

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE HISTÓRIA (FH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

HAROLDO NÉLIO PERES CAMPELO FILHO

**MITOS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ESPAÇO CULTURAL VILA
ESPERANÇA/ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ**

Goiânia, GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

HAROLDO NÉLIO PERES CAMPELO FILHO

3. Título do trabalho

MITOS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA/ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

file:///D:/Documents/Downloads/Termo_de_Ciencia_e_de_Autorizacao__TECA__3305006.html

1/2

03/11/2022 12:08

SEI/UFG - 3305006 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 01/11/2022, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **HAROLDO NELIO PERES CAMPELO FILHO, Discente**, em 01/11/2022, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3305006** e o código CRC **B84E371B**.

HAROLDO NÉLIO PERES CAMPELO FILHO

**MITOS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ESPAÇO CULTURAL VILA
ESPERANÇA/ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades. Linha de pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História. Orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno.

Goiânia, GO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Campelo Filho, Haroldo Nélio Peres
MITOS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ESPAÇO CULTURAL
VILA ESPERANÇA/ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ
[manuscrito] / Haroldo Nélio Peres Campelo Filho. - 2022.
170 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História,
Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, tabelas,
lista de figuras, lista de tabelas.

1. Mitos como recurso pedagógico. 2. Educação Intercultural. 3.
Escola Pluricultural Odé Kayodê. I. Nazareno, Elias, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 055/2022 da sessão de Defesa de **Dissertação** de **HAROLDO NÉLIO PERES CAMPELO FILHO**, que confere o título de **Mestre(a) em História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois**, a partir da(s) **14h00**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“MITOS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA/ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÉ”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno (PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Esther Roca (Universidade de Valência/Espanha)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Heloísa Selma Fernandes Capel (PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Heloísa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 20/09/2022, às 20:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2022, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3137106** e o código CRC **DACFDA67**.

Referência: Processo nº 23070.045796/2022-15

SEI nº 3137106

Dedico este trabalho à Vila Esperança, lugar onde os meus pés
fincaram a minha alma. Parafrazeando a cantora Ceumar
(Ctrl+clique para seguir o link e ouvir a canção): Aqui onde os
pés fincaram alma. Aqui onde os Deuses quiseram morar. Aqui
o desejo é nossa casa. Aqui o desejo é nossa Vila, lá.

ADÚPÉ (AGRADECIMENTOS)

Agradeço aos primórdios da existência.

Agradeço aos ancestrais, por trilharem seus caminhos na Terra.

Agradeço à minha mãe, Mercide de Oliveira Campelo, por me ensinar a ser amável, forte, resistente, a cultuar os ancestrais e cuidar da espiritualidade.

Agradeço ao meu pai, Haroldo Nélio Peres Campelo, exemplo de trabalho e luta pela própria vida e a de sua família, por acreditar em mim e por ter a sabedoria de respeitar mesmo aquilo que não entende.

Agradeço ao meu Orí, por me guiar nos caminhos e por me associar às pessoas, lugares e situações que me fizeram e fazem melhor, maior e mais coerente com a prosperidade do meu destino.

Agradeço aos Orixás e entidades, meu Bábálorixá Ifatoki Odé Ofalomi, Iyá Exu Yomi, Iyá Oyá Topé, aos irmãos e todo o Egbé Omoduà Opo Ode Àróle Osungbemi e Terreiro Casa Grande Abassá de Umbanda, pelo sustento físico e espiritual, todo o Axé que me mantém de pé e com forças para vencer.

Agradeço à minha companheira Adriana Rebouças, Odé Sùúrú, que está junto comigo há vinte anos. Somos como nossos Orixás de cabeça, Oxóssi e Ogum, que caçam juntos e são fiéis companheiros. Adriana me ajuda a ter boas estratégias e é como o arco e a flecha, dura e flexível, amável e forte.

Agradeço a familiares, amigos, companheiros de caminhada e aos meus filhos Caurê e Ayó, que são alegria em nossa casa.

Agradeço a parceria do meu orientador, professor Elias Nazareno, que com paciência e intervenções precisas conseguiu que eu tivesse a orientação certa.

Agradeço às professoras Heloísa Capel e Esther Roca por suas preciosas contribuições e por terem aceitado o convite para participar das bancas de minha qualificação e defesa. Suas colaborações possibilitaram um avanço significativo deste trabalho.

Agradeço a cada criança, familiar, vizinho, ex-estudante, aos representantes do governo municipal e à comunidade vilaboense que participou de nossa pesquisa.

Agradeço ao Espaço Cultural Vila Esperança, à Escola Pluricultural Odé Kayodê, ao Instituto Federal de Goiás – câmpus cidade de Goiás e à Universidade

Federal de Goiás por institucionalmente proporcionarem as condições para a realização deste trabalho.

“Uma árvore sozinha não compõe uma floresta.”

provérbio lorubá

RESUMO

Este trabalho se orienta pela hipótese de que os Mitos podem ser utilizados em ambiente escolar como parte das vivências das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Desta maneira, fortalece aspectos de identidades ligados a estas culturas, garantindo também a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB, Lei 9.394/1996 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 indígena. Para o estudo desta hipótese recorremos a diversas experiências por meio de artigos e dissertações exibidas principalmente em um Estado da Arte. Para o aprofundamento em uma experiência específica temos como referência o Espaço Cultural Vila Esperança e sua Escola Pluricultural Odé Kayodê, na cidade de Goiás, local em que reconhecidamente os Mitos se presentificam de maneira oral, escrita, simbólica, material, artística, visual, entre outras formas de recorrer às narrativas míticas como um eixo pedagógico transdisciplinar da educação decolonial realizada neste lugar. Realizamos encontros com as crianças e com os educadores, com entrevistas realizadas por meio de grupos focais. Disponibilizamos questionários abertos aos vizinhos, familiares, ex-estudantes, governo municipal e comunidade em geral. Relacionamos as respostas de cada segmento dentro de seus grupos, para termos a compreensão de como cada segmento reagiu às questões abordadas. Correlacionamos as respostas e agrupamos por termos recorrentes e ideias afins, de modo a estabelecer conclusões coletivas. Por fim estabelecemos o diálogo com o referencial teórico que sustenta toda a pesquisa. Utilizamos os estudos decoloniais como aporte para pensar questões como racismo e preconceito. Por isso recorremos ao movimento latino-americano modernidade/colonialidade/decolonialidade para pensar as construções das narrativas eurocentradas. Para compreender os Iorubá e as culturas africanas são utilizados neste estudo Síkírù Sàlámì, Vansina e Hampaté Bâ. Tomamos como referência principal a mitologia dos Orixás de origem iorubana, por entender que a cultura Iorubá representa um dos pilares que sustentam filosoficamente, culturalmente e religiosamente o Espaço Cultural Vila Esperança. A pesquisa demonstrou que a utilização de Mitos em ambiente escolar é possível, especialmente os Mitos indígenas, africanos e afrodiáspóricos, como ação de descolonização didática, garantia de direitos e fortalecimento das identidades. Obtivemos exemplos de que o trabalho com Mitos na educação pode ser realizado desde a educação básica, com crianças bem pequenas, até com os jovens e adultos e ainda na formação de professores.

Palavras-chave: Mitos como recurso pedagógico, Educação Intercultural, Escola Pluricultural Odé Kayodê.

ABSTRACT

Our Thesis is based on the idea that the Myths can and have to be used in school environment. Brazil is made up of several cultures, peoples, beliefs, legends and much more. Nowadays we still have many habits that are a mix of indigenous, African and Afro-Brazilian cultures that somehow had mixed through the centuries. We strongly believe that the regular people can learn a lot of aspects of identities linked to these cultures and it can be deeply useful. Beyond that, apply the Myths as an authentic and honest formula in school would guarantee the applicability of laws 10,639/2003 and 11,645/2008 that improve the LDB, Law 9,394/1996 that determine the guidelines and bases of national education. Its goal is include in the official curriculum of the teaching network the theme of afro-brazilian and indigenous history and culture. Studying this hypothesis, we got engaged in several experiences reported in articles and dissertations exhibited mostly as art. What we propose to the entire educative network already exists for decades. We refer to the Espaço Cultural Vila Esperança and its Pluricultural School Odé Kayodê, in the city of Goiás, a place where the Myths are known to be present in an oral, written, symbolic, material, artistic, visual ways. Facing facts, not theories, we do believe that decolonial education is working out in this place. We interviewed groups of children and educators and we provided thematic questionnaires to neighbors, families and relatives, former students, the town Mayor, his staff and everyone from every place in the town. We compared the answers of each group to understand how they could be aware and satisfied about the subjects we threw to everyone. After that, we checked the answers and separate them in categories intending to find similar points. Our aim always was that the dialogue validated the research. Decolonial studies helped us to face subjects such as racism and prejudice. To expand our thoughts on decolonial issues we made contact with the movimento latino-americano modernidade/colonialidade/decolonialidade. The movement is a great background to think about how to understand the Eurocentric believes. To understand the lorubá and the African cultures this study apply Síkirù Sàlámi, Vansina and Hampaté Bâ. We took it as the major reference the lorubá Orixás mythology. We did it because in our way of thinking the lorubá culture is one of the principal bases to the philosophy, culture and religiosity of the Espaço Cultural Vila Esperança. The complete research showed that the Myths can be perfectly and successful used in the escolar environmental. Even to get interest and participation in a class room, specially the indigenous Myths, the African Myths and afrodiasporich Myths. That will be the didactic decolonization. And more. Those ones that establish a relation with this way of learn could understand better their rights and fortify their identities. We got examples that the Myths work in education can initiate with very young children and proceed helping teenagers and adults. And for sure can help teachers formation.

