeite a pluralidade e a identidade cultural dos estudantes.

O campo da decolonialidade na educação destaca, portanto, a importância de promover uma pedagogia que transcenda o simples acesso ao conhecimento escolar e promova o reconhecimento e a valorização das identidades culturais de todos os sujeitos. Precursor de uma educação emancipadora e crítico das estruturas opressivas, Freire (2002, p. 52) afirma que “não há educação neutra”. Em uma perspectiva decolonial, a educação deve ser vista como uma prática política e cultural, que questiona as estruturas coloniais e promove a autonomia dos povos.

A pedagogia decolonial também propõe um repensar da própria figura do educador. Segundo Walsh (2013), o educador decolonial é aquele que atua como mediador de saberes e que reconhece seu próprio papel na manutenção das hierarquias coloniais. Esse educador é convidado a refletir criticamente sobre sua prática, buscando construir um ambiente de aprendizagem que respeite e promova a diversidade epistemológica. Walsh (2013) defende que a prática pedagógica decolonial requer uma escuta ativa, uma abertura para aprender com os saberes locais e uma disposição para romper com o academicismo e a tecnocracia que frequentemente caracterizam a educação formal.

Outro ponto importante da pedagogia decolonial é a valorização do contexto histórico e social de cada comunidade. Isso significa que os conteúdos

e as metodologias de ensino devem dialogar com as realidades e necessidades dos estudantes, promovendo uma educação contextualizada e significativa. Segundo Walsh (2013 p. 23), “uma educação decolonial é aquela que se preocupa em conhecer, respeitar e aprender com os saberes e práticas dos povos originários, promovendo uma relação de diálogo e reciprocidade”. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e fomenta o engajamento e a participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Além disso, a pedagogia decolonial critica a concepção de neutralidade do conhecimento, que tende a ocultar as relações de poder presentes na produção e transmissão de saberes. Em seu estudo sobre colonialidade, Walsh (2013, p. 31) afirma que “a neutralidade acadêmica é uma falácia, pois todo saber é produzido a partir de um lugar e de uma posição de poder”. Esse posicionamento revela a importância de uma educação receptiva à diversidade, que questione as bases das estruturas de saber dominantes e reconheça os contextos de opressão que sustentam a produção acadêmica ocidental.

Em suma, a pedagogia decolonial propõe uma transformação profunda do sistema educacional, desafiando as estruturas coloniais e promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e epistemológica dos povos. Defendida por autores como Gomes (2017), Candau (2008) e Walsh (2013), a perspectiva educacional propõe um rompimento com a hegemonia ocidental e uma valorização dos conhecimentos locais e ancestrais, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A pedagogia decolonial se apresenta, portanto, como um movimento de resistência e emancipação, que reconhece a importância de uma educação plural e crítica, fundamentada no respeito aos saberes e às identidades culturais de todos os povos.

2.3.2 As relações étnico-raciais e a produção de saberes

A produção de saberes em contextos de diversidade étnico-racial apresenta desafios e oportunidades únicas, especialmente quando se considera a centralidade das relações étnico-raciais na construção das identidades e na valorização dos saberes marginalizados. No Brasil, as heranças coloniais estabeleceram desigualdades e hierarquias raciais profundamente enraizadas.

Nesse cenário, a construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a valorização dos saberes de grupos étnico-raciais historicamente oprimidos torna-se essencial para uma educação crítica e inclusiva. Segundo Gomes (2003, p. 27), “a educação para as relações étnico-raciais implica o reconhecimento da diversidade cultural e a desconstrução dos preconceitos e discriminações que ainda permeiam a sociedade brasileira”.

A educação para as relações étnico-raciais é um campo de luta por uma educação que respeite e valorize a identidade cultural e racial dos estudantes, combatendo a reprodução de preconceitos e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa. Em suas discussões, Candau (2008, p. 15) afirma que “uma educação intercultural crítica não deve se limitar ao reconhecimento da diversidade, mas precisa também questionar e transformar as relações de poder desiguais que estruturam as sociedades”. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica propõe uma abordagem que vai além da mera coexistência pacífica entre diferentes grupos culturais, promovendo o diálogo e a transformação social.

Historicamente, a produção de saberes tem sido marcada pela supremacia das epistemologias eurocêntricas, que ignoraram ou deslegitimaram os saberes produzidos por grupos indígenas e afrodescendentes. Essa exclusão epistemológica reflete o que Aníbal Quijano (2005) conceituou como “colonialidade do saber”, ou seja, a predominância de padrões de conhecimento ocidentais que desconsideram e marginalizam saberes locais e tradicionais. Para o teórico, a colonialidade do saber reforça hierarquias de poder que têm raízes no colonialismo e que ainda persistem na estrutura educacional atual. Nesse âmbito, desafiar essa colonialidade e promover uma produção de saberes plurais, que valorize as perspectivas e as vozes dos sujeitos racializados, é um passo fundamental para uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Nesse sentido, Gomes (2017) argumenta que o reconhecimento das relações étnico-raciais na educação é um componente essencial para a construção de uma sociedade democrática e que as práticas pedagógicas precisam promover a consciência crítica em relação às desigualdades raciais e ao preconceito. Gomes (2017, p. 36) observa que “a superação das desigualdades raciais e o enfrentamento do racismo na educação exigem uma

nova postura dos educadores, uma postura que valorize os saberes tradicionais e que combata as práticas discriminatórias”. O currículo deve, pois, ser repensado de forma a incluir e valorizar a história e a cultura de povos indígenas e afro-brasileiros nas escolas, rompendo com uma narrativa que frequentemente os coloca à margem da sociedade.

A produção de saberes em um contexto de relações étnico-raciais implica também uma transformação dos papéis tradicionais de professor e aluno, porque a inclusão de saberes marginalizados exige que o educador se coloque como aprendiz em muitos momentos. Candau (2011) discute a importância da escuta intercultural como uma prática pedagógica fundamental, na qual o educador deve estar disposto a aprender com as experiências culturais e raciais dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de saberes. A escuta intercultural é uma ferramenta que oportuniza a abertura para a diversidade de conhecimentos e a construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo (Candau, 2011).

Nessa mesma direção, Walsh (2013, p. 18) reforça a importância de uma educação decolonial que privilegie os saberes locais e as epistemologias subalternas, argumentando que “a decolonialidade na educação significa questionar as bases sobre as quais o conhecimento foi construído e promover o reconhecimento e a valorização dos saberes historicamente marginalizados”. A perspectiva decolonial alinha-se, então, à educação para as relações étnico-raciais, uma vez que elas desafiam a estrutura hierárquica dos saberes e defendem a valorização das identidades e conhecimentos que foram subjugados pelos processos coloniais e pós-coloniais.

Esses processos de construção do conhecimento permitem a inclusão dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares e incentivam a formação de uma consciência crítica, que é essencial para a promoção da justiça social. Ao discutir a educação como prática de liberdade, Freire (1987, p. 26) reforça que “não há neutralidade na educação”. Essa perspectiva é essencial para compreender o papel da educação na transformação das relações étnico-raciais, visto que ela nos lembra de que a educação é sempre um ato político. Educar para a consciência racial implica adoção de uma postura crítica em relação ao currículo e às práticas pedagógicas, promovendo uma educação que

se comprometa com a luta contra o racismo e com a valorização dos saberes subalternos.

As relações étnico-raciais e a produção de saberes constituem uma área fundamental para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e promova a equidade. A partir da valorização dos saberes dos povos indígenas e afrodescendentes, uma pedagogia baseada nas relações étnico-raciais e na interculturalidade crítica pode criar espaços de aprendizagem que promovam o respeito mútuo e o reconhecimento das múltiplas identidades e culturas presentes no Brasil. A partir das discussões delineadas nesta pesquisa, compreende-se que uma educação inclusiva e transformadora deve ir além da tolerância à diversidade, promovendo uma postura ativa e crítica contra as práticas discriminatórias, abrindo espaço para uma produção de saberes verdadeiramente plural.

2.3.3 Práticas de educação patrimonial: a experiência da ancestralidade

A educação patrimonial é compreendida como uma abordagem educativa, que visa à preservação, valorização e transmissão de bens culturais e identitários, adquirindo relevância especial em contextos que destacam a ancestralidade e os saberes tradicionais. Essa perspectiva educativa reconhece o patrimônio cultural como um conjunto de bens materiais e um processo dinâmico de construção identitária e de transmissão de memórias. Para Tolentino (2015, p. 52), "a educação patrimonial surge como um meio de reconexão com a ancestralidade, possibilitando que indivíduos e comunidades reconheçam e valorizem seus legados históricos e culturais".

A perspectiva da educação patrimonial transcende a simples preservação de monumentos e sítios históricos. Ela está relacionada à formação de sujeitos conscientes e críticos, que são capazes de compreender a importância de sua herança cultural e de participar ativamente de sua preservação e renovação. Tolentino (2017) destaca que a educação patrimonial deve estar enraizada no respeito aos saberes tradicionais e locais, que constituem os elementos vivos do patrimônio cultural. Para ele, o envolvimento das comunidades nesse processo permite que o patrimônio não seja visto como uma memória estática, mas como algo vivo e enraizado nas práticas cotidianas e nas dinâmicas sociais.

Uma das principais contribuições para o entendimento da educação patrimonial em contextos latino-americanos é oferecida por Cusícanqui (2016, p. 29), que analisa o conceito de "memória subalterna" como uma forma de resistência contra o apagamento de saberes e práticas ancestrais. A autora argumenta que o reconhecimento da ancestralidade na educação patrimonial é fundamental para a construção de uma identidade coletiva e para a valorização dos conhecimentos que foram sistematicamente marginalizados pela colonialidade.

De acordo com Cusícanqui (2016, p. 29), "a educação patrimonial deve transcender as fronteiras da cultura hegemônica e resgatar as histórias e práticas de resistência das comunidades tradicionais". Sua abordagem propõe uma educação patrimonial que seja decolonial, isto é, que rompa com a perspectiva eurocêntrica de patrimônio e valorize as memórias e os saberes locais como elementos centrais para a construção identitária.

Nesse sentido, a educação patrimonial tem o potencial de fortalecer a identidade cultural e a sensação de pertencimento, especialmente entre jovens e crianças. Segundo Martinez (2018, p. 74), "as práticas de educação patrimonial que incluem a perspectiva da ancestralidade estimulam uma compreensão mais profunda e afetiva do patrimônio, que vai além da preservação de objetos e monumentos e se foca na continuidade dos saberes e valores culturais". Tal consideração reforça a importância de uma abordagem que promova o diálogo entre as gerações, de modo que os jovens compreendam a riqueza e a diversidade de seu patrimônio cultural e se tornem agentes de sua preservação e continuidade.