Keywords: Myths as a pedagogical resource, intercultural education, Escola Pluricultural Odé Kayodê.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DIDAKTIKÉ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FICA	Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental
IFG	Instituto Federal de Goiás
IM	Meditação Intuitiva
ITEL	Grupo de Estudos: Interculturalidade, Tempo e Lugar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MATEMA	Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática
NTFSI	Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLAM	Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina
PT	Partido dos Trabalhadores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Estado da Arte.....	45
Quadro 02: Tertúlias Dialógicas e Vivências dos Mitos.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ogó ¹	24
Figura 2: Ibejis ²	42
Figura 3: Ofá ³	66
Figura 4: Espaços da Escola.....	86
Figura 5: Casa da Lua e Praça do Sol	87
Figura 6: Planta Baixa da Escola - Área 1	89
Figura 7: Planta Baixa da Escola - Área 2.....	89
Figura 8: Mobiliário das salas.....	90
Figura 9: Sala Passaredo	92
Figura 10: Raízes da Escola Pluricultural Odé Kayodê	98
Figura 11: Mapa da Vila Esperança	99
Figura 12: Entrada Principal da Vila Esperança	100
Figura 13: Território Livre	101
Figura 14: Praça do Tempo.....	102
Figura 15: Quilombo	103
Figura 16: Contação do Mito	106
Figura 17: Mito on-line.....	110

¹ Ogó. Fonte: Arte do autor desenvolvida a partir da imagem disponível em < http://www.dezenovevinte.net/obras/adsa_orixa_files/fig05.jpg > . Acesso em: 01 out. 2021.

² Ibejis. Fonte: Arte do autor desenvolvida a partir da imagem disponível em < <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQJBV8ILNriHwTcm1AVwddBledCd66hqY70JluGnwRIdYaf2qAkcehC7ITpJFYoNOAqVck&usqp=CAU> > . Acesso em: 02 out. 2021.

³ Ofá. Fonte: Arte do autor desenvolvida a partir da imagem disponível em < <https://www.lojanovaze.com.br/ofa-de-bronze> > . Acesso em: 02 out. 2021.

SUMÁRIO

INICIAÇÃO	13
CAPÍTULO 1. PERCEPÇÕES ACERCA DOS MITOS.....	24
1.1 Transmissão pela oralidade	30
1.2 Mitos, identidades e decolonialidade.....	32
CAPÍTULO 2. POTENCIALIDADE PEDAGÓGICA DOS MITOS	42
2.1 Mitos em ambiente escolar.....	44
2.2 Ensino de história e cultura afro-brasileira	63
CAPÍTULO 3. VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS MITOS NA VILA ESPERANÇA ..	66
3.1 Projeto Político Pedagógico da Odé Kayodê.....	84
3.2 Presentificação dos Mitos na Vila Esperança.....	98
3.3 Tertúlias Dialógicas	116
3.3.1 Metodologia dos Mitos como Tertúlias Dialógicas.....	119
3.4 Dialogando com a comunidade	123
CONSIDERAÇÕES.....	150
REFERÊNCIAS.....	153
GLOSSÁRIO	165
ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	167

INICIAÇÃO

Começo esta jornada com o termo “iniciação” no lugar de “introdução”, por compreender que, ao adentrar aspectos de história e cultura africana e afro-brasileira, estamos nos iniciando em conhecimentos ancestrais. Isso não significa que chegamos aqui desprovidos de qualquer informação a respeito do tema, nem tampouco que sairemos desta “iniciação” prontos e fartos com todo o conhecimento existente. Iniciação, em culturas ancestrais, refere-se ao começo de uma nova etapa na afirmação do próprio caminho. É um marco, um rito de passagem, momento em que o iniciado recebe as primeiras noções básicas do mistério, do não revelado.

Vansina afirma que “as tradições requerem um retorno contínuo à fonte” (VANSINA, 2010, p. 140), e que para compreender uma narrativa oral o historiador deve fazê-lo por mais de uma vez, escutando e refletindo lentamente para aprender os diversos significados de uma representação da tradição e da memória coletiva. “O historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições.” (VANSINA, 2010, p. 140).

Lenta e pacientemente é a maneira como o igbin (caracol em língua iorubá) se movimenta. Babá King⁴ nos ensina que uma cantiga de Ifá diz: “Devagar, devagar. É assim que o igbin sobe na árvore”, demonstrando atributos importantes como paciência e persistência. Para aprender, verdadeiramente, precisamos de tempo. E mesmo que o ritmo possa parecer lento, existe um movimento maior que não enxergamos, mas que está ocorrendo.

Paciência, organização, disciplina e respeito ao tempo também são características de Exu presentes em seus Mitos, como aquele que irá abrir o primeiro capítulo deste trabalho. Os capítulos são iniciados com Mitos retirados da obra Mitologia dos Orixás (PRANDI, 2001) em que o autor apresenta, à sua maneira, diversas narrativas colhidas de fontes orais e literárias variadas.

A escolha por abrir cada capítulo com um Mito, transcrito de maneira integral, tal qual se apresenta na obra original, parte de uma busca por iniciar o leitor nos aspectos dos Mitos. Nestas narrativas as informações são ditas e repetidas ao

⁴ O Prof. Dr. Síkírù Sàlámì, conhecido como Babá King, é iorubá, nigeriano de Abeokuta, sacerdote da Religião Tradicional Iorubá Isele Lagba. Fundou há mais de 30 anos o Centro Cultural Oduduwa na cidade de São Paulo e o Oduduwa Templo dos Orixás na cidade de Mongaguá.

menos três vezes, o que pode parecer repetitivo, mas que remete à maneira iorubá de se expressar cotidianamente. Cada Mito foi escolhido de maneira a estabelecer um diálogo com o capítulo que abre, apresentando informações que serão trabalhadas a seguir. Esta ligação entre a narrativa do Mito e a escrita do capítulo se dá explicitamente por meio de referências ao longo do texto e, principalmente, se estabelece nas entrelinhas deste trabalho.

Iniciamos o estudo dos Mitos com uma forma de escrita que tenta se aproximar de sua linguagem. Mesmo que eles originalmente se caracterizem pela oralidade, tentamos aqui, de maneira escrita, fazer como nos Mitos e falar com poesia, com metáforas, revelando sem dizer tudo, em um tempo além do tempo. Por isso a escolha de intitular esta introdução como iniciação. Não desejamos com essa atitude mudar as estruturas da academia. Mantemos e respeitamos neste trabalho as normas definidas pelo mundo acadêmico; porém, dentro destas estruturas, pretendemos apresentar formas de aprender e ensinar que podem se aproximar daquilo que os Mitos nos proporcionam em termos de entendimento.

Os Mitos estão presentes em diferentes culturas e alguns deles podem ter chegado até nós por meio de textos bíblicos, pelas narrativas de deuses gregos e romanos, pelos povos indígenas, pelas narrativas dos Orixás das religiões de matriz africana, dentre outras maneiras, às quais a arte, a literatura escrita e a rede mundial de computadores podem proporcionar acesso a essas narrativas ancestrais.

Neste trabalho tomamos como referência principal a mitologia dos Orixás de origem iorubana, por entender que a cultura iorubá representa um dos pilares que sustentam filosoficamente, cultural e religiosamente o Espaço Cultural Vila Esperança, na cidade de Goiás, uma das referências principais, para nós, neste estudo da contação do Mito.

Neste lugar, e em sua Escola Pluricultural Odé Kayodê, os Mitos indígenas, africanos e afro-brasileiros se apresentam de diversas maneiras, seja por meio das narrativas feitas em momentos de roda, seja por meio de elementos artísticos que compõem a decoração e arquitetura do lugar. Especialmente sobre os Mitos iorubás, vale destacar que se apresentam neste espaço nas narrativas dos feitos dos Orixás bem como de outros personagens. Prandi destaca que a mitologia iorubá se constitui dos Mitos dos Orixás e de outros em que os protagonistas são pessoas comuns, “animais e elementos da natureza, além dos incontáveis provérbios, oriquis e

encantamentos que completam o vasto patrimônio cultural iorubá e iorubá-descendente” (PRANDI, 2001a apud ALCANFOR e BASSO, 2019, p. 8).

Neste trabalho refletimos sobre a mitologia iorubá e a vivência com os Mitos no Espaço Cultural Vila Esperança e Escola Pluricultural Odé Kayodê. Também pesquisamos outras narrativas e experiências da utilização dos Mitos na educação e no ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira. Agindo assim, podemos ter uma visão específica de um trabalho ao passo que ampliamos a compreensão de que não se trata de uma ação isolada, mas sim de um movimento construído por ações realizadas em espaços outros, com objetivos diversos ou em comum.

Compreendemos Mito como narrativa ancestral, passada pela oralidade de geração a geração, abarcado por exemplaridades que podem contribuir com reflexões na vida de qualquer pessoa, pois representam experiências em comum da vida humana neste planeta, independentemente das especificidades culturais, políticas e estruturais de cada sociedade.

Reafirmamos que os Mitos não estão hierarquicamente atrás, ou abaixo, da História ou da Ciência, como a colonialidade insiste em querer nos fazer crer. O pensamento hegemônico tenta estabelecer de um lado as ciências, a História e os conhecimentos da Filosofia e Teologia, e do outro, subalternizados, as crenças, os Mitos, os conhecimentos populares, separados por uma linha abissal, como apontado por Santos (2010).

A colonização das Américas, especialmente no Brasil, tentou invisibilizar ao máximo os conhecimentos indígenas e africanos. Inevitavelmente muitos saberes, técnicas, procedimentos e conhecimentos ancestrais foram assimilados pelo colonizador, que o fez ora rebaixando-os a conhecimentos subalternos, ora tentando assumir a autoria destes conhecimentos como se eles tivessem surgido na Europa e não na África ou na América pré-colombiana.

Sabemos que o procedimento de dominação colonial no Brasil envolveu o extermínio de indígenas e a escravização de africanos. Mas além da imposição armada, a colonização precisava afirmar-se culturalmente, como nos aponta Silva (2019, p. 128), impondo seu modelo de civilização, de religião e de linguagem aos povos considerados primitivos e atrasados em relação ao desenvolvimento daqueles que continham o poder colonial.

Compreendemos, portanto, que a colonialidade se utiliza da educação para se afirmar culturalmente, impondo os conhecimentos estabelecidos por ela, desqualificando a sabedoria ancestral. Por isso é tão importante abordar, de forma respeitosa, saberes como aqueles que se apresentam nos Mitos, valorizando diversas formas de conhecimento e expressão, não somente os que são considerados e impostos como modelos da sociedade moderna.

Os Mitos que propomos com este estudo promovem vida, bem-estar, inclusão, tolerância, respeito às diferenças, senso de coletividade, alteridade, empatia, gratidão e diversas outras qualidades e competências necessárias para se viver em sociedade. Os africanos iorubás entendem tudo isso como valores civilizatórios, diferentes do modelo de civilização imposto pela escravização, invasão, exploração, morte e dominação ocasionados pelo lado mais obscuro da modernidade, a colonialidade.

Neste trabalho utilizamos os estudos decoloniais como aporte para pensar questões como racismo e preconceito. Por isso recorreremos ao movimento latino-americano modernidade/colonialidade para pensar as construções das narrativas eurocentradas e o modelo de sociedade que privilegia a hegemonia das classes dominantes desde o período colonial aos dias atuais.

Quijano (2010) considera a colonialidade como um dos elementos específicos do padrão mundial do poder capitalista. A colonialidade, segundo ele, é sustentada pela imposição de uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social” (QUIJANO, 2010, p. 84). Ela classifica as pessoas entre europeus (brancos, superiores e dominantes) e não-europeus (negros e não-brancos, inferiores e dominados). A diferença racial é o marco definidor mais utilizado, tendo como a cor da pele seu elemento mais visível.

Neste trabalho, optamos por nos referenciar principalmente em autores africanos e afro-brasileiros por entender que eles têm uma grande contribuição por trabalharem especificamente com as culturas africanas e afrodescendentes. Compreendemos que usar este princípio de pesquisa possa nos aproximar de um fazer decolonial, ouvindo as vozes subalternizadas ao oposto de continuar nos referenciando apenas no pensamento eurocentrado.

Nosso trabalho se orienta pela hipótese de que os Mitos podem ser utilizados em ambiente escolar como um recurso iniciático dos estudos e vivências

das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Aspectos de identidade ligados a estas culturas são fortalecidos, garantindo também a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB, Lei 9.394/1996 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 Indígena.

Para o estudo desta hipótese recorreremos a diversas experiências por meio de artigos e dissertações exibidas principalmente em um Estado da Arte apresentado no segundo capítulo.

Para o aprofundamento em uma experiência específica temos como referência o Espaço Cultural Vila Esperança e sua Escola Pluricultural Odé Kayodê, na cidade de Goiás, local em que reconhecidamente os Mitos se presentificam de maneira oral, escrita, simbólica, material, artística, visual, entre outras formas de recorrer aos Mitos como um eixo pedagógico transdisciplinar na educação decolonial realizada neste lugar.

Para o estudo deste caso realizamos pesquisa em campo, análise de documentos publicados em forma de artigos, livros, e-books e demais materiais disponíveis no site da instituição.

Para o entendimento deste espaço e de suas contribuições com a utilização dos Mitos na educação e nas construções de identidades de crianças, jovens e adultos, realizamos uma pesquisa por meio de formulário enviado aos familiares dos estudantes, vizinhos, comunidade do entorno, moradores em geral da cidade de Goiás, poder público municipal e estudantes egressos. Realizamos entrevista com o idealizador do Espaço Cultural Vila Esperança e entrevistas em grupos com as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê e com a equipe educativa.

A seguir traçamos um Desenho Metodológico de nossa pesquisa, com os métodos utilizados, os dados obtidos e como realizamos o tratamento deles. A pesquisa sobre Mito no Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê recorreu a diversas fontes para a coleta de dados, como o acervo audiovisual e documental do espaço, conversas e reflexões realizadas durante cerca de 15 anos. Realizamos também a aplicação de questionários e entrevistas em 2021. As limitações impostas pela pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022, nos permitiram participar de apenas algumas ações presenciais. No entanto, participamos de atividades remotas: aulas, planejamento coletivo e até dos grupos de WhatsApp de cada turma da Escola Pluricultural Odé Kayodê.

As questões abordadas nesta pesquisa, por meio de questionários abertos e rodas de conversa, tiveram como objetivo despertar reflexões que colaborassem com a compreensão da metodologia pedagógica do uso dos Mitos na Vila Esperança/Odé Kayodê, bem como compreender como este lugar atua e influencia a vida das crianças e da comunidade. Compreender, de maneira mais ampla, este espaço, nos possibilitou tê-lo como referencial para demonstrar que os Mitos podem ser utilizados no ambiente escolar como parte importante das vivências das culturas indígenas, africanas e afrodiaspóricas. A pesquisa apontou indícios de que a presença do Mito em ambiente escolar pode colaborar para a criação de sentido, para o estabelecimento de laços afetivos, fortalecendo aspectos de identidade ligados à ancestralidade afro e indígena.

Primeiramente definimos os grupos de investigação. Foram ouvidos crianças, familiares, funcionários, vizinhos, estudantes egressos, moradores em geral da cidade de Goiás, representantes do governo municipal composto por prefeito, vereadores e secretária de educação. Definidos os grupos, passamos à elaboração dos questionários e perguntas que iniciam as conversas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para os participantes da pesquisa e estabelecemos os contatos para confirmar a participação das pessoas. A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, da Universidade Federal de Goiás por meio da Plataforma Brasil, em 24 de setembro de 2021.

Pensamos a divisão dos grupos em subgrupos para atender, em momentos distintos, à linguagem específica de cada um. Assim sendo, realizamos encontros com as crianças e com os educadores, efetivados por meio de videoconferência, com entrevista no formato grupo focal. Esta conversa em grupo é definida por Patton (Apud Flick, 2009, p. 181) como “uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a duas horas”. Segundo Patton (Apud Flick, 2009, p. 181), a entrevista do tipo grupo focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados.

O encontro com os educadores e gestores da escola foi realizado no dia 25 de outubro de 2021, ainda por videoconferência devido à pandemia. Participaram sete pessoas. Com as crianças foram realizados dois encontros por vídeo chamada: com os agrupamentos Tucano (participaram nove crianças do primeiro e segundo anos) e Arara Vermelha (participaram oito crianças do terceiro ano), ambos no dia 28 de

outubro de 2021, também por videoconferência. O encontro com a turma Pica-Pau (seis crianças do quinto ano) foi realizado no dia 10 de novembro do mesmo ano, de maneira presencial, já que as atividades desta turma retornaram presencialmente e gradativamente à escola a partir do dia 04 de novembro de 2021.

Como método, utilizamos a entrevista com o formato grupo focal. No entanto, como metodologia, tentamos ser menos colonizantes e mais participantes. Ocaña e Arias López (2019) apontam que devemos nos colocar numa posição de mediadores decoloniais, coparticipantes no processo de reflexão dos saberes, sentimentos e práticas. As rodas foram nem tanto de conversa, mas sim de conversação. Segundo Haber (2011, p. 24), “conversación es ya una inmersión no metodológica en las relaciones de conocimiento qua relaciones sociales qua relaciones evestigiales (la negación imanentemente constitutiva de la colonialidad)”.⁵

Para Haber (2011, p. 9), estar na conversa não é tornar-se o outro, mas tornar-se, no fluxo da conversa, no relacionamento com o outro. Objetivamos, então, por meio da conversação, estabelecer reflexões coletivas. Trata-se, portanto, de um processo de interação entre o pesquisador e a comunidade. Haber (2011) indica que o primeiro passo para uma metodologia decolonial é suspeitar do hegemônico, que coloca o investigador como externo aos problemas da comunidade investigada. Conforme a observação participante proposta por Haber, a observação deixa de ser sujeito-objeto e passa a ser sujeito-sujeito.

Rappaport, orientada em experiências etnográficas na Colômbia e em suas demais atividades de pesquisa naquele país, reflete sobre uma metodologia etnográfica colaborativa. A colaboração, segundo Rappaport (2007, p. 201), transforma o espaço de trabalho de campo em co-conceituação, algo para além da coleta de dados. Segundo Rappaport (2007, p. 2004), o que acontece no campo deve ser tão privilegiado quanto o produto final escrito. A co-teorização seria, portanto, uma produção coletiva composta tanto pelos conceitos teóricos quanto pelos conceitos desenvolvidos pelos próprios interlocutores.

Como metodologia, nos orientamos ainda por uma perspectiva dialógica da aprendizagem, em que todos participam de maneira igualitária, respeitando o conhecimento e a cultura de cada um (CREA, 2017). A metodologia dialógica é

⁵ “Conversação é uma imersão não-metodológica nas relações de conhecimento, sejam relações sociais, sejam relações vestigiais – a negação imanentemente constitutiva da colonialidade” (Tradução nossa).

proposta pelas Comunidades de Aprendizagem, que sugere uma prática de democracia deliberativa em que as decisões são tomadas baseadas no diálogo entre a comunidade aliado ao conhecimento técnico, teórico e prático (CREA, 2017). Trataremos a respeito das Comunidades de Aprendizagem no Capítulo 03.

Além das rodas de conversa, utilizamos os questionários como recurso para dar possibilidades de que o máximo possível de pessoas pudessem participar desta pesquisa. Elaboramos questionários com perguntas abertas (ANEXO A) enviados por e-mail e WhatsApp no formato google forms para os familiares, vizinhos, egressos, representantes do governo municipal e moradores em geral. Destacamos que esta pesquisa é de grande relevância para a reflexão da atuação da Vila Esperança, neste momento em que se completam 30 anos de sua existência.