Como elemento fundamental na educação patrimonial, a ancestralidade possibilita a valorização dos saberes indígenas, afrodescendentes e locais, que foram historicamente silenciados e marginalizados. Nessa perspectiva, Cusícanqui (2016) sugere que a educação patrimonial deve ser compreendida como um processo insurgente, que se propõe a recuperar as vozes subalternas e a oferecer uma visão ampliada da história e da cultura. Para Cusícanqui (2016, p. 36), essa prática educativa "é uma ferramenta de resistência que fortalece a autonomia das comunidades ao oferecer-lhes os meios para entender e celebrar suas próprias histórias". A Figura 19 traduz essa mensagem de valorização dos povos originários.

Figura 19 – Laços da ancestralidade



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Por meio de práticas como visitas a sítios históricos, oficinas de artesanato tradicional, contação de histórias e festividades culturais, a educação patrimonial permite que os participantes se conectem com suas raízes e fortaleçam a memória coletiva. Segundo Tolentino (2019, p. 28), "essas práticas promovem um tipo de aprendizagem que não é apenas cognitivo, mas também afetivo e experiencial, proporcionando uma conexão direta com os elementos culturais e históricos que compõem o patrimônio". Essa abordagem experiencial da educação patrimonial reforça a importância do vínculo emocional com o patrimônio, de modo que ele não seja percebido apenas como algo do passado, mas como parte ativa do presente e do futuro.

Além disso, a educação patrimonial fundamentada na ancestralidade pode promover uma visão crítica e reflexiva sobre a herança cultural, ao convidar os indivíduos a questionarem as narrativas hegemônicas e a reconhecerem a

pluralidade de histórias e experiências que compõem o patrimônio cultural. Cusícanqui (2016, p. 33) argumenta que a "pedagogia do patrimônio" é uma maneira de desafiar as versões oficiais da história, propondo uma "arqueologia da memória" que revela as camadas ocultas e esquecidas do passado coletivo. Essa perspectiva crítica possibilita que a educação patrimonial seja um instrumento de emancipação cultural, na medida em que valoriza as tradições locais e desestabiliza as narrativas centralizadoras.

Em suma, a educação patrimonial que incorpora a perspectiva da ancestralidade desempenha um papel fundamental na valorização da diversidade cultural e na construção de uma identidade coletiva que respeite e celebre as raízes históricas e culturais das comunidades. Ao promover o diálogo entre gerações, a recuperação de saberes subalternos e o questionamento das narrativas hegemônicas, essa prática educativa se revela uma ferramenta potente para a resistência cultural e para a preservação da memória viva dos povos. Autores como Tolentino (2015) e Cusícanqui (2016) oferecem contribuições valiosas para esse campo, defendendo uma abordagem decolonial e crítica da educação patrimonial que reconheça e valorize os saberes ancestrais como parte integrante da formação identitária e da resistência cultural.

A compreensão teórica e prática da educação patrimonial, especialmente em relação a temas como memória, identidade, cidadania e museus, tem sido enriquecida por uma série de contribuições de pesquisadores na área. Entre os principais referenciais desse campo, as obras de Florêncio (2014) se destacam ao discutir as diretrizes conceituais da educação patrimonial. Ela ressalta a relevância da memória coletiva, da identidade e da participação cidadã na preservação do patrimônio cultural.

Por outro lado, Simone Scifoni (2017) e Sandra Pelegrino (2006) abordam os desafios enfrentados pela educação patrimonial, sublinhando a importância de uma abordagem participativa que valorize as diferentes perspectivas das comunidades envolvidas. Além disso, Átila Tolentino (2016) apresenta uma visão decolonial sobre a educação patrimonial, questionando os discursos hegemônicos e promovendo a valorização da diversidade cultural e histórica.

Esses referenciais ajudam a ampliar a compreensão da educação patrimonial, facilitando a desconstrução de discursos hegemônicos. As propostas apresentadas enriquecem a prática educativa nesse campo, com o

objetivo de formar uma sociedade mais crítica e consciente em relação ao patrimônio cultural. A intervenção cultural foi elaborada com base na perspectiva freiriana da educação patrimonial, que reconhece o sujeito como um ser ativo e defende que as ações devem ser desenvolvidas de maneira dialógica, transversal e coletiva.

Para que qualquer ação ou projeto seja implementado efetivamente, é necessário que esteja comprometido com a identificação e o fortalecimento dos vínculos entre as comunidades e seu patrimônio cultural, promovendo a participação social em todas as etapas do processo de preservação desses bens (Iphan, 2014). Isso significa que, nas iniciativas educacionais, o patrimônio cultural não deve ser tratado como algo pré-definido, com um valor absoluto e inquestionável, esperando apenas que o indivíduo o aceite como parte de sua herança. Pelo contrário, é fundamental que o patrimônio seja entendido “como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica” (Tolentino, 2016, p. 47).

O Iphan (2014) define a educação patrimonial como um conjunto de processos educativos, tanto formais quanto informais, focados no patrimônio cultural e apropriados socialmente como instrumentos para compreender a história e a cultura nas suas diversas manifestações. O objetivo é favorecer o reconhecimento, a valorização e a preservação desse patrimônio, sempre priorizando a construção de conhecimento de maneira democrática e colaborativa, por meio da participação ativa das comunidades detentoras e criadoras de suas referências culturais.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (Iphan, 2017, p. 1).

No campo dos Direitos Humanos, pensar a diversidade implica considerar as múltiplas formas de ser e existir no mundo, especialmente aquelas que historicamente foram invisibilizadas ou subalternizadas. A pessoa idosa,

enquanto sujeito de direitos, integra esse campo da diversidade que demanda reconhecimento, escuta e valorização, uma vez que

os saberes populares, tradicionalmente transmitidos pelas gerações mais velhas, são fontes legítimas de conhecimento e formas de expressão cultural que precisam ser preservadas e valorizadas como patrimônio imaterial da humanidade (Rotondano, 2010, p. 82).

Nesse sentido, muitas vezes transmitidos oralmente por meio de práticas cotidianas e relações comunitárias, os saberes dos idosos são parte viva do patrimônio imaterial e devem ser resguardados não apenas por sua dimensão cultural, mas por seu potencial educativo e formador de identidades. A proteção e valorização desses saberes se inscrevem como um imperativo ético no âmbito dos Direitos Humanos, porque reconhecem os idosos como detentores de conhecimentos essenciais à história e à continuidade cultural de suas comunidades.

Na perspectiva de uma educação comprometida com os Direitos Humanos, com a justiça social e com a memória coletiva, torna-se urgente construir práticas pedagógicas que dialoguem com os sujeitos idosos e com suas contribuições para a identidade e o pertencimento comunitário. Rotondano (2010, p. 95) argumenta que "a educação patrimonial deve se constituir como um espaço dialógico, no qual diferentes gerações possam compartilhar experiências e ressignificar os sentidos da cultura e da identidade".

Nesse contexto, os idosos não devem ser vistos como meros objetos de cuidado ou lembrança, mas como protagonistas ativos na produção e transmissão do patrimônio cultural. Incorporar suas vozes ao currículo escolar, às práticas comunitárias e aos projetos educativos é reconhecer que a diversidade etária é dimensão fundamental para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e enraizada em seus territórios de vivências.

A formalização da pesquisa por meio do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), por meio da submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil não aconteceu inicialmente por problemas técnicos da plataforma que de forma oficial (via declaração) assumiu o problema técnico ocorrido. A primeira tentativa de cadastro da pesquisa ocorreu ainda em 2023, no entanto por questões técnicas não resolvidas, não foi possível dar

continuida a proposição, pois a plataforma continuou não permitindo edição.

Diante deste entrave que estava impossibilitando a continuidade da pesquisa, foi construído um outro caminho e todas as fontes utilizadas foram somente do acervo público da Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Os responsáveis pela instituição emitiram um termo de autorização de uso, que apresento em anexo.

3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O PROJETO ANCESTRALIDADE NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÊ KAYODÊ

O projeto Ancestralidade busca a valorização das nossas raízes, aqueles que vieram antes de nós, os nossos ancestrais. E quem temos de mais próximo nesta árvore genealógica são os vovôs e vovós. Avós que são fonte de sabedoria, de história. Durante todo o ano mas, principalmente no mês de março, acontece uma série de atividades como visitas, pesquisas e a Festa dos Avós, onde todos se reúnem no circo da Vila para ouvir um “causo”, e seguimos para aldeia onde é servido um almoço com comidas típicas da ancestralidade goiana, que permeia a memória afetiva de cada um, escutamos as cantorias e dançamos um forrózinho com os nossos vovós. Esse projeto traz como base os valores civilizatórios africanos, reconhecendo a ancestralidade, como construção das nossas identidades, individual e coletiva (Escola Pluricultural Odê Kayodê, 2021, p. 36).

O projeto Ancestralidade celebra as raízes e conhecimentos transmitidos pelos avós, promovendo atividades que unem memória, cultura e afeto. Inspirado nos valores civilizatórios africanos, valoriza a ancestralidade como fundamento da identidade individual e coletiva, fortalecendo os vínculos entre gerações.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o desenvolvimento do projeto *Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós*, que é realizado no âmbito da Odê Kayodê, como experiência concreta e significativa de educação patrimonial crítica, fundamentada na ancestralidade, na oralidade e na valorização dos saberes comunitários. O projeto foi concebido e implementado de forma colaborativa e mobiliza linguagens artísticas, afetivas e identitárias como caminhos de reconhecimento, pertencimento e resistência, reafirmando a centralidade da memória e da cultura como direito e como potência educativa.

A proposta do projeto se articula com os princípios que orientam a prática pedagógica da Odê Kayodê: a valorização das matrizes africanas e indígenas que compõem a identidade brasileira, a construção de uma pedagogia pluricultural e a defesa de uma escola comprometida com os povos e com os territórios historicamente subalternizados. Nesse contexto, a ancestralidade é entendida como herança simbólica ou memória do passado, sendo força vital no

presente, que orienta o fazer pedagógico, estabelece vínculos intergeracionais e reafirma a dignidade das narrativas que resistiram ao apagamento colonial.

A primeira seção do capítulo dedica-se à descrição do projeto, destacando suas práticas centrais: rodas de conversa com os avós, escutas sensíveis, releituras artísticas, performances, cantigas, culinárias e outras formas de transmissão oral e sensorial de saberes. São práticas que promovem um mergulho nas histórias de vida das famílias, ativando as memórias dos mais velhos como fontes legítimas de conhecimento e identidade, conforme destacam autores como Bosi (2003) e Tolentino (2016).

Em seguida, são discutidas as experiências vividas pelas crianças, educadores e famílias durante a execução do projeto, evidenciando como a presença dos avós no cotidiano escolar mobiliza afetos e ressignifica o processo de ensino e aprendizagem. A escola torna-se espaço de reencantamento e de revalorização daquilo que, muitas vezes, é desprezado pelos currículos escolares convencionais: os saberes da vida, os gestos cotidianos, as histórias contadas à beira do fogão ou nas varandas das casas.

Além disso, este capítulo busca evidenciar como o projeto se ancora nos fundamentos de uma educação patrimonial decolonial, na medida em que questiona os modelos hegemônicos de patrimônio, que são centrados em monumentos, datas e heróis oficiais, propondo o reconhecimento das memórias subalternizadas, dos corpos-memória e dos saberes ancestrais como bens culturais vivos. Nesse sentido, o projeto dialoga com os aportes teóricos de Cusícanqui (2016), Walsh (2013) e Gomes (2017) ao promover práticas educativas que desafiam a colonialidade do saber, do ser e do poder.

Ao longo do capítulo, são apresentados registros das ações do projeto, em forma de falas, imagens, produções textuais e artísticas, as quais ilustram a riqueza simbólica e pedagógica da iniciativa. Esses registros não apenas documentam as vivências, mas também reafirmam a importância de um fazer pedagógico comprometido com a escuta, com o cuidado e com a construção coletiva da memória.

Em sua totalidade, o capítulo reafirma o projeto *Ancestralidade* como uma proposta de resistência educativa e de valorização dos conhecimentos familiares e populares, que contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas origens e que pertencem a um território de luta, beleza e dignidade. Ao

reconhecer os avós como guardiões da memória, o projeto fortalece laços comunitários e afirma a escola como um espaço vivo de preservação e criação cultural.

A educação patrimonial é uma prática educativa que visa à preservação e valorização dos bens culturais, tanto materiais quanto imateriais, desempenhando um papel crucial na formação de uma consciência social voltada para o reconhecimento e respeito das heranças culturais. Ao conectar a sociedade ao seu patrimônio, esta modalidade educativa promove uma reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, fornecendo uma base sólida para a construção de identidades coletivas.

A cultura é entendida como um conjunto de práticas, saberes e valores transmitidos ao longo do tempo. Desde monumentos históricos, artefatos e edifícios até as tradições orais, festividades e saberes populares, tudo isso constitui o patrimônio cultural de uma comunidade. A educação patrimonial surge como um meio de aproximar as gerações desse legado, ajudando a compreender não apenas o valor estético ou histórico dos bens culturais, mas, principalmente, o significado social que eles possuem.

O Projeto Ancestralidade é um conceito profundamente enraizado nas culturas tradicionais ao redor do mundo, representando a conexão entre os vivos e seus antepassados. Em muitas culturas ancestrais, os antepassados não são apenas figuras do passado, mas forças vivas e atuantes que influenciam diretamente no presente, orientando e protegendo as gerações atuais. Para as culturas africanas, a ancestralidade é um elo que também nos conecta aos grandes ancestrais: terra, água, ar e fogo. Esses elementos representam a continuidade da vida e a presença dos que vieram antes de nós.

Nessa perspectiva, a Vila Esperança inicia o ano com a Festa dos Avós, um evento que simboliza o princípio, a origem. Essa celebração ressoa um longo período de preparação, no qual é vivenciado intensamente conexão entre passado, presente e futuro. Os avós, bisavós e antepassados são homenageados, trazendo à tona a riqueza da ancestralidade. Essa força se manifesta nos mitos de origem, na herança indígena e africana e na cultura popular expressa em diversas formas como artesanato, narrativas e músicas. A participação das famílias, cresce a cada ano, tornando-se um momento de união e resgate cultural.

Quando vejo o meu vovô
Que é pai do meu papai
Penso que há um tempo atrás
Ele era o que eu sou
Agora sou criança
E o vovô também já foi
A vida é uma balança
Ontem, hoje e depois (Derdyk; L. Tatit; P. Tatit, 2005).

O ser humano está inserido no tempo, que é formado por eventos passados e presentes – a História. O passado não é algo estático, mas sim um legado vivo que influencia o presente. A consciência desse passado e sua importância na construção do agora são elementos essenciais na formação de nossa identidade. Essa vivência contribui significativamente para a formação das crianças. Reconhecer e celebrar a dignidade, a beleza e a sabedoria dos avós fortalece a memória e a identidade dos descendentes, proporcionando segurança e pertencimento. A herança dos avós representa uma forma de imortalidade coletiva, uma memória viva que se fortalece ao longo das gerações.

O resgate dessa imagem positiva dos ancestrais confronta o estigma da escravidão e reafirma a importância da ancestralidade. Para todos os povos, essa conexão tem um significado profundo. No Brasil, em especial, ela é essencial, pois nossa formação é resultado da confluência de heranças africanas, indígenas e ocidentais. Compreender esse passado nos ajuda a entender quem somos, como sentimos e de onde vêm nossas múltiplas influências culturais.

Desenvolvido na Vila Esperança, o Projeto Ancestralidade busca fortalecer essa consciência tanto nas crianças quanto nos adultos. Ele reforça a percepção do ciclo da vida: a criança cresce, torna-se adulta, envelhece e, por fim, transforma-se em ancestral. Esse reconhecimento fortalece o compromisso coletivo com a memória e a identidade do povo. Esquecer essa conexão é cortar nossas raízes e perder nossa essência. Manter viva a ancestralidade é garantir que nossa história continue pulsante, guiando-nos com força e sabedoria para o futuro.

3.1 Conhecendo o projeto “Ancestralidade”: Histórias, músicas, performances e outras formas artísticas

No Espaço Cultural Vila Esperança, a simbologia do início de um novo ciclo começa com o reconhecimento e as bênçãos dos mais velhos, evidenciando uma perspectiva onde a ancestralidade é essencial para o desenvolvimento humano e social. A proposta do projeto é promover, em um processo intergeracional com crianças, jovens, adultos e idosos, uma compreensão coletiva e integrada do ciclo da vida. Esse ciclo é representado pela transformação gradual de cada indivíduo, desde a infância, passando pela fase adulta, até a velhice e a ancestralidade, ressignificando a relação entre passado, presente e futuro na formação identitária e cultural (Silva, 2018).

Ao colocar a força ancestral como um elemento ativo e presente na construção das identidades, o projeto reforça a importância de uma consciência histórica e social em que o presente dialoga com a memória e as vivências dos que vieram antes. Nesse sentido, o PPP da Escola Pluricultural Odé Kayodê (2021) destaca que a noção de coletivo é fundamental na antropologia da ancestralidade e das culturas, porque nos conecta ao sentimento de pertencimento a uma família, povo e, por extensão, à ecologia planetária. Isso nos faz perceber que somos parte integrante de um sistema maior e interconectado. Assim, o Espaço Cultural Vila Esperança se coloca como um lugar de encontro, onde a transmissão de valores e conhecimentos ocorre de forma natural e significativa, e onde a conexão com a ancestralidade promove um sentido de continuidade e pertencimento.

Esquecer essa ligação com a ancestralidade, por outro lado, é comprometer a coesão cultural e social da comunidade. Como aponta Freire (2002, p. 88), "negar o passado e a história é abrir mão das raízes que nos constituem, criando uma desconexão perigosa entre as gerações". No contexto do Espaço Cultural Vila Esperança, tal esquecimento implicaria o enfraquecimento da identidade coletiva e a criação de lacunas que comprometem o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, que se forma na confluência entre história pessoal e herança cultural.

Portanto, o projeto proposto pelo Espaço Cultural Vila Esperança revela um entendimento profundo sobre o papel da ancestralidade e da memória

coletiva como elementos estruturantes para a construção de uma identidade forte e consciente. A prática cultural no espaço possibilita a valorização de cada fase do ciclo da vida, promovendo a responsabilidade histórica e social, essencial para a coesão e a integridade cultural da comunidade.

Igba kan nlo
 Igba kan nbo
Ojo nbori ojo
 Ero iwaju nlo
 Ero eyin ntele

Um tempo está partindo,
 Outro está chegando
 Um dia vai e outro vem
 Os de frente – os velhos,
 estão indo
 Os de trás – os jovens,
 os estão seguindo
 dando-lhes continuidade.
 (Oriki Iorubá, s/d).

O projeto Ancestralidade é promovido pela Vila Esperança e se baseia na valorização e revitalização das práticas culturais tradicionais e reorganizadas que emergem das vivências cotidianas da comunidade. Como afirma Canclini (1998), as tradições culturais são dinâmicas, continuamente reelaboradas, e não apenas preservadas como um patrimônio estático. No contexto do projeto, essa dinâmica é visível nas diversas formas de expressão artística: histórias, músicas, performances e outras práticas culturais, que permitem aos participantes se reconhecerem como agentes ativos na construção e renovação de suas próprias identidades culturais.

A música, a dança e a culinária são centrais nesse processo, funcionando como pontos de encontro e reconhecimento. Cada prática se transforma em uma experiência de reconexão com a própria identidade, devolvendo aos participantes o sentido de pertencimento e legitimando-os como protagonistas de sua herança cultural. Como observa Hall (2006, p. 42), "a identidade cultural não é algo fixo, mas se constrói e se reconstrói a partir das experiências e vivências compartilhadas". No projeto Ancestralidade, as crianças e suas famílias têm a oportunidade de experimentar e expressar o que são, de maneira autêntica e colaborativa.

As vivências proporcionadas pelo projeto desempenham um papel

importante na formação das identidades dos participantes, especialmente nas crianças, que, a partir dessas experiências, encontram pontos de referência para se constituírem enquanto indivíduos e membros de um coletivo. A relação entre cultura e identidade, segundo Silva (2000), é construída a partir da interação com símbolos, histórias e práticas culturais transmitidas pelas gerações.

No projeto Ancestralidade, os participantes revivem esses símbolos e práticas, retomando os saberes e fazeres de suas famílias, resgatando as heranças culturais dos avós e descobrindo talentos e habilidades que muitas vezes foram passados de geração em geração. A Figura 20 demonstra a oficina de tecelagem com a vó Geralda.

Figura 20 – Oficina de Tecelagem com a Vó Geralda



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2008)

Realizada na Vila Esperança em Goiás, a Oficina de Tecelagem é um espaço de valorização dos saberes ancestrais e de fortalecimento da memória coletiva quilombola. Por meio da arte de tecer, Vó Geralda (foto) transmite técnicas tradicionais e histórias, que entrelaçam passado e presente, revelando a importância do trabalho manual como expressão cultural e resistência. A atividade transforma o ato de tecer em um gesto de pertencimento, em que cada fio carrega a identidade, a criatividade e a força da comunidade da Vila Esperança. As Figuras 21, 22 e 23 revelam, respectivamente, a oficina de

culinária “Delícias de vó”, a oficina de crochê e Oficina de modelagem em barro, em que as crianças aprendem praticando e de maneira lúdica.

Figura 21 – Na casa da Vó Ideides, aprendendo a fazer biscoito



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 22 – Fazendo crochê na escola com a Vovó



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2008)

Figura 23 – Oficina de modelagem em barro com o artista ceramista Samuel



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Outra atividade importante desenvolvida na Vila Esperança é a contação de história pelos avós. A Figura 24 demonstra esse momento com a vó Lucíola, na Educação Infantil. Já as Figuras 25 a 38 apresentam as avós na escola.