Aceitaram participar respondendo o questionário (ANEXO A): 15 egressos (ex-estudantes), 13 familiares de crianças que estudam atualmente na escola, 17 vizinhos e moradores em geral da cidade de Goiás, o prefeito municipal Aderson Liberato Gouvea (Partido dos Trabalhadores-PT), a secretária municipal de educação, Ângela Fonseca, o vereador Aguiel Lourenço da Fonseca Filho (PT) e a vereadora Elenizia da Mata de Jesus (PT).

Por meio desta pesquisa alcançamos respostas dos mais diferentes públicos, das mais variadas idades, desde crianças de 6 anos até pessoas com quase 90 anos.

A pesquisa foi realizada com uma abordagem ampla, respeitando a experiência dos participantes, uma inclusão de grupos de diferentes realidades que proporcionou uma riqueza interpretativa.

Relacionamos as respostas de cada segmento dentro de seus grupos para termos a compreensão de como cada segmento reagiu às questões abordadas. Correlacionamos as respostas e agrupamos por termos recorrentes e ideias afins, de modo a estabelecer conclusões coletivas. Por fim estabelecemos o diálogo com o referencial teórico que sustenta toda a pesquisa. Esta investigação, analisada mais detalhadamente no capítulo 3, é base de todo este estudo e está presente com falas dos participantes ao longo de todo nosso trabalho.

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos elementos que colaboram com a compreensão acerca das concepções dos Mitos, especialmente para certos povos africanos e afrodescendentes. Nos foi, assim, possível refletir sobre

determinadas concepções africanas de pessoa e aspectos como oralidade e identidade.

O exercício que propomos é o de buscar a compreensão do Mito em sua ancestralidade dentro dos grupos originários aqui referenciados em que ele se constituiu. Trata-se de uma busca por enxergar o mundo em suas relações de complementaridade e não de subjugação, pois os Mitos nos mostram exemplos de relações com a natureza, com as pessoas e com o divino.

A oralidade é de fundamental importância para que o conhecimento dos Mitos, presente na memória de seus contadores, pudesse percorrer o tempo e os espaços e permanecer vivo, passando de geração a geração por meio das narrativas contadas e cantadas.

Contar Mitos no ambiente escolar pode incentivar atividades e estudos que colaboram com o sentimento de coletividade e de identidade, ao apresentar histórias que trazem pontos em comum às pessoas daquele grupo. A presença do Mito na escola pode colaborar com a construção individual e coletiva de suas próprias identidades. Stuart Hall (HALL, 2007) nos ajuda na compreensão de que não existe identidade única, mas sim identidades, que vão sendo construídas e reconstruídas nas relações entre as pessoas, com suas semelhanças e diferenças.

O enfrentamento ao racismo pode ser feito também com a valorização das culturas, com a vivência e proximidade com a história, a arte e as manifestações que antes estavam fora dos currículos escolares.

Se desejamos uma educação brasileira, antirracista, plural e diversa precisamos garantir que nas práticas e no currículo se façam presentes os Mitos, as festas e ritos sociais e culturais que não sejam apenas aqueles impostos pela colonialidade.

No segundo capítulo trazemos um estado da arte elaborado a partir de pesquisas com trabalhos relacionados a diversas outras experiências do uso pedagógico do Mito em processos de aprendizagem. O objetivo foi encontrar propostas de práticas da utilização do Mito no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Apresentamos os resultados desta pesquisa e discutimos sobre aspectos da utilização do Mito no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira com reflexões acerca das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No terceiro capítulo apresentamos o Espaço Cultural Vila Esperança e a Escola Pluricultural Odé Kayodê como lugar de presença dos Mitos na educação. A

existência da Vila Esperança na cidade de Goiás pode ser considerada como um ato de resistência cultural, social e epistêmica frente à colonialidade. A cidade de Goiás se localiza a 130 quilômetros de distância de Goiânia, capital do estado de Goiás. É na cidade de Goiás, surgida no contexto da exploração do ouro no século XVIII, que nasce a Vila Esperança em novembro de 1991.

Neste capítulo apresentamos um breve histórico dos 30 anos de atuação do Espaço Cultural Vila Esperança, bem como algumas de suas atividades e projetos, sendo a Escola Pluricultural Odé Kayodê aquela que mais abrange as crianças, seus familiares e o entorno. A Odé Kayodê surge como possibilidade de educação afetiva, respeitosa, com saberes compartilhados circularmente e onde se reverencia o lugar de todos na roda. Ela se soma a diversas escolas e educadores espalhados pelo Brasil e pelo mundo que acreditam em uma educação transformadora, criativa e libertária.

Ainda neste capítulo realizamos um estudo sobre o documento de orientação das ações desta escola. Trata-se do Projeto Político Pedagógico – PPP da Odé Kayodê. Nele estão descritos a organização dos espaços e ações da escola, bem como a fundamentação das atividades que se baseiam tanto em pensadores da educação quanto nas experiências ancestrais de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. O “fazer roda” é fundamental como prática da metodologia desta instituição, em que todas e todos estão em equidade, indivíduos diversos, porém, com seu lugar garantido de fala para construções democráticas. Também a festa é compreendida como ato educativo em que se aprende por meio da cultura, da ludicidade, das vivências, das memórias, dos afetos, dos símbolos e trocas de saberes. Reconhecemos a ancestralidade como um pilar da educação proposta por esta instituição.

Adentramos o espaço físico da Vila Esperança, a estética de suas construções, sua ornamentação, os elementos simbólicos, sua vegetação e jardins, compõem um ambiente extremamente favorável para a presença dos Mitos. De acordo com Robson Max, em entrevista concedida a nós em 05 de outubro de 2021, trata-se de uma busca de viver o Mito territorialmente, espacialmente, na circularidade das construções e na divisão dos espaços e dos territórios. O Quilombo é um destes espaços privilegiados para fazer roda, para desenvolver atividades coletivas. É o salão de encontro para as tardes de vivências afro-brasileiras denominada Ojó Odé, “o dia do caçador”, em língua iorubá.

Neste capítulo delineamos a estrutura de um Ojó Odé, com seus procedimentos, seu conteúdo e em como o Mito se apresenta por meio da narrativa oral. Também observamos a presença dos Mitos em momentos outros na Escola Pluricultural Odé Kayodê, no Projeto de Comunicação Educativa Rádio da Vila e no Projeto Escola na Roça na Chácara Caminho das Águas.

Nas considerações finais apresentamos um relato que retoma os objetivos alcançados e os caminhos percorridos para tais resultados. A pesquisa demonstrou que a utilização de Mitos em ambiente escolar é possível, especialmente os Mitos indígenas, africanos e afrodiaspóricos, como uma ação de descolonização didática, fortalecimento das identidades e como um iniciador na história e cultura dos povos ancestrais, subalternizados e marginalizados pela colonialidade.

CAPÍTULO 1. PERCEPÇÕES ACERCA DOS MITOS



Figura 1: Ogó

Fonte: Arte do autor

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio,
 não tinha profissão, nem artes, nem missão.
 Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro.
 Então, um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá.
 Ia à casa de Oxalá todos os dias.
 Na casa de Oxalá, Exu se distraía
 vendo o velho fabricando os seres humanos.
 Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá,
 mas ali ficavam pouco,
 quatro dias, oito dias, e nada aprendiam.
 Traziam oferendas, viam o velho orixá,
 apreciavam sua obra e partiam.
 Exu ficou na casa de Oxalá por dezesseis anos.
 Exu prestava muita atenção na modelagem
 e aprendeu como Oxalá fabricava
 as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens,
 as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres.
 Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá.
 Exu não perguntava.
 Exu observava.
 Exu prestava atenção.
 Exu aprendeu tudo.

Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada
 por onde passavam os que vinham à sua casa.
 Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse
 uma oferenda a Oxalá.
 Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer.
 Oxalá não queria perder tempo
 recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam.
 Oxalá nem tinha tempo para as visitas.
 Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá.
 Exu coletava os ebós para Oxalá.
 Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá.
 Exu fazia bem o seu trabalho
 e Oxalá decidiu recompensá-lo.
 Assim, quem viesse à casa de Oxalá
 teria que pagar também alguma coisa a Exu.
 Quem estivesse voltando da casa de Oxalá
 também pagaria alguma coisa a Exu.
 Exu mantinha-se sempre a postos
 guardando a casa de Oxalá.
 Armado de um ogó, poderoso porrete,
 afastava os indesejáveis
 e punia quem tentasse burlar sua vigilância.
 Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa,
 ali na encruzilhada.
 Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa.
 Exu ficou rico e poderoso.
 Ninguém pode mais passar pela encruzilhada
 sem pagar alguma coisa a Exu (PRANDI, 2001, p. 40).

Escolhemos Exu para abrir os trabalhos em reverência a este Orixá que nos ensina a ter ordem, paciência, disciplina, foco, organização e resultado. É tudo isso que almejamos para que nossos esforços sejam recompensados e para que possamos ter entendimento do tempo. Tempo que está para além do tempo que nós, seres humanos, tentamos aprisionar no relógio e na organização do calendário gregoriano. Tempo que se constitui de dimensões físicas, mentais, espirituais e outras tantas, invisíveis, que não podemos compreender dada a limitação humana frente à magnitude da existência. Para decifrar algumas pistas do nosso infinito particular⁶ é que se recorre aos Mitos.

Nosso objetivo é pensar o Mito e seus aspectos que podem nos ajudar nas reflexões do que vivemos. O Mito de Exu, que abre este capítulo, nos apresenta elementos necessários para a realização de um bom trabalho, como a dedicação, a regularidade e a constância. Assentando o Mito em nossa realidade ele mostra também a importância de o pesquisador estar presente em campo com uma escuta qualificada, olhos e ouvidos bem abertos e boca na maioria das vezes fechada. O aprendizado e as respostas vão sendo conquistados com tempo, paciência e observação atenta.