Figura 24 – Vó Lucíola contando história na escola



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 25 – Avós no dia-a-dia da escola: vó Amália



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 26 – Vó Lucíola no Bom Dia



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 27 – Vó Ana e suas netas participando do Bom Dia



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 28 – Vó Sônia e sua neta Marina: inspiração de amor



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 29 – Vó Ana preparando “comida de vó” para o lanche na Escola



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 30 – Vó Branca participando da Roda do Bom Dia



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 31 – Vó Heloísa: conversa sobre educação intergeracional



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 32 – Vó Belô no Bom Dia



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 33 – Vó Maria Luzimar servindo almoço na escola



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 34 – Vó Sirlene preparando comida de vó para o lanche da Odé Kayodê



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 35 – Vó Regina no Bom Dia



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 36 – Vó Sirlene e sua filha Daniela preparando comida de vó



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 37 – Vó Jesa participando da Roda do Bom Dia



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 38 – Vó Arlete em visita na escola



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Figura 39 apresenta uma cena que descreve a visita da comitiva africana de Moçambique à Vila Esperança.

Figura 39 – Visita de comitiva africana de Moçambique à Vila



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

As Figuras 40 e 41 ilustra a árvore genealógica produzida pelos alunos da Vila.

Figura 40 – Árvores genealógicas produzidas pelas crianças



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 41 – Exposição de Árvores genealógicas na Festa dos Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Figura 42 e 43 apresentam as Irmãs Gargantas de Ouro cantando e encantando na Festa dos Avós.

Figura 42 – Irmãs Gargantas de Ouro em apresentação na Festa dos Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 43 – Irmãs Garganta de Ouro e Sr Dito da Sanfona



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Figura 44 descreve a alegria de um sanfoneiro participando da Festa dos Avós.

Figura 44 – Sanfoneiro na Festa dos Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Figura 45 mostra o momento de dança na Festa dos Avós. É um cenário de alegria e amizade entre os participantes.

Figura 45 – Momento dançante na Festa dos Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

As Figuras 46 e 47 apresentam uma mesa recheada com quitutes feitos pelas mãos das avós.

Figura 46 – Mesa de quitutes de vó



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 47 – Mesa com gostosuras de vó montada coletivamente no dia da Festa dos Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 48 – Exposição de presentes confeccionados pelas crianças para os avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 49 – Presentes para os avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 50 – Sacolas e lenços para presentear os avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 51 – Relógios confeccionados pelas crianças para presentear os avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

A Figura 51 demonstra relógios confeccionados para presentear os avós. Relógios que, para além do tempo cronológico, remetem ao tempo da memória. Foram confeccionados utilizando retalhos de tecidos, botões e linhas. Todos os objetos que também dialogam com a temática do tempo que transcende memórias afetivas.

Figura 52 – Cardápio do banquete de comida de vó



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 53 – Banquete para os avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 54 – Almoço Banquete para os Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 55 – Avós se servindo no almoço da Festa dos Avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 56 – Apresentação de poesia para os avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

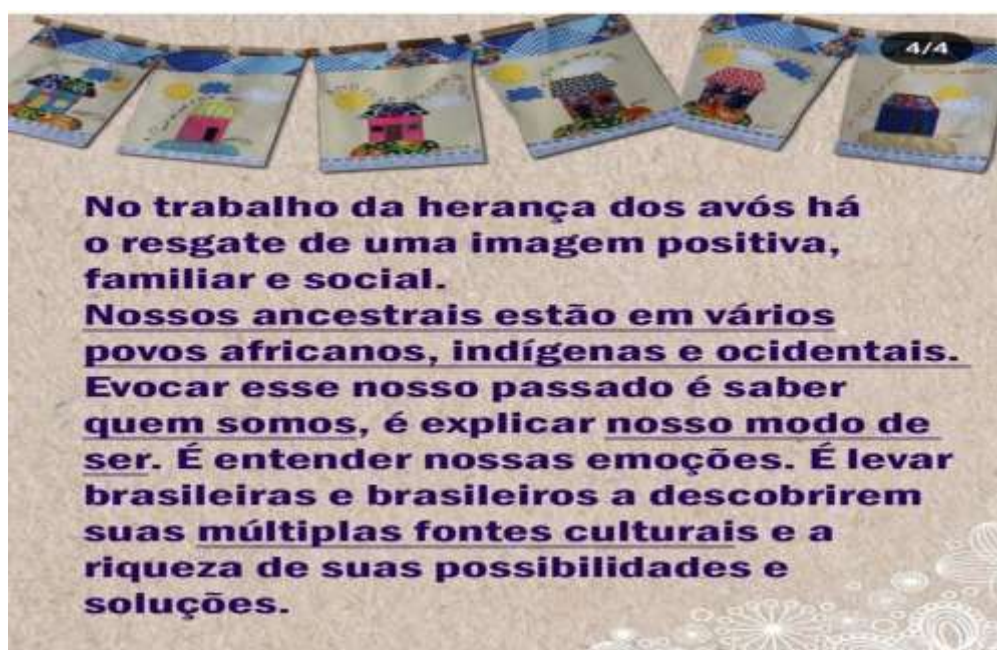
Figura 57 – Circo da Vila no dia da Festa dos Avós – Momento inicial da Festa:
Saudação



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

As Figuras 56 e 57 ilustram, respectivamente, o momento inicial da Festa dos Avós, em que Robson, diretor presidente da Vila Esperança, convida o público para saudar toda a ancestralidade e o momento de apresentação e homenagem para os avós, com a vocalização de poesia.

Figura 8 – Página do Livro Objeto de Memória



Fonte: Acervo da Vila (2025)

O projeto Ancestralidade favorece o surgimento de novas formas de expressão cultural, estimulando os participantes a reinterpretarem suas tradições de maneira criativa. A valorização das práticas culturais locais fortalece a autoestima dos indivíduos e contribui para que a comunidade se sinta reconhecida em sua pluralidade. Segundo Gagnebin (2006), a memória coletiva é continuamente renovada por meio das práticas culturais que fortalecem o sentimento de pertença e identidade. Desse modo, ao proporcionar experiências que valorizam a cultura viva e em movimento, o projeto reafirma a importância de uma educação cultural que empodera a comunidade e incentiva a continuidade de suas tradições.

O projeto Ancestralidade do Espaço Cultural Vila Esperança desempenha um papel significativo na reafirmação e revitalização das identidades culturais. Assim, ele proporciona experiências e possibilita que os participantes vivam e reconstruam suas tradições de maneira ativa. Esse processo fortalece os laços com o passado e abre caminho para novas expressões culturais, fazendo da identidade cultural um elemento dinâmico e sensível às vivências do presente.

3.2 Identidade e a história de nossos antepassados

A identidade cultural, longe de ser uma característica fixa, é um processo dinâmico que se entrelaça com a memória e a história dos antepassados. A partir das experiências transmitidas entre gerações, indivíduos e comunidades constroem sua própria identidade, nutrida pela herança cultural e pelo sentido de pertencimento a uma história comum. Segundo Hall (2006, p. 29), “a identidade não é uma essência inata, mas uma construção que se desdobra a partir da interação com as práticas e símbolos de um grupo”. Essa construção é particularmente significativa quando envolvemos a história dos antepassados, pois as memórias e valores herdados compõem um fundamento para o sentimento de continuidade entre passado e presente.

As narrativas e os símbolos que evocam a trajetória dos antepassados são essenciais na constituição das identidades. Essas histórias, transmitidas oralmente ou registradas, servem de conexão entre diferentes gerações e permitem que as pessoas se reconheçam como partes de uma mesma linhagem cultural. Como aponta Nora (1984, p. 21), “os lugares de memória são onde o

passado é reencenado e onde a identidade de uma comunidade é constantemente reconstruída". No entanto, esse processo não é meramente uma repetição do passado, mas uma reinvenção, onde a história é ressignificada e reinterpretada de acordo com os contextos e desafios do presente.

Ao se reconectarem com a história de seus antepassados, os indivíduos se apropriam de um repertório de valores e ensinamentos que os guiam e orientam. Halbwachs (2006, p. 112) enfatiza que "a memória é moldada pelo grupo e se reflete nos valores e nas práticas culturais que perduram". Isso reforça a ideia de que a história dos antepassados não é apenas uma herança passiva, mas um recurso vivo que contribui para a formação de identidades mais seguras e bem definidas, em oposição à instabilidade cultural causada pela falta de vínculos com o passado.

É importante considerar como o espaço de transmissão da história familiar e comunitária, tais como os encontros familiares, rituais e celebrações, contribui para que cada geração resgate e, ao mesmo tempo, atualize essas tradições. Para muitos povos, como os povos indígenas e as comunidades afrodescendentes, a história ancestral não se restringe a um conjunto de fatos, mas envolve práticas, músicas, danças e ritos que continuamente reconstroem o passado. Segundo Almeida (2010, p. 78), "a história ancestral para os povos tradicionais é parte intrínseca da vida cotidiana, sendo reforçada pelos rituais e pela oralidade que asseguram a continuidade cultural".

Com isso, a história dos antepassados mais do que uma rememoração distante, torna-se um elemento central na formação da identidade cultural e pessoal. A reconexão com essa história é um ato de fortalecimento, porque possibilita que as novas gerações reconheçam seu lugar em uma linha temporal que transcende o indivíduo e alcança o coletivo. Esse conhecimento oferece um sentido de responsabilidade histórica, em que a preservação e a valorização das memórias dos antepassados se transformam em um compromisso com a identidade e a coesão cultural da comunidade.

O processo de construção identitária passa necessariamente pelo reconhecimento e valorização das experiências dos antepassados. A história ancestral serve como um ponto de ancoragem para as identidades contemporâneas, promovendo o sentido de continuidade e pertencimento. Por meio desse reconhecimento, a memória coletiva reafirma-se como uma fonte de

resistência cultural e como um guia para as gerações futuras, que encontram na história de seus antepassados uma força capaz de responder aos desafios do presente.

3.3 Celebração e herança cultural

As celebrações culturais representam uma manifestação significativa do patrimônio cultural, atuando como veículos de transmissão de tradições e valores e possibilitando que uma comunidade reafirme suas identidades coletivas. No contexto das políticas culturais contemporâneas, a herança cultural é valorizada não apenas em seus aspectos materiais, como monumentos e artefatos, mas também em seus aspectos imateriais, como as práticas, rituais e celebrações que conferem significado às vivências de um grupo. A partir dessa perspectiva, o patrimônio imaterial, que inclui festas, danças, músicas e ritos, emerge como um elemento essencial para a compreensão da cultura em suas dinâmicas e ressignificações (Unesco, 2003).