Este Mito também diz que o aprendiz Exu ficou durante dezesseis anos com seu mestre Oxalá. Na Nigéria, um iorubá que tem caminho para se tornar Babalaô necessita ser preparado desde a infância. Sua iniciação, ao lado de um velho Babalaô, dura pelo menos dezesseis anos. Falaremos mais adiante a respeito da importância do Babalaô, sacerdote fundamental para os iorubá.

Minha experiência no Espaço Cultural Vila Esperança, convivendo com a educação proporcionada por atividades artísticas, culturais e pedagógicas como a Escola Pluricultural Odé Kayodê, já ultrapassa os 16 anos. Durante esse tempo tenho acessado diversas dimensões deste lugar, como a parte pedagógica, a cultural, material e espiritual, de modo que acredito ser mais coerente realizar um estudo sobre a temática dos Mitos neste espaço agora que já dei meus primeiros passos de uma iniciação que representa o caminho e não a chegada.

Mito é mais amplo e complexo do que qualquer definição poderia abarcar sobre ele. Poderíamos dizer que Mito é a tentativa humana de explicar os acontecimentos da natureza; que Mito é o relato dos feitos de seres sobrenaturais,

⁶ Aqui faço referência à canção “Infinito Particular” de autoria de Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown, cantada por Marisa Monte. Ouça em <https://youtu.be/dLQ33EHkypU>.

Deuses e Deusas, heróis e heroínas; ou que o Mito nos dá pistas de como lidar com nossas próprias questões ao apresentar situações do mesmo caráter; enfim, tantas outras maneiras de se explicar algo tão ancestral e antigo quanto a capacidade das pessoas de se expressarem e comunicarem.

Paul Veyne, por exemplo, afirma que “o mito é uma cópia do passado e esta cópia está menos interpolada do que alterada” (VEYNE, 1984). Segundo ele, a explicação dos Mitos estaria na própria realidade histórica que eles refletem.

Mircea Eliade é uma das referências na busca do entendimento dos Mitos. Historiador, professor, cientista das religiões, mitólogo e filósofo, Eliade (2006, p. 11) afirma que seria difícil tentar achar uma definição do Mito que pudesse ser aceita tanto por eruditos quanto por aqueles que não são especialistas no assunto. Para ele o Mito, por ser extremamente complexo, dever ser interpretado através de múltiplas perspectivas. A definição de Mito, segundo ele, é ampla:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no Tempo Primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 2006, p. 11).

Para Eliade (2006, p.11), o Mito é considerado um relato sagrado, portanto, uma “história verdadeira”, por se referir à realidade da existência do mundo e dos fatos que realmente acontecem, como a vida e a morte, a seca e a fome, entre outros. O Mito também se constitui como exemplo das ações humanas tendo como sua função principal “revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria” (ELIADE, 2006, p. 13).

O antropólogo Claude Lévi-Strauss também é considerado uma das referências globais nos estudos dos Mitos. Para Lévi-Strauss (LÉVI-STRAUSS, 1978),

o Mito não pode ser compreendido com uma lógica de sequência contínua, como fazemos ao ler um artigo de jornal, por exemplo. “Uma narrativa reduzida a seus contornos essenciais não guarda, para o analista, nenhuma surpresa de reserva” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 256). Não devemos tentar “ler” o Mito linha por linha, página por página. Para entender o Mito temos que enxergar além da sequência de acontecimentos e ver numa totalidade, como na leitura de uma música:

Portanto, temos de ler o mito mais ou menos como leríamos uma partitura musical, pondo de parte as frases musicais e tentando entender a página inteira, com a certeza de que o que está escrito na primeira frase musical da página só adquire significado se considerar que faz parte e é uma parcela do que se encontra escrito na segunda, na terceira, na quarta e assim por diante. Ou seja, não só temos de ler da esquerda para a direita, mas simultaneamente na vertical, de cima para baixo. Temos de perceber que cada página é uma totalidade. E só considerando o mito como se fosse uma partitura orquestral, escrita frase por frase, é que o podemos entender como uma totalidade, e extrair o seu significado (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 54).

Para muitos grupos o Mito se apresenta em forma de narrativa oral, mas também por meio de linguagem corporal como a dança, por meio de cantos, artes manuais, rituais litúrgicos de cura e iniciáticos, entre outros. Para os povos de tradição oral o Mito fundamenta a realidade, ao fortalecer a identidade coletiva e individual, como nos aponta Salami:

A comunicação mediada pelo mito se realiza, simultaneamente, nos planos verbal e não verbal (expressão corporal por exemplo). A narrativa remete o ouvinte ao universo onde o mito se constitui e é impregnada de mistério religioso. Ao desencadear sentimentos de reverência, respeito e amor pelo Divino, o mito favorece que o grupo firme e reafirme sua sociabilidade e identidade. De fato, **para os africanos de modo geral e para os iorubás em particular, o mito é uma narrativa sagrada ligada à memória de sua ancestralidade e, conseqüentemente, aos fundamentos da identidade individual e grupal** a que nos referimos anteriormente. Como ocorre em muitas outras sociedades, o povo iorubá possui um conjunto de representações coletivas ligadas às suas práticas sociais originárias, que efetivamente modulam as atividades cotidianas (SALAMI, 1997, p.66, grifo nosso).

O exercício que propomos é o de tentar compreender o Mito em sua ancestralidade, dentro dos grupos originários aqui referenciados, em que ele se constituiu. Trata-se de substituir as lentes ocidentais do pensar-agir-sentir-refletir e colocar outras lentes para tentar enxergar o mundo e suas relações de complementaridade e não de subjugação, pois os Mitos nos mostram exemplos de

relações com a natureza, com as pessoas e com o divino. Apresentam também exemplos em que seus personagens tiveram resultados danosos ou cometeram erros e injustiças. Neste caso, o exemplo serve para que não cometamos os mesmos erros.

A palavra Mito tem origem no grego *mythos*. Os próprios gregos foram assumindo o *mythos* como diverso da religião, como algo que não existe realmente (ELIADE, 2006, p. 8) e que explicaria tanto os primórdios quanto os ciclos dos acontecimentos. Assim como o mundo moderno estruturou a história contada entre antes e depois do nascimento de Cristo, escolhido como Mito central da religião do dominador no processo de colonização das Américas, o *mythos* grego foi escolhido como ponto de partida para todos os demais Mitos do mundo.

Propomos um esforço para enxergar além do que a sociedade ocidental impregnou nos nossos pré-conceitos a respeito dos povos indígenas e africanos. Neste caminho precisamos compreender que a própria palavra Mito é colonizadora, pois aprisiona experiências diversas em um mesmo termo, em um mesmo conceito, em uma só palavra, diferente daquela que originalmente foi atribuída na língua de cada grupo ao se referir às suas cosmovisões.

Os povos indígenas no Brasil, obviamente, tradicionalmente não se referem às suas narrativas ancestrais utilizando o termo Mito. Eles o fazem em suas próprias línguas. Um exemplo disso encontramos entre os Javaé da Ilha do Bananal que utilizam *ijyy/ijyky*, na língua *Iny rybè*, para se referir a Mito, lenda ou história. “Para os três, o povo Javaé utiliza a palavra: *ijyy*, na fala masculina e *ijyky*, na fala feminina” (SILVA, 2014, p. 83). Segundo Elias Nazareno (2017, p. 85-118) ao se referirem a algo “distante em suas narrativas, como, por exemplo, ao mito de origem ou aos primeiros contatos com o branco colonizador, os Javaé utilizam o termo *Juhúú hyyram*, que, em tradução livre, corresponde a muito antigamente e simplesmente *jujú* para o passado”.

O Mito tem uma função importante para os Javaé:

A *ijyy/ijyky* articula a importância da língua, dos saberes, dos rituais, da história dos povos que de alguma maneira estão ou estiveram em contato com o povo Javaé. Ao ordenar e reordenar as relações sociais perante as situações de encontro e/ou conflito com outros povos, as narrativas *ijyy/ijyky* são consideradas pelos Javaé lugar dos saberes de seu povo, principal instrumento na luta pela afirmação identitária e territorial e contém um sentido de “verdade” (SILVA, 2014, p. 83).

Esta mesma noção de identidade e sentido de verdade proporcionada pelos Mitos, ou *ijyy/ijyky* para os Javaé, pode ser observada entre os Astecas na América do Norte. Segundo Federico Navarrete (1999, p. 231) os estudos pré-hispânicos tentam explicar a similaridade entre Aztlán, a terra mítica de origem dos Astecas, e o México, sua morada definitiva. Segundo ele, uma fonte importante destes estudos são os Mitos, o que requer do historiador “comprender las tradiciones indígenas como documentos plenamente históricos con un fuerte componente mítico”⁷ (NAVARRETE, 1999, p. 231), superando a divisão entre Mito e História e utilizando as técnicas de compreensão de ambas.

Entre diversos outros, temos mais um exemplo em que podemos encontrar narrativas míticas denominadas com um termo próprio em sua língua original. Para os iorubas, os Mitos são conhecidos como itans. Os itans são “narrativas de acontecimentos míticos e históricos que integram os odus de Ifá” (SALAMI; RIBEIRO, 2011, p. 440) como descrito:

O corpus literário de Ifá reúne um total de 256 capítulos ou categorias denominadas Odù (odu) sendo 16 odus "maiores", chamados Ojú Odù, e 240 odus "menores", chamados Ọmọ Odù ou Àmúlù Odù, compondo um total de 4.096 (16 x 16 x 16) poemas, que cumprem a função oracular, entre outras. Cada um dos 256 odus - os 16 "maiores" e os 240 "menores" - se compõe de narrativas de acontecimentos míticos e históricos, denominadas ìtàn (itan). Essas, quando longas, recebem a denominação de Ifá nlánlá ou Ìtàn nlánlá (SALAMI; RIBEIRO, 2011, p. 228).