As celebrações culturais cumprem uma função central no fortalecimento da herança cultural, pois permitem que as comunidades revivam tradições e símbolos que moldaram suas identidades. Como observa Hall (2006, p. 43), “as identidades culturais são continuamente reconstruídas, não como elementos estáticos, mas como práticas dinâmicas que respondem às mudanças no contexto social e histórico”. Assim, o patrimônio imaterial não é apenas uma recordação do passado, mas uma prática viva e adaptável que se mantém relevante, porque permite que as tradições se renovem à medida que são transmitidas entre gerações. As celebrações, nesse sentido, oferecem às comunidades um espaço no qual o passado se funde com o presente, possibilitando novas interpretações e expressões de suas heranças culturais.

Sob a ótica do patrimônio, as celebrações culturais também desempenham um papel crucial na preservação e no fortalecimento das identidades culturais. As políticas de preservação do patrimônio, especialmente após a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Unesco (2003), reconhecem que as festividades e tradições são expressões legítimas da cultura, muitas vezes desvalorizadas ou marginalizadas nos processos tradicionais de preservação. Segundo Canclini (1998, p. 53), “a cultura

de um grupo se transforma a partir do momento em que as práticas culturais são legitimadas e reconhecidas como patrimônio". Esse reconhecimento impulsiona o orgulho comunitário e confere visibilidade a práticas que muitas vezes estavam confinadas a espaços privados, permitindo que o patrimônio cultural imaterial se expresse de maneira pública e celebrativa.

Além disso, as celebrações culturais oferecem um espaço de encontro e troca, promovendo a coesão social e o fortalecimento dos laços comunitários. Segundo Gagnebin (2006, p. 74), "as celebrações culturais não são apenas um retorno ao passado, mas uma reafirmação do presente coletivo, no qual os indivíduos se reconhecem como partes de uma mesma tradição". Esse encontro entre indivíduos da mesma comunidade, unidos por um passado compartilhado, reforça o sentimento de pertencimento e de identidade coletiva. Nas celebrações, os indivíduos revivem e ressignificam suas histórias, simbolizando um elo entre o patrimônio que receberam dos antepassados e aquele que transmitem às futuras gerações.

Figura 59 – Cantando e fiando na Festa dos avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 60 – Festa dos avós no Circo da Vila



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Figura 61 – Abençoando a mesa do lanche na Festa dos avós



Fonte: Acervo da Vila Esperança (2025)

Preservar as celebrações como parte do patrimônio cultural envolve também desafios, especialmente no que se refere à interferência de agentes

externos que podem distorcer ou mercantilizar essas tradições. Por exemplo, a globalização intensifica o contato entre culturas, mas, ao mesmo tempo, gera pressões que podem influenciar as celebrações, adaptando-as às expectativas de um público mais amplo e descontextualizado. Segundo Hobsbawm (1983, p. 7), algumas tradições culturais passam por um processo de "invenção", em que certos elementos são acrescentados ou alterados para que a celebração atenda a novos interesses. Essa "invenção" pode enriquecer a tradição, mas também pode desvirtuar seu significado original, dificultando a preservação da herança cultural em seu sentido mais autêntico.

As celebrações culturais representam, portanto, um espaço de negociação constante entre tradição e inovação, passado e presente. Na preservação do patrimônio cultural imaterial, é necessário considerar o equilíbrio entre a adaptação das tradições e a manutenção de seu significado original para a comunidade. Como observa Silva (2000, p. 65), "o patrimônio cultural imaterial é aquele que vive e se transforma com as comunidades, mantendo-se relevante, mas sem perder a sua essência". A valorização do patrimônio imaterial nas celebrações culturais reforça, então, o vínculo entre identidade, memória e pertencimento, permitindo que a herança cultural continue a desempenhar um papel vital na vida das comunidades.

Em suma, as celebrações culturais são fundamentais para a preservação e revitalização do patrimônio imaterial, oferecendo um espaço onde as identidades culturais são afirmadas, negociadas e transmitidas. Essas práticas, ao serem reconhecidas como patrimônio, permitem que as tradições culturais sobrevivam e se adaptem, mantendo viva a herança cultural e assegurando sua continuidade para as gerações futuras.

3.4 Raízes e rizomas dos ancestrais

As raízes descem fundo, mergulham além do solo que pisamos e alcançam o território onde o tempo não é linha, mas rede. São linhas invisíveis que se entrelaçam, formando uma teia que nos abraça e nos atravessa, conectando-nos aos antepassados que ecoam em cada gesto, em cada silêncio. Como rizomas, essas raízes não seguem um único caminho, mas se expandem, ramificam-se, multiplicam-se em direções imprevisíveis, fazendo do passado um

chão fértil, onde a vida sempre ressurgue.

Nessa trama, os ancestrais são presentes que não nos abandonam. Eles estão no canto que se entoa em momentos de saudade, no toque que se faz carinho nas noites frias, no conselho que surge, intuitivo, quando não há quem nos guie. Cada raiz, cada ramificação, carrega a sabedoria dos que vieram antes, não como um peso, mas como um chamado suave e insistente que nos lembra de quem somos e do que carregamos.

Os rizomas não conhecem hierarquias, não obedecem a uma ordem rígida. Eles se espalham como memória que se derrama, cobrindo os espaços vazios, enchendo as lacunas que o tempo e o esquecimento deixaram. Assim, nossa ancestralidade é mais do que história; é um território vivo, dinâmico, onde as histórias se entrelaçam, se atualizam e se refazem. É uma casa sem paredes fixas, onde cada geração constrói e reconstrói as pontes de sua própria identidade, alimentada pelo sussurro dos que vieram antes.

É, pois, nesse lugar rizomático que nos tornamos mais inteiros. Somos rizomas de nossos avós, de nossos pais, e de todas as histórias que ecoam em nós. Carregamos nas raízes a memória da terra e, nos rizomas, a força para espalhá-la ao vento. Somos, então, ancestrais de nós mesmos, navegantes de uma linha que se curva, que dança, que faz do tempo uma dança sem começo e sem fim, onde cada passo marca uma continuidade que transcende, se expande, e se reinventa em cada vida.

A compreensão da ancestralidade como um processo rizomático oferece uma visão ampliada sobre a transmissão cultural e o sentido de pertencimento. Diferente de uma linha genealógica rígida, a ancestralidade pode ser compreendida como uma rede de conexões múltiplas e descentralizadas, semelhantes às raízes e rizomas que se espalham e se interligam no solo, formando uma trama de vínculos que transcende as noções convencionais de tempo e espaço. A metáfora do rizoma, é especialmente útil para pensar a ancestralidade, pois ela representa uma estrutura sem hierarquia e sem centro fixo, que se expande de maneira horizontal e descentralizada. Esse conceito permite interpretar a ancestralidade não apenas como uma herança linear e fixa, mas como uma rede de relações culturais e simbólicas que se renovam constantemente, permitindo a construção e a resignificação das identidades coletivas.

A ancestralidade rizomática implica que os saberes e práticas dos antepassados não são simplesmente transmitidos de uma geração para outra de maneira vertical, mas circulam de forma não-linear, atravessando diferentes temporalidades e espaços. Essa visão está em consonância com a ideia de “memória coletiva” proposta por Halbwachs (2006, p. 90), que sugere que as memórias culturais se mantêm vivas na medida em que são atualizadas em contextos sociais. Halbwachs observa que “a memória coletiva é flexível e adaptável, moldada pelas necessidades e valores do presente”. Assim, ao invés de uma herança cultural fixa e imutável, a ancestralidade se manifesta como uma rede rizomática de memórias e valores que se modificam e se renovam, permitindo que cada geração ressignifique o passado à luz de suas próprias experiências.

No contexto das comunidades tradicionais, essa ancestralidade rizomática manifesta-se em práticas como a oralidade, os ritos e as celebrações, que servem como veículos de transmissão da cultura e da memória. Como observa Almeida (2010, p. 75), “a ancestralidade não é apenas uma herança recebida, mas uma vivência que se renova e se reconstrói nas práticas comunitárias”. Essas práticas possibilitam que o passado seja continuamente atualizado e reinterpretado, de modo que a memória dos antepassados não se restrinja a uma mera rememoração, mas se transforme em um ato de criação cultural. A ancestralidade, nesse sentido, não se reduz à transmissão de um conjunto de tradições estáticas, mas envolve uma interação dinâmica entre o passado e o presente, em que os saberes ancestrais se adaptam e se expandem para responder aos desafios do contexto atual.

Além disso, a ideia de rizoma também permite compreender a ancestralidade como uma conexão entre diversas culturas e identidades. Como assinala Geertz (1989, p. 309), as identidades culturais não são entidades isoladas, mas são construídas a partir de múltiplos fluxos e trocas culturais que desafiam as noções tradicionais de “pureza” cultural. Assim, a ancestralidade rizomática nos convida a enxergar os vínculos culturais como uma rede que se expande e se enriquece por meio do contato com diferentes tradições e saberes. Isso é particularmente relevante em contextos de diáspora e de resistência cultural, em que os grupos marginalizados recorrem à ancestralidade como forma de resistência e afirmação identitária, mas também como uma fonte de

renovação e hibridização cultural.

Outro aspecto fundamental da ancestralidade rizomática é seu potencial de fortalecer o sentimento de pertencimento e coesão social. Ao conceber a ancestralidade como uma rede de vínculos horizontais, as comunidades são encorajadas a enxergar suas raízes de forma mais inclusiva e abrangente. Segundo Silva (2000, p. 65), a ideia de “ancestralidade múltipla” permite que indivíduos e grupos se conectem a diversos referenciais culturais e espirituais, ampliando o entendimento de quem são e de onde vêm. Isso possibilita uma identidade que é, ao mesmo tempo, enraizada e aberta a novas influências, uma identidade que se expande para além dos limites geográficos e temporais, incorporando elementos de diferentes tradições e saberes.

A ancestralidade rizomática, ao desafiar a visão tradicional de uma linhagem linear e fixa, amplia a compreensão da herança cultural, permitindo que as comunidades interpretem sua história de forma dinâmica e inclusiva. As raízes dos ancestrais, portanto, não são um caminho rígido a ser seguido, mas uma rede de possibilidades que se desenha e se redesenha a partir das interações sociais, das trocas culturais e das ressignificações do presente. Em última análise, essa perspectiva reforça a ideia de que a ancestralidade é um processo de criação contínua, em que os indivíduos e as comunidades se apropriam de seu passado para construir uma identidade viva e em constante transformação.

4 COLHENDO OS SABERES E FAZERES: PARTILHA E CONSTRUÇÃO DO CATÁLOGO CULTURAL

[...] além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber científico acerca do outro, é preciso poder vincular/compartilhar experiências de uns com as experiências dos outros, visando a superar o discurso somente racional, para que sejam estabelecidos encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos, constituindo um movimento da comunidade educativa que crie alternativas possíveis e sensíveis (Carvalho, 2011, p. 307).