Todas as narrativas que compõem o *corpus* literário de Ifá são acessíveis por meio do Babalaô, o sacerdote responsável por conhecer os 256 odus, bem como sua aplicabilidade na vida do consulente que o procura por orientação. O Babalaô realiza a consulta oracular por meio do sistema divinatório e suas orientações ao consulente são baseadas na análise das narrativas míticas.

Apresentamos, portanto, dois exemplos de culturas originárias de continentes diferentes, separadas pelo Oceano Atlântico, que se referem às suas narrativas com termos em sua própria língua. Utilizaremos o vocábulo Mito, neste estudo, com a compressão que essa discussão é bem mais ampla e polissêmica.

⁷ “Comprender as tradições indígenas como documentos plenamente históricos com um forte componente mítico.” (Tradução nossa.)

1.1 Transmissão pela oralidade

Porque mesmo que queimem a escrita,
não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
não queimarão a ancestralidade (SANTOS, 2019, p. 33).

Iniciamos este tópico com as palavras de Antônio Bispo dos Santos, Nêgo Bispo, lavrador e pensador quilombola, para destacar a importância da oralidade para diversos povos e comunidades que mantêm a tradição da transmissão oral de conhecimento como um pilar cultural, social e de convivência comunitária.

A oralidade é de fundamental importância para que o conhecimento dos Mitos, presentes na memória de seus contadores, pudessem percorrer o tempo e os espaços e permanecerem vivos, passando de geração a geração por meio das narrativas contadas e cantadas.

Nas prateleiras mentais da biblioteca oral estão os Mitos, os contos, as lendas, as máximas, os provérbios e tantas outras formas de arquivar, acessar e reproduzir o conhecimento. As seções desta biblioteca são variadas como é a vida, cheia de assuntos e histórias a serem ditas. Segundo Hampaté Bâ (2010, p. 169), a oralidade é ao mesmo tempo “religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”.

A audição de uma narrativa oral deve ser feita pacientemente com escuta participativa. Ouvidos atentos às palavras de quem fala, olhos vivos nas expressões, no movimento corporal, no ritmo do corpo de quem se expressa. É o diálogo da comunicação oral, feito entre quem fala e quem escuta, sendo que quem ouve participa com sua presença, seus gestos, seus olhares, sua reação diante da narrativa. A devolutiva interfere significativamente no ritmo de quem está falando, pois anima, e o retorno vem em forma de uma narração ainda mais efusiva.

Para os portadores da tradição da fala a “oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 2010, p. 140). A palavra tem poder de construir e destruir, de criar e influenciar. Tem ritmo, movimento, impacto na realidade pois ela é força. “Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém (yaa-warta, em fulfulde) que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação”

(HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 172). Podemos perceber o quão forte é o poder da oralidade em África com um exemplo que Iyakemi Ribeiro nos traz:

Os iorubás consideram a palavra sete vezes mais poderosa que qualquer rito ou preparado mágico. Consideram seu poder criativo não-restrito ao momento da Criação mas passível de ação atual. Uma vez pronunciada desencadeia resultados por vezes imprevisíveis. Conecta a mente humana à matéria, permitindo a ação daquela sobre esta (RIBEIRO, 1996, p. 99).

No Brasil, as palavras do xamã yanomami Davi Kopenawa foram publicadas em forma de livro com mais de 700 páginas, organizadas por Bruce Albert que, com mais da metade de sua vida vivida entre os Yanomamis na região amazônica fronteira entre Brasil e Venezuela, teve o conhecimento e a habilidade necessária para tal tarefa. O livro "A queda do céu" (KOPENAWA; ALBERT, 2015) é uma tentativa de Davi Kopenawa de fazer, entre outras questões, com que o branco compreenda os povos indígenas, uma maneira de suas palavras alcançarem muitas pessoas em diferentes lugares. Ter as palavras faladas em forma de escrita é, no entanto, uma necessidade dos não-índios, pois, segundo Kopenawa, o branco não consegue entender só ouvindo, precisa ter por escrito. Davi Kopenawa fala sobre o poder da oralidade para os povos indígenas da seguinte forma:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos xapiri, que também são muito antigas, mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. Nossos xamãs mais antigos nos dizem: "Agora é sua vez de responder ao chamado dos espíritos. Se pararem de fazê-lo, ficarão ignorantes. Perderão pensamento e, por mais que tentem chamar a imagem de Teosi para arrancar seus filhos dos seres maléficos, não conseguirão" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75).

Para finalizar este tópico, que começamos com uma epígrafe de Antônio Bispo dos Santos, queremos trazer a fala de Odé Kayodê, Mãe Stella de Oxóssi, que em sua passagem na Terra foi enfermeira, educadora, escritora e lalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá em Salvador, Bahia. Maria Stella de Azevedo Santos dizia:

O que se registra, por escrito, permanece! Porém, nunca é demais lembrar, apesar da importância da escrita na comunicação, que o conhecimento transmitido pela oralidade é a base da transmissão do conhecimento iniciático, pois só através dele o Aş dos mais velhos pode ser repassado aos mais novos (SANTOS, 2010, p. 54).

A palavra falada, portanto, transmite conhecimentos, ensina, orienta, alimenta, inicia, fortalece, constrói. Tudo isso, e muito mais, se bem utilizada. Do contrário, pode ser arma de destruição quando utilizada para praguejar, caluniar e amaldiçoar.

1.2 Mitos, identidades e decolonialidade

Contar Mitos no ambiente escolar pode incentivar atividades e estudos que colaboram com o sentimento de coletividade e de identidade ao apresentar histórias que trazem pontos em comum às pessoas daquele grupo. A presença do Mito na escola pode colaborar com a construção individual e coletiva de suas próprias identidades.

Para Hall, os indivíduos não possuem uma identidade única, mas sim identidades que vão sendo construídas e reconstruídas nas relações entre as pessoas, com suas semelhanças e diferenças. Segundo Hall:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “**como nós temos sido representados**” e “**como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios**” (HALL, 2007, p. 108, grifo nosso).

As identidades que nos compõem são construídas conjuntamente com aquilo que esperamos que nos tornemos e são fundamentadas no passado distante, em nossas origens. As referências culturais, artísticas e religiosas que nos apresentam para dar essa base segura de um passado mítico são, na maioria das vezes, aquelas que nos foram impostas desde a colonização.

Hall afirma que, mesmo com as diferenças de “classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2019, p. 35). Romper com essa imposição, afirmando as identidades negras e indígenas, significa olhar para o espelho e enxergar a sua pluralidade e não somente a imagem imposta pelo opressor.

Iyakemi Ribeiro afirma que o “contato com a Ética e a Estética africanas necessariamente induzem sentimento de orgulho e pertença étnica e racial nos afrodescendentes e nos brasileiros em geral” (RIBEIRO, 1998, p. 65). Percebemos que os Mitos, quando vivenciados na educação, podem cumprir também um papel iniciático de contato com as culturas que fazem parte da ancestralidade da pessoa, pois suas origens não são apenas branco-europeias.

Podemos evocar os Mitos na educação com vista a fortalecer os traços de identidades coerentes com as origens brasileiras que são muito mais do que aquelas que a colonização impôs. Trata-se de contar as histórias das origens indígenas, africanas e afro-brasileiras, porque por muito tempo a “história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis” (MUNANGA, 2012, p. 23).

Para Iyakemi Ribeiro “a identidade e a cidadania, não apenas dos afrodescendentes, mas de todos os brasileiros, constroem-se a partir de importantes elementos de cosmovisões africanas” (RIBEIRO, 1996, p. 255). Segundo ela:

Há um forte liame entre ancestralidade africana e construção das identidades individuais nos países de expressiva diáspora africana, ainda que essa diáspora tenha sido forçada por circunstâncias históricas. A ancestralidade africana determina significativamente a constituição da identidade nacional brasileira, apesar da negação desse fato, imposta pela ideologia do branqueamento que determina como modelo identificatório para o desenvolvimento das identidades individuais, o europeu. No entanto, como o que vive clama por expressar-se, a força vital da alma africana, presente no grupo brasileiro, contida por tanto tempo e através de tantos recursos e estratégias do poder branco, terminará por romper a espessa casca em torno dela construída (RIBEIRO, 1996, p. 255).

É preciso, portanto, contar os Mitos, as histórias e contos de origem africanas no ambiente escolar como forma de promover o contato com as culturas historicamente marginalizadas. O processo de invasão-dominação-exploração das

Américas e mesmo da África deixaram as marcas da colonialidade que perduram até os dias atuais. No Brasil, uma das cicatrizes mais profundas é a do racismo.

Vivenciar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas é de grande importância se observarmos que foram outras as culturas e identidades impostas pela modernidade/colonialidade cujo racismo foi, e ainda é, sua ferramenta poderosa de imposição, subjugação, inferiorização e dominação epistêmica.

Para Grosfoguel (2019), na colonialidade o racismo é estruturante das configurações sociais e das relações de dominação:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFOGUEL, 2019, p. 59).

Segundo Grosfoguel (2010, p. 484), “todas as identidades modernas são uma construção da colonialidade”. Uma identidade nacional única serve apenas para manutenção do sistema que privilegia os interesses de um pequeno grupo social em que a maioria é subalternizada.

Quijano (2010) considera a colonialidade como um dos elementos específicos na constituição da modernidade e do padrão mundial do poder capitalista. A colonialidade, segundo ele, é sustentada pela imposição de uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social” (QUIJANO, 2010, p. 84).

A colonialidade tem suas origens na colonização das Américas e permanece mesmo após o fim do período colonial. Ela classifica as pessoas entre europeus (brancos, superiores e dominantes) e não-europeus (negros e não-brancos, inferiores e dominados). A colonialidade fortaleceu a crença de que “as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa” (MALDONADO; TORRES, 2010, p. 403), e que os conhecimentos produzidos pelos não-europeus estariam atrasados em relação ao conhecimento produzido na Europa.