Essa epígrafe destaca a importância de uma educação que ultrapasse o saber puramente racional e científico, propondo uma relação mais sensível e humana entre os sujeitos. Ao valorizar o compartilhamento de experiências e afetos, Carvalho (2011) defende uma prática educativa que promova encontros verdadeiros, capazes de integrar conhecimentos, vivências e emoções, fortalecendo a construção coletiva e transformadora. Este é o foco de elaboração do catálogo cultural, ou seja, compartilhar conhecimentos dos nossos ancestrais de forma que ele seja reconhecido e interligado a outros saberes.

O presente capítulo tem como propósito apresentar o processo de construção do inventário das referências culturais da comunidade vinculada à Escola Pluricultural Odé Kayodê, no contexto do projeto *Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós*. Trata-se de uma etapa que dá continuidade às ações desenvolvidas nos capítulos anteriores, sistematizando os conhecimentos compartilhados ao longo da experiência educativa e transformando-os em produto técnico, coletivo e representativo dos saberes tradicionais, das práticas culturais e dos patrimônios vivos da Vila Esperança e de seu entorno.

O catálogo cultural é aqui concebido não como mero instrumento técnico ou burocrático de registro, mas como ato político-pedagógico de valorização da memória e da identidade coletiva. Parte do reconhecimento de que a cultura é dinâmica, plural e constantemente recriada nas relações sociais, sendo essencial a escuta atenta das comunidades que produzem, vivenciam e transmitem seus saberes. Como destaca Florêncio (2014), inventariar bens culturais implica em respeitar os modos de vida das populações, suas cosmologias, suas formas de nomear e significar o mundo.

Nessa perspectiva, o capítulo explicita a metodologia adotada para a elaboração do catálogo cultural, priorizando práticas participativas, rodas de conversa, escutas sensíveis e registros coletivos, com protagonismo das crianças, educadores, avós e demais membros da comunidade. As referências culturais foram identificadas a partir de vivências cotidianas, memórias familiares, tradições orais, gestos, objetos, símbolos e festas que compõem o universo afetivo e identitário dos sujeitos envolvidos.

O processo de construção do inventário reflete os princípios da educação patrimonial crítica, conforme proposto por Tolentino (2016), ao se afastar de lógicas hierarquizantes e externas, e ao reconhecer a comunidade como sujeito ativo do conhecimento e da preservação de seus próprios bens. Dessa forma, os registros aqui apresentados não pretendem congelar a cultura em formas fixas, mas afirmar a vitalidade dos saberes em movimento, em permanente recriação.

O capítulo discute também o formato do produto final, o *catálogo cultural*, o público-alvo a que se destina e o impacto esperado de sua aplicação no território educativo e nas políticas públicas voltadas à diversidade cultural. A proposta visa não apenas documentar, mas devolver à comunidade os frutos da pesquisa, em um gesto de reconhecimento, devolutiva e fortalecimento dos laços entre escola, famílias e saberes ancestrais.

Este capítulo colhe, portanto, os frutos de uma jornada que começou com o plantio da escuta e da presença. Ao reunir os saberes-fazeres dos avós, das crianças e educadores, o inventário se apresenta como testemunho de uma prática educativa afetiva e efetiva, enraizada no respeito, no pertencimento e na convicção de que toda cultura viva merece ser celebrada, protegida e transmitida pelas mãos de quem a vive.

4.1 Catálogo de atividades: amostra das atividades de educação patrimonial realizadas na Odé Kayodê da Vila Esperança

O recurso educacional desta pesquisa está delineado como um catálogo de amostra de atividades de educação patrimonial, que são propostas e realizadas no Espaço Cultural Vila Esperança no cotidiano da Odé Kayodê. Assim, o *catálogo cultural* é destinado a documentar/registrar o Projeto Ancestralidade, de modo que sirva de inspiração para outras instituições de

educação. A abordagem do projeto apresenta sob a ótica da educação patrimonial, práticas educativas relacionadas à identidade, memória e ancestralidade e sobretudo ao pertencimento.

O *catálogo cultural* estará disponível em dois formatos: digital e impresso(poucos exemplares). O formato digital foi escolhido devido à facilidade de compartilhamento. Esse produto estará acessível por meio dos sites do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio da Universidade Estadual de Goiás (Promep/UEG)⁷ e do Espaço Cultural Vila Esperança⁸.

Ele poderá ser acessado por meio de qualquer dispositivo eletrônico capaz de abrir arquivos no formato PDF. Com essa facilidade de acesso, os leitores terão a liberdade de ajustar o tamanho da visualização de acordo com suas preferências e necessidades, adaptando-o a diferentes ferramentas de exibição. Para o formato impresso, pretende-se inicialmente uma tiragem demonstrativa para deixar disponível na biblioteca Obá Biyi da Vila Esperança.

Concebido para registrar e difundir práticas de educação patrimonial, o produto vem para oferecer possibilidades e narrativas decoloniais que aborde saberes e fazeres ancestrais reconhecidos nas nossas histórias individuais e coletivas. A escolha do formato desse produto não apenas proporciona informações sobre as atividades realizadas, mas também desempenha o papel fonte documental sobre o projeto Ancestralidade que já é realizado há mais de trinta anos pela instituição.

Como afirmado por Pelegrini (2009, p. 36) “o acesso aos dados referentes aos bens da comunidade e à memória coletiva torna-se vital para a construção dos meios apropriados para a eficaz proteção do patrimônio nas sociedades modernas”. Isso é particularmente relevante, porque as sociedades modernas, especialmente as ocidentais, enfrentam o risco de desconexão cultural com sua própria história, um processo contínuo que pode levar à fragmentação social e à diminuição dos laços de solidariedade entre seus membros. No que diz respeito ao projeto gráfico, a escolha foi pelo uso de fotografias coloridas e cheias de vida, usando predominantemente as cores azul e branco, que de acordo com a religiosidade afro remetam às origens, ao ancestral e ao simples.

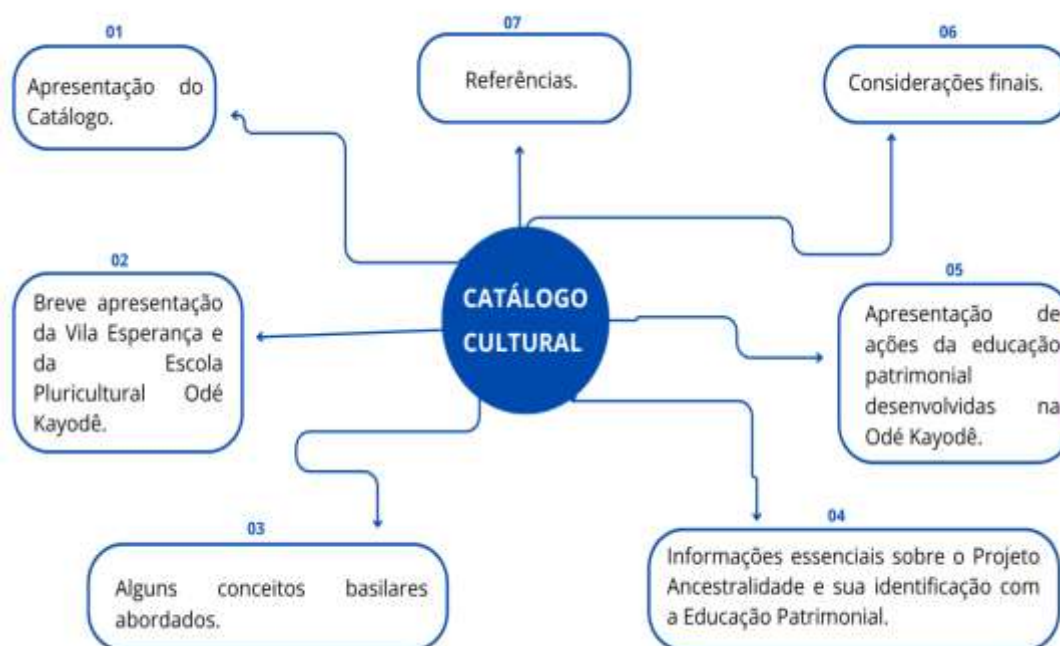
⁷ Disponível em: <https://www.ueg.br/iael/promep/>. Acesso em: 29 out. 2025.

⁸ Disponível em: https://www.vilaesperanca.org/?page_id=2. Acesso em: 29 out. 2025.

4.2 Esboço da estrutura do catálogo

A Figura 62 demonstra como o catálogo cultura está estruturado para ser disponibilizado ao público desta pesquisa.

Figura 62 – Estrutura do catálogo cultural



Fonte: Elaboração própria (2025)

O catálogo cultural conta com uma linguagem direcionada ao seu público-alvo, buscando estabelecer uma comunicação acessível, acolhedora e instigante. Para isso, adota uma abordagem interativa que pode despertar a curiosidade e estimular a participação do leitor, integrando recursos visuais, sonoros e multimídia capazes de ampliar a experiência estética e sensorial. A combinação entre texto, imagem e tecnologia pode tornar a leitura mais dinâmica e significativa, transformando o catálogo não apenas em um instrumento de divulgação cultural, mas também em um espaço de descoberta, aprendizagem e valorização das expressões artísticas e comunitárias.

No decorrer dos textos, o leitor será orientado a posicionar o celular no QR Code ou clicar sobre o *link*, que direciona para diversos documentos, áudios

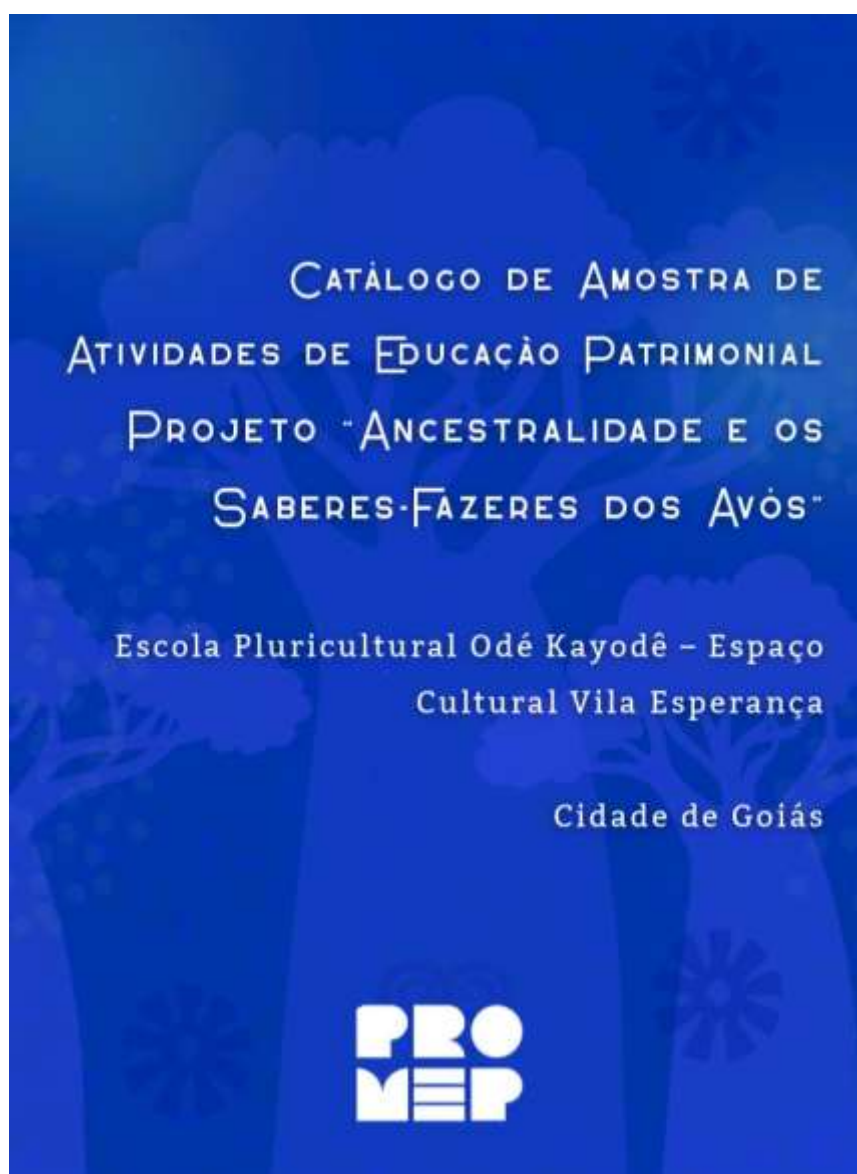
(músicas, programas da Rádio da Vila, *podcast* produzidos pela Rádio da Vila), vídeos (documentários, filmes), que enriquecem a leitura e a aprendizagem. Para que o *QR Code* possa ser usado, é necessário que o leitor tenha um dispositivo móvel com câmera e um aplicativo para a leitura do código.

De acordo com Ramalho, Costa e Rosa (2022, p. 14), “o uso de textos e multimídias, como imagens, áudios, vídeos, que são publicados em blogs, sites, mídias sociais, colaboram com a difusão e maior conhecimento a respeito de determinado patrimônio cultural”. Para os autores, o uso de textos e recursos multimídia em plataformas digitais amplia o alcance e a visibilidade dos patrimônios culturais, permitindo que diferentes públicos conheçam e se envolvam com essas manifestações. Essa integração entre linguagem escrita, imagem e som torna a divulgação mais atrativa e interativa, fortalecendo a preservação e a valorização da memória cultural.

Nessa perspectiva, os elementos visuais que compõem o catálogo cultural incluem fotografias, trechos de músicas, ilustrações, poesias, etc. Esses recursos servem para dar voz às diversas perspectivas e histórias que integram o universo das atividades educativas promovidas no Espaço Cultural Vila Esperança/Odé Kayodê, ampliando o debate e as possibilidades de realização de práticas de educação patrimonial. Nesse espaço, a educação patrimonial apresenta olhares plurais, valorizando os conhecimentos dos antepassados e compartilhando saberes locais dos avós.

O público-alvo desse produto é o público escolar, especificamente professores e demais agentes que fomentem a realização de processos de formação que atendam às particularidades e à diversidade dos alunos, a fim de dialogar com seus conhecimentos, planos de vida e considerar o contexto social e cultural; proporcionando material de apoio para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso inclui estimular o pensamento crítico, a autonomia, a cidadania ativa e o protagonismo social. A figura 63 apresenta a capa do catálogo cultural.

Figura 63 – Capa do catálogo cultural



Fonte: Elaboração própria (2025)

As cores azul e branca predominam intencionalmente neste catálogo de amostras de atividades de educação patrimonial desenvolvidas na Escola Pluricultural Odé Kayodê, em parceria com o Espaço Cultural Vila Esperança. A escolha não é apenas estética, mas simbólica: remete à presença da Orixá Nanã, na tradição afro-brasileira, aquela que representa a mãe da mãe, o princípio ancestral da criação e da sabedoria.

O azul, cor da profundidade das águas e da memória, e o branco, cor da pureza e da ancestralidade, unem-se para evocar o feminino sagrado, a origem e o tempo primeiro. Assim, a identidade visual do catálogo traduz, em linguagem cromática, a espiritualidade e o respeito à ancestralidade que permeiam o fazer

educativo da Odé Kayodê – um gesto que reafirma a educação como território de memória, pertencimento e cura.

As fotografias foram escolhidas a partir do acervo da Vila Esperança, com autorização dos responsáveis para uso neste material. Cada registro visual, como oficinas, rodas, rezas, risos e gestos cotidianos, expressa uma vivência significativa que revelam a pedagogia viva da escola. Buscamos evidenciar, nas imagens, a circularidade entre tradição e criação, o encontro entre gerações e o diálogo entre os saberes populares e os saberes escolares. O catálogo é, portanto, um mosaico de memórias e afetos, em que cada página ecoa o chão fértil de uma educação que brota da ancestralidade e floresce na coletividade. As Figuras 64 e 65 ilustram aspectos desse catálogo.

Figura 64 – Amostra do catálogo



Fonte: Elaboração própria (2025)

Figura 65 – Amostra do catálogo: gerações em sintonia



Fonte: Elaboração própria (2025)

4.3 Proposta de aplicação do produto

Esta seção tem como objetivo apresentar a proposta de aplicação do produto técnico-pedagógico desenvolvido a partir da sistematização do projeto

Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós, realizado na Odé Kayodê, no âmbito da educação patrimonial crítica. O produto, concebido na forma de um catálogo cultural comunitário, constitui-se como instrumento de valorização das memórias locais, de fortalecimento das identidades afro-indígenas e de disseminação das práticas educativas construídas coletivamente no território da Vila Esperança.

O catálogo não se limita a ser um repositório de informações; ele é um dispositivo pedagógico e político, que busca devolver à comunidade o reconhecimento de seus próprios saberes, além de inspirar outras escolas, coletivos e agentes públicos a promoverem ações educativas fundamentadas na ancestralidade, na escuta sensível e na pluralidade epistêmica. Como defendem autores como Walsh (2013) e Gomes (2017), uma pedagogia comprometida com a justiça social e com a equidade racial deve se pautar pela valorização das vozes historicamente silenciadas e pela construção de práticas de conhecimento situadas, enraizadas e insurgentes.

A proposta de aplicação contempla três dimensões complementares. Na primeira seção, apresenta-se um manual de uso do catálogo, a fim de orientar educadores e mediadores culturais sobre possíveis formas de mobilizá-lo em sala de aula, em projetos interdisciplinares e em ações de formação docente. A intenção é oferecer diretrizes abertas e adaptáveis às realidades diversas das comunidades escolares que dialogam com temáticas de memória, identidade e patrimônio.

Em seguida, detalha-se a proposta de aplicação junto à comunidade participante, com foco na integração das famílias, lideranças locais e estudantes nos processos de reconhecimento e continuidade dos saberes inventariados. Essa etapa valoriza o protagonismo comunitário e visa à ativação do catálogo como ferramenta viva de educação patrimonial, capaz de promover o pertencimento e o engajamento nas práticas de preservação cultural.

Por fim, será apresentada a estratégia de devolutiva à comunidade, etapa fundamental da pesquisa-ação e do compromisso ético do trabalho. Essa devolutiva não se restringe à entrega formal do produto, mas assume o caráter de encontro, celebração e diálogo contínuo, reafirmando a educação como prática compartilhada, territorializada e transformadora.

Esta seção conclui o percurso metodológico e teórico da pesquisa,

reafirmando que a construção de um produto técnico-pedagógico, no contexto do Mestrado Profissional, pode e deve estar a serviço da justiça epistemológica, da valorização dos patrimônios invisibilizados e da construção de uma educação pública, plural e comprometida com a dignidade dos povos.

A devolutiva para a comunidade da Vila Esperança e Odé Kayodê acontecerá após a defesa do relatório técnico perante a banca examinadora. Após isso, será agendado um encontro com a direção da Associação Espaço Cultural Vila Esperança para apresentar o relatório final e o produto. É desejo e plano a realização de uma noite de partilha do livro-catálogo na escola, que incluirá uma roda de conversa, sobre patrimônio cultural e educação patrimonial, entrega simbólica de exemplares impressos e também a divulgação do formato digital. Essa noite de lançamento será especialmente voltada para o público-alvo, ou seja, professores e gestores das instituições de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há caminhos que não se percorrem apenas com os pés, mas com a alma.

Caminhos que se abrem quando escutamos o que o tempo sussurra pelas vozes mais velhas, pelos gestos simples, pelos cheiros da cozinha, pelos cantos que embalam e curam.

Este trabalho nasceu desse chão úmido de memória e esperança, onde cada palavra foi semeada com cuidado, como quem planta saberes para que floresçam em muitas direções.

Aqui, não se trata apenas de escrever: trata-se de ouvir com o coração, de dançar com o passado, de abraçar o presente e de preparar o ninho para o futuro.

É na ciranda dos afetos, na roda dos encontros e nos silêncios compartilhados que esta pesquisa se teceu — como reza bordada em tecido de festa, como reza sussurrada pelas vós ao pé do fogão.

Se é verdade que a ciência exige método, também é verdade que o afeto exige presença.

E foi com essa presença inteira, comprometida e terna, que cada passo dessa travessia foi dado. Não chegamos ao fim. Chegamos à beira de um novo começo (Autoria própria).

Concluir esta pesquisa é, ao mesmo tempo, celebrar um ciclo e reconhecer que os saberes aqui registrados permanecem em movimento, como as águas do Rio Vermelho que acompanham o chão da Vila Esperança. O caminho percorrido nesta investigação teve como eixo central a valorização da ancestralidade, da memória e dos saberes populares, especialmente daqueles transmitidos pelos avós da comunidade vinculada à Escola Pluricultural Odé Kayodê. Mais do que um exercício acadêmico, esta trajetória constituiu-se como um processo de escuta, partilha e devolutiva, ancorada em uma pedagogia crítica e comprometida com a dignidade dos povos historicamente silenciados.

Ao propor a sistematização do projeto Ancestralidade e os Saberes-Fazer dos Avós como prática de educação patrimonial, o trabalho reafirma a potência das experiências comunitárias como fontes legítimas de conhecimento e resistência. Nesse contexto, a Escola Odé Kayodê e o Espaço Cultural Vila Esperança configuram-se como territórios educativos insurgentes, onde a pedagogia é tecida de vida, corpo e território e onde a escola não se limita a ser um espaço de ensino, mas se faz casa de acolhida, luta e pertencimento.