A diferença racial é o marco definidor mais utilizado, tendo como a cor da pele seu elemento mais visível. No Brasil, onde ainda se vive a falácia da democracia

racial, onde 78% das vítimas de homicídio são pessoas pretas⁸, faz-se necessário e cada vez mais urgente a promoção de ações para a superação do racismo.

Silvio Luiz de Almeida em sua obra “Racismo Estrutural” afirma que existem três definições de racismo: individualista, institucional e estrutural. Segundo a concepção individualista “*não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo*” (ALMEIDA, 2020, p. 36, grifo do autor). Esta concepção permite que se reduza o racismo a apenas um preconceito. Na concepção institucional o racismo não se daria apenas por iniciativas individuais, mas seria também “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p. 37-38), tendo o poder como meio central na relação de raça com o objetivo de manter os grupos privilegiados em sua posição. Por fim, os grupos que abordam a concepção de um racismo estrutural acreditam que o racismo é parte da estrutura social, presente desde as relações familiares até as relações políticas, econômicas e mesmo jurídicas.

Compreendemos que a “inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas” (GOMES, 2008, p. 148). É preciso, portanto, fundamentar-se em práticas que sejam pautadas na coletividade, circularidade, oralidade e ancestralidade africana e afro-brasileira para que sejam construídas práticas de educação antirracista.

Em decorrência de anos de lutas de diversos movimentos é que em 09 de janeiro de 2003 o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, passando a incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino fundamental e médio.

Em 2008 a Lei 11.645/08 amplia a Lei 10.639/03 e inclui o ensino de História Indígena. No 2º parágrafo é indicado que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas devem fazer parte de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de história, artes e literatura.

⁸ Em 2020 foram 6.416 mortos. Desse total, 78% eram negros, segundo matéria da Carta Capital de 16 de julho de 2021 disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/brasil-um-pais-racista-que-odeia-e-mata-negros/>>, acesso em 07 de outubro de 2021.

Djamila Ribeiro defende a garantia da aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas como forma de diminuir as desigualdades. Segundo ela, “um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade” (RIBEIRO, 2019, p. 41). O contato respeitoso com as culturas negras pode colaborar para uma outra maneira de enxergar as culturas não europeias, com um olhar que não hierarquize e coloque as culturas brancas num patamar superior.

A educação pode valorizar, respeitar e promover culturas negras para que os afrodescendentes se sintam respeitados em suas origens. Quanto mais se tem contato e vivência respeitosa com as diversas culturas menos se tem estranhamento e desrespeito às pessoas naquilo que possa parecer diferente.

É preciso garantir cada vez mais a aplicabilidade da Lei que está em vigor há quase 20 anos e que saiu totalmente da pauta governamental desde 2016.

O enfrentamento ao racismo deve ser feito também com a valorização das culturas, com a vivência e proximidade com a história, a arte e as manifestações que antes estavam fora de qualquer currículo escolar.

Se desejamos uma educação brasileira, antirracista, plural e diversa precisamos garantir que nas práticas e no currículo se façam presentes os Mitos, as festas e ritos sociais e culturais que não sejam apenas aqueles impostos pela colonialidade. Vejamos:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, **essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas**. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2019, p. 101, grifo nosso).

O racismo é, portanto, realidade central no sistema social em que vivemos. É por meio de sua manutenção que a modernidade-colonialidade garante que o abismo entre dominantes e dominados continue existindo. Essa divisão, por sua vez, mantém os privilégios de uma pequena elite branca, enquanto a esmagadora maioria da população negra continua realizando trabalhos subalternos, subvalorizados e mal remunerados.

Na década de 1980 Abdias do Nascimento alertava que o racismo é “um elenco de definições, conceitos, ideias e crenças justificadoras de uma estrutura que confere ao branco o privilégio da dominação e ao negro o ônus da subordinação” (NASCIMENTO, 1980, p. 123).

A manutenção do racismo depende de sua inserção nos mais diversos ambientes e situações da vida social e a educação não pode ser mais um agente de sua propagação. A educação interfere significativamente na construção das identidades dos sujeitos e, portanto, tem a responsabilidade de não propagar as narrativas construídas para a garantia de uma identidade hegemônica que pertence às elites e que não representa a maioria da população.

Introduzir os Mitos africanos no ambiente escolar pode proporcionar outros referenciais. Nas narrativas africanas o rei é negro, não é o loiro rei Arthur. Os heróis são os nigerianos Ogum e Oxóssi e não o dinamarquês Beowulf, ou o grego Hércules. Há, portanto, inúmeras histórias a ser contadas além daquelas que foram impostas como as únicas.

Compreendemos como um ato decolonial a introdução de Mitos e elementos indígenas, africanos e afro-brasileiros na educação. Trata-se do reconhecimento e valorização de cosmovisões outras, como por exemplo a noção africana de pessoa.

Seria muito pretencioso e generalista tentar estabelecer uma noção única de pessoa para um continente tão plural quanto o africano. É claro que algumas noções são comuns a diversos grupos, porém estaríamos realizando novamente o papel do colonizador ao tentar contar uma história única. A nigeriana Chimamanda Adichie, ao tratar da influência britânica em seu país, afirma que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Em relação aos povos indígenas no Brasil, em geral a historiografia raramente leva em conta a visão dos próprios indígenas acerca desse contato, como apontado por Elias Nazareno:

Trata-se, portanto, de uma perspectiva historiográfica monotópica e monocultural, que não leva em consideração aqueles que foram nominados pelo europeu como sendo o “outro”. A questão a ser levantada, entre tantas outras, é: quem foi e é o “outro” no momento do contato para os povos indígenas, que aqui habitavam e habitam desde períodos imemoriais? A

história ocidental, branca e de origem cristã, ignorou tal questionamento por séculos. Com base em seus métodos, denominados científicos, acreditavam que observavam, mas não eram observados; influenciavam, mas não eram influenciados; classificavam, mas não eram classificados; e, por fim, dominavam, mas, não eram dominados (NAZARENO, 2017, p. 85).

Ainda para esta mesma historiografia, a origem do Brasil começaria na chegada dos portugueses por meio de suas expedições marítimas e na colonização da “nova terra” e de seus nativos selvagens. A escravização dos africanos atenderia às necessidades de mão de obra para os empreendimentos dos portugueses no Brasil e se justificaria, entre outras coisas, pelo fato dos negros serem “destinados ao trabalho”, ideia recorrente retomada por Capistrano de Abreu e que influenciaria obras consideradas marcos da historiografia brasileira, como "Raízes do Brasil" (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, "Formação do Brasil Contemporâneo" (1942), de Caio Prado Júnior e "Casa Grande & Senzala" (1933), de Gilberto Freyre, obras as quais ajudaram substancialmente na construção de uma falsa ideia de democracia racial em que a mistura das raças branca, negra e indígena teriam tornado a colonização no Brasil mais branda do que em outros lugares (SILVA e NAZARENO, 2020, p. 301).

A noção de pessoa a que nos referimos neste estudo parte das concepções ancestrais que chegaram até nós por meio da oralidade de africanos e seus descendentes no Brasil, e não com um olhar eurocêntrico acerca do estabelecido pela historiografia dita oficial.

Temos em mente que, ao pensarmos sobre a noção africana de pessoa, estamos particularmente tratando dos Iorubás da Nigéria como referência principal deste estudo. Em África, na Nigéria, nos Mitos Iorubás e em todo o corpus literário de Ifá, assim como noutras narrativas, provérbios e máximas, está presente um código ético-moral. É por meio da palavra falada que esse código é passado ancestralmente de geração a geração. Neste código estão os valores tidos como necessários para a vida coletiva, como o respeito à palavra, à honestidade, à responsabilidade ante o dever e a reverência e confiança nos mais velhos.

Existem, ainda, as regras específicas e próprias de cada linhagem familiar. Vale destacar que a concepção de família Iorubá é um pouco mais ampla que o núcleo familiar ocidental. Em África, para aqueles que ainda seguem a tradição Iorubá, a sabedoria vem dos mais velhos, por isso tê-los por perto é um sinal de inteligência, respeito e gratidão.

Por meio da oralidade é aprendido, por quem segue as tradições iorubás na Nigéria e no Brasil, que o visível é composto pelo invisível. Os planos físico e espiritual estão em constante interação, interferindo na vida das pessoas. Aquele que nasce na Terra vem de uma família espiritual que o espera no retorno, de preferência após muitos anos cumprindo bem sua jornada para se tornar, ao fim da caminhada terrena, um ancestral venerável.

Na religião católica o céu é algo distante. Para o africano iorubá e seus descendentes brasileiros, a linha entre céu e terra é muito tênue, pois o invisível se manifesta no visível. Por isso a importância de, por exemplo, se cultuar o divino nas pessoas, pois quando se oferece um banquete à comunidade os Deuses estão sendo oferendados pela boca de quem come.

No entendimento africano de pessoa o ser-humano é composto por sua individualidade e sua parcela no coletivo, composto pela espiritualidade e por sua ligação à natureza como parte dela. O que se percebe nas sociedades ocidentais é que a individualidade se sobrepõe ao senso coletivo e que o domínio, exploração e destruição dos bens naturais têm distanciado cada vez mais as pessoas da natureza.

Para os Fula e os Bambara, segundo Hampatê Bâ (1981, p. 181), existem dois termos adequados que designam o indivíduo: maa, que seria pessoa ou o receptáculo, e maaya: múltiplos aspectos da pessoa humana contidos no receptáculo visível. “As pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa” (HAMPATÉ BÂ, 1981, p. 181). Nesta concepção o indivíduo é composto por elementos físicos, psíquicos e espirituais, sendo a existência física a mais simples de compreender.