A pesquisa-ação revelou-se como caminho metodológico coerente com a proposta de uma educação decolonial e situada, possibilitando que a pesquisadora se colocasse não como observadora distante, mas como parte viva do processo, como semeadora, aprendiz e agente transformadora. Essa escolha metodológica reafirma que o conhecimento produzido nos espaços comunitários precisa ser legitimado, documentado e compartilhado, sem perder sua força originária: a oralidade, o gesto, o afeto, a circularidade.

Os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa, especialmente os aportes de Freire (2002), Gomes (2017), Candau (2008), Walsh (2009), Cusícanqui (2016) e Tolentino (2018), contribuíram para sustentar uma crítica aos modelos hegemônicos de patrimônio e educação e para propor outras epistemologias, outras formas de narrar e vivenciar o mundo. Neste estudo investigativo, a ancestralidade não aparece como algo do passado, mas como força presente, fundamento de futuro, caminho possível para uma educação mais humana, plural e justa.

O produto técnico resultante – catálogo cultural de amostra das ações de Educação Patrimonial desenvolvidas na Odé Kayodê – constitui não apenas um instrumento pedagógico, mas um gesto de devolução, reconhecimento e continuidade. Ele se inscreve como ato político e educativo, ao afirmar que os saberes das avós, os cantos, as comidas, os gestos, as histórias e as memórias são, sim, patrimônio. Sendo assim, a sua preservação passa pela escuta ativa, pelo diálogo entre gerações e pela presença cotidiana no currículo das escolas.

Conclui-se, portanto, que, quando articuladas a uma pedagogia do território e da memória, as práticas de educação patrimonial crítica são capazes de ressignificar a escola, de mobilizar sentidos de pertencimento e de contribuir para a desconstrução das lógicas coloniais ainda vigentes nos espaços educativos. Esta pesquisa deixa como legado a certeza de que a memória é também luta e que a educação pode e deve ser uma forma de honrar os que vieram antes, nutrir os que estão agora, e preparar o chão para os que virão.

A conclusão desta pesquisa-ação é, antes de tudo, o reconhecimento de que o fim não é ponto de chegada, mas curva do caminho. O que aqui se registra como encerramento é, na verdade, semente lançada na terra fértil da experiência, no solo vivo da Vila Esperança e da Odé Kayodê, onde cada passo

do processo foi também gesto de afeto, escuta e construção compartilhada de saberes.

Este trabalho foi mais que um exercício acadêmico. Foi travessia de uma caminhada por trilhas de memória, de encontros com vozes antigas e de aprendizagens tecidas, com a delicadeza de quem honra as mãos enrugadas que embalam histórias e saberes. Foi vivência profundamente envolvente, que entrelaçou o fazer investigativo com a vida cotidiana, os sentimentos, as lembranças e os sonhos coletivos. Cada roda de conversa, cada canto entoado, cada lembrança compartilhada foi também uma aula, uma página viva escrita com o coração.

A pesquisa-ação revelou-se como caminho necessário, não apenas por seu método, mas por sua alma. Ao envolver-se profundamente com o campo de estudo, esta pesquisadora também se transformou: se fez aprendiz de suas próprias raízes, reconheceu-se broto e fruto, parte de uma árvore ancestral que continua florescendo em meio às adversidades, celebrando a resistência dos povos e a beleza de suas culturas. Como quem borda um pano de muitas cores, esta escrita se fez aos poucos, em comunhão com os passos da comunidade, com os silêncios e com as vozes que a história tentou calar, mas que agora ecoam em forma de saber.

O projeto Ancestralidade e os Saberes-Fazeres dos Avós mostrou que é possível aprender com o tempo vivido, com as receitas passadas entre gerações, com os nomes esquecidos que voltam a ser ditos com orgulho. Foi nesse processo que a educação patrimonial se revelou como prática viva, afetiva e crítica, um modo de cuidar daquilo que nos constitui, não como monumento, mas como memória pulsante que respira nas casas, nos quintais, nas palavras e nas mãos dos avós da nossa história.

O catálogo cultural de amostra das atividades de educação patrimonial realizadas na Odé Kayodê resultante dessa caminhada é um gesto de retribuição. É oferenda. É reconhecimento de que o saber está nas esquinas da vida, nos becos da Vila, no som do tambor, no cheiro do feijão no fogão à lenha, nas danças, nas rodas, nos olhos das crianças que aprendem com os mais velhos. É um convite para que outras escolas, comunidades e sujeitos possam também se reconhecer em suas memórias, em seus afetos, em seus próprios territórios de saber.

Ao longo dessa trajetória, confirmou-se que, quando alimentada pela ancestralidade e pelo afeto, a educação tem o poder de curar, de reinventar mundos e de afirmar vidas. Que a escola pode ser casa de pertencimento e a memória é força de transformação quando cultivada com respeito, cuidado e escuta. Esta pesquisa encerra-se, portanto, com a gratidão de quem colheu muito mais do que esperava: colheu histórias, aprendizagens, amizades, reencontros com o próprio caminho.

Em suma, os estudos aqui delineados deixam como legado a certeza de que as pedagogias da ancestralidade, do afeto e da escuta seguem vivas, bordando novos futuros com fios tecidos nas raízes de quem veio antes e, por isso mesmo, abrindo caminhos para os que ainda virão. Como sugestão de novos estudos, sugerimos uma análise comparativa entre os resultados obtidos com a presença da família na Escola Odé Kayodê e em uma escola de ensino regular tradicional, observando a importância do trabalho pedagógico colaborativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **Cultura e tradição**: a ancestralidade no cotidiano dos povos. Brasília: EdUnB, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BASONI, Isabel Cristina Gomes. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Marianna Cardoso Reis. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, dez. 2022.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, abr. 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Mec, 2004.

BURGOS, Marcelo. A BNCC e a educação para a cidadania. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 41, n. 1, p. 1-18, fev. 2025.

CAMPELO, Adriana Ferreira Rebouças. **O jogo Mancala Ayò na Escola Pluricultural Odé Kayodê**: diálogos entre a etnomatemática e a decolonialidade. 2021. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

CAMPELO, Haroldo. Museologia: Espaço Cultural Vila Esperança. **Youtube**, 11 jun. 2014. Vídeo [04min24s].

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 73–90.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 107-138.

CANDAU, Vera Maria. Pedagogia e interculturalidade: Desafios e possibilidades. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 14-30, 2011.

CARNEIRO, Beatriz. A cultura negra para além da escravidão. **Jornalismo Júnior**, São Paulo, abr. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas e produção de subjetividade nas paisagens escolares. In: FELDENS, Dinamara Garcia. (Org.). **Formação de professores e processos de aprendizagem**: rupturas e continuidades. Bahia: EDUFBA, 2011, p. 291-307

CUSÍCANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2012.

CUSÍCANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen**: ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2016.

CUSÍCANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DERDYK, Edith; TATIT, Lua Maria Derdyk; TATIT, Paulo Rubens de Moraes. **Vovô**. Rio de Janeiro: Editora Tatit, 2005. Disponível no ECAD sob o nº 1483283 e fonograma nº 963862. Acesso em: 13 abr. 2024.

ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ. **Projeto Político Pedagógico**. Goiás: Escola Pluricultural Odé Kayidê, 2021.

FERREIRA, Carolin Overhoff. Descolonizar a historiografia do audiovisual e cinema brasileiros: a representação e participação indígena, africana e afrodescendente. **Rebeca: Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 01-37, jul./dez. 2023.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo Silva. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 21-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. A educação para as relações étnico-raciais no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 25-47, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de educadores**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15 46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBBSBAWM, Eric John; RANGER, Terence Oswald. **The Invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et al. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 2010.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. 2. ed. Brasília: Iphan, 2014.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Goiás (GO)**. Brasília: Iphan, 2023.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MARTINEZ, Anderson. **Educação patrimonial e identidade cultural**. São Paulo: Editora Cultural, 2018.
- MASCARENHAS, Diego. Ag. A tarde, jul. 2010. In: ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ. **Projeto Político Pedagógico**. Goiás: Escola Pluricultural Odé Kayidê, 2021, p. 9.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

NORA, Pierre. (Org.). **Les lieux de mémoire**: La République. Paris: Gallimard, 1984. v. 1.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. Desafios na implementação da Lei 11.645/08: formação docente e a questão étnico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Cultural**, São Gotardo, v. 5, n. 1, p. 52-65, 2013.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PEDROJR. Mapa Cidade de Goiás. **Blog ArtePeroJr**, jun. 2010. Disponível em: <https://artepedrojr.blogspot.com/2010/06/mapa-cidade-de-goias.html>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PELEGRI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PICIN, Gabriela Freire Oliveira. **O IFES na produção de epistemologias do Sul**. 2021. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Lander, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Artevaldo da Silva; COSTA, Higo Thayrone da Silva; ARAÚJO, Josélia Carvalho de. Interdisciplinaridade e decolonialidade em diferentes tempos e espaços. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, p. 1-10, set. 2022.

REDE GLOBO. **Criança Esperança**: Robson fundou a Vila Esperança, onde trabalham, entre outros temas, a ancestralidade. São Paulo: Globo Comunicação e Participações S.A, 2021. Vídeo. [03min29s].

ROSA, Mana Marques. **Sistema museológico**: por uma etnografia dos museus da Cidade de Goiás (GO). 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. **Educação patrimonial e diversidade cultural**: saberes e práticas na formação da cidadania. Salvador: EDUFBA, 2010.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Teias**, Rio de Janeiro, v.18 n. 48, jan./mar. 2017.

SILVA, Luiz Antônio. **Patrimônio cultural**: teoria e prática. São Paulo: Editora Senac, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Vanessa Nascimento. **Projetos Extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena**: um olhar Etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé. 2018. 162f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

TAMASO, Izabela Maria. **Em nome do patrimônio**: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás. 2007. 787f. Tese (Doutorado em Antropologia) — Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLENTINO, Átila Bezerra. A ancestralidade na educação patrimonial: Conexões entre passado e presente. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. **Diálogos sobre patrimônio e educação**, 2017, p. 33-47.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. (Org.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: Iphan-PB / Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p. 38-48.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jul. 2018.

TOLENTINO, Átila. **Educação patrimonial e ancestralidade**: memórias insurgentes e práticas culturais. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TOLENTINO, Átila. Patrimônio cultural e ancestralidade: diálogos entre memória e identidade. **Revista Brasileira de Educação Patrimonial**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 52-68, 2015.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: Unesco, 2003.

VEIGA, Benedito. **História e patrimônio na Cidade de Goiás**. Goiânia: Editora Cerrado, 2003.

VILA ESPERANÇA. Vila Esperança. **Espaço Cultural Vila Esperança**, [Online], s/d. Disponível em: www.vilaesperanca.org. Acesso em: 12 mar. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, mar. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' desde a diferença colonial. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivificar. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 19–50.