Todas essas concepções acerca do ser-humano são influenciadas pelo tempo africano tradicional que engloba a eternidade e que move a coletividade. “As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente” (HAMA; KI ZERBO, 2010, p. 24), elas se fazem influentes nos acontecimentos contemporâneos, como podemos perceber a seguir:

Quando o imperador do Mali, Kankou Moussa (1312 -1332), enviou um embaixador ao rei do Yatenga para pedir-lhe que se convertesse ao islamismo, o chefe Mossi respondeu que antes de tomar qualquer decisão ele precisava consultar seus ancestrais. Percebe-se aqui como **o passado, através do culto, está diretamente ligado ao presente**, constituindo-se os ancestrais agentes diretos e privilegiados dos negócios que ocorrem séculos depois deles. [...] De fato, **é preciso atingir uma concepção geral do mundo para entender a visão e o significado profundo do tempo entre os africanos**. Veremos então que no pensamento tradicional, o tempo perceptível pelos sentidos não passa de um aspecto de um outro tempo vivido

por outras dimensões da pessoa (HAMA; KI ZERBO, 2010, p. 24, grifo nosso).

Para o europeu⁹ o calendário assume o papel de um tempo que não é o tempo vivido nem o tempo cósmico, apesar de fazer a ponte entre ambos. É o que Ricoeur (2019, p. 178) chama de terceiro tempo ou tempo mítico, regulador do tempo das pessoas em sociedade. “O tempo mítico instaura uma escansão única e global do tempo, ordenando, uns em relação aos outros, ciclos de duração diferente, os grandes ciclos celestes, as recorrências biológicas e os ritmos da vida social” (RICOEUR, 2019, p. 178). Os ritos, as festas, os acontecimentos são marcos que aproximam este tempo mítico da vida profana.

Para o europeu “o mito alarga o tempo corriqueiro (bem como o espaço), ao passo que o rito aproxima o tempo mítico da esfera profana da vida e da ação” (RICOEUR, 2019, p. 179). Mas esta aproximação se dá a distância, por assim dizer, porque o europeu retém “do mito e do rito apenas sua contribuição para a integração do tempo corriqueiro, centrado na vivência dos indivíduos que agem e sofrem, com o tempo do mundo desenhado no céu visível” (RICOEUR, 2019, p. 179).

Para o africano “ao reatualizar os mitos através dos ritos, o homem escapa do tempo profano, cronológico, e penetra no tempo sagrado, simultaneamente primordial e recuperável a qualquer momento e para sempre” (SALAMI; RIBEIRO, 2011, p. 37). O tempo mítico, para o africano, não se restringe apenas a uma data anual determinada pelo calendário. Pois, como indica Sàlámì e Iyakemi Ribeiro:

Viver os mitos não significa realizar uma comemoração de eventos míticos, e sim reiterá-los. Ao invocar a presença dos personagens dos mitos, o indivíduo torna-se seu contemporâneo, ou seja, deixa de existir exclusivamente no tempo cronológico e passa a viver, com eles, no Tempo Primordial, tempo forte, prodigioso, sagrado, em que algo de novo, significativo e forte ocorreu pela primeira vez. Nesse contexto, alta importância adquire o conhecimento, entre outros, da correta forma de realizar as evocações. Sendo a Tradição Oral o reservatório dessas fórmulas, é a ela que se deve recorrer. A correta realização dos rituais e o uso das palavras certas compõem o quadro de exigências básicas para que se passe do tempo cronológico ao primordial (SALAMI; RIBEIRO, 2011, p. 37).

⁹ Nas reflexões a seguir, neste tópico, o termo europeu se refere ao colonizador, bem como a todos aqueles que foram e são influenciados pela colonialidade.

Percebemos que o tempo primordial para o africano não é algo tão distante, passado, que não se possa acessar, pois ele se faz atual no tempo presente.

O Mito, então, é reatualizado por meio dos ritos e da oralidade e passa a compor a existência das pessoas completando-as com todas as esferas que a determinam como existentes, tais como sua parte física, mental, espiritual e sua ligação com outras pessoas, com outras formas viventes e com todo o planeta.

CAPÍTULO 2. POTENCIALIDADE PEDAGÓGICA DOS MITOS

Os Ibejis, os orixás gêmeos, viviam para se divertir.
 Não é por acaso que eram filhos de Oxum e Xangô.
 Viviam tocando uns pequenos tambores mágicos
 que ganharam de presente de sua mãe adotiva, Iemanjá.
 Nessa mesma época, a Morte colocou armadilhas
 em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos
 que caíam nas suas arapucas.
 Homens, mulheres, velhos ou crianças,
 ninguém escapava da voracidade de Icu, a Morte.
 Icu pegava todos antes de seu tempo de morrer haver chegado.
 O terror se alastrou entre os humanos.
 Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros,
 todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de Icu.
 Mas todos foram vencidos.
 Os humanos continuavam morrendo antes do tempo.



Figura 2: Ibejis

Fonte: Arte do Autor

Os Ibejis, então, armaram um plano para deter Icu.
 Um deles foi pela trilha perigosa
 onde Icu armara sua mortal armadilha.
 O outro seguia o irmão escondido,
 acompanhando-o a distância, por dentro do mato.
 O Ibeji que ia pela trilha ia tocando seu pequeno tambor.
 Tocava com tanto gosto e maestria
 que a Morte ficou maravilhada,
 não quis que ele morresse e o avisou da armadilha.
 Icu se pôs a dançar inebriadamente,
 enfeitiçada pelo som do tambor do menino.
 Quando o irmão se cansou de tanto tocar,
 o outro, que estava escondido no mato,
 trocou de lugar com o irmão,
 sem que Icu nada percebesse.
 E assim um irmão substituía o outro
 e a música jamais cessava.
 E Icu dançava sem fazer sequer uma pausa.
 Icu, ainda que estivesse muito cansada,
 não conseguia parar de dançar.
 E o tambor continuava soando seu ritmo irresistível.
 Icu já estava esgotada
 e pediu ao menino que parasse a música por instantes,
 para que ela pudesse descansar.
 Icu implorava, queria descansar um pouco.
 Icu já não aguentava mais dançar seu tétrico bailado.
 Os Ibejis então lhe propuseram um pacto.
 A música pararia,
 mas a Morte teria que jurar que retiraria todas as armadilhas.
 Icu não tinha escolha, rendeu-se.
 Os gêmeos venceram.
 Foi assim que os Ibejis salvaram os homens
 e ganharam fama de muito poderosos,
 porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar
 aquela peleja com a Morte.
 Os Ibejis são poderosos,
 mas o que eles gostam mesmo é de brincar (PRANDI, 2001, p. 375).

Na roda de conversa realizada com as crianças da Turma Arara Vermelha da Escola Pluricultural Odé Kayodê, um menino disse que “os Mitos nos ajudam a conhecer coisas novas, como tocar, dançar, pensar um pouco” (entrevista com ararinhas, 28 outubro de 2021). Ao ouvir, imaginei que aquela criança estava se referindo ao Ojó Odé como um todo, uma tarde de vivências afro-brasileiras em que tudo o que ele falou acontece fisicamente, como a dança e os toques. Porém, agora, ao reler o Mito dos Ibejis que abre este capítulo, me pareceu que este garoto estava mesmo falando do conceito de Mito em si, não de um em específico, mas das narrativas de um modo geral. Este é um dos indícios de que o Mito pode ser o iniciador nas culturas africanas e afro-brasileiras.

O Mito dos Ibejis que enfrentam a morte já foi contado em algumas tardes de Ojó Odé presencialmente, nos anos anteriores à pandemia da covid-19. Foi este Mito o escolhido para ser contado pelo Tio Robson na semana de volta às aulas em 2021, ano em que as atividades ainda ocorreram de maneira remota. E foi assim, na virtualidade, que o Mito passa a se apresentar, em sua oralidade, filmado no Quilombo¹⁰ então vazio, tornando-se vídeo disponível para as crianças assistirem no canal Rádio da Vila Esperança no YouTube.

O Mito dos Ibejis, durante a pandemia, se apresentou como esperança de que o ano trouxesse boas estratégias para vencer a morte, de todos os tipos. A morte física causada pelo vírus e a morte dos projetos, das realizações, do amor, da vontade de seguir acreditando em um mundo melhor. A educação pode servir, também, para a construção de um presente-futuro mais justo, mais humano, com políticas que promovam a vida. Uma educação que saiba ouvir as crianças, que acredite na sua alegria e esperança. Educação das boas soluções, do ritmo, do tambor, da música, da dança, do “pensar um pouco” como bem dito por aquela “ararinha” da passarinhada da Odé Kayodê.

Além do olhar específico das práticas adotadas pela Escola Pluricultural Odé Kayodê/Espaço Cultural Vila Esperança, realizamos uma pesquisa para conhecer diversas outras experiências da utilização dos Mitos no ambiente escolar, com o objetivo de ampliar nosso conhecimento acerca do potencial pedagógico dos Mitos.

¹⁰ Quilombo: salão utilizado para os encontros e reuniões.

2.1 Mitos em ambiente escolar

Durante os meses de setembro e dezembro de 2020 e agosto de 2021 pesquisamos, por meio da internet, experiências do uso pedagógico do Mito em processos de aprendizagem. O objetivo foi encontrar propostas de práticas da utilização do Mito no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa foi realizada no site de Periódicos da Capes¹¹, ResearchGate¹², Google Acadêmico¹³, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁴ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG¹⁵. Os termos de busca utilizados foram primeiramente Mito, educação, ensino de história; em seguida apenas Mito e educação. Foi aberta uma enorme quantidade de opções, entretanto, a maior parte do que foi encontrado não correspondia ao enfoque deste trabalho. Mostrou-se recorrente o uso da palavra Mito em contraposição à verdade ou como sendo uma construção do senso comum que deveria ser questionada por meio do estudo e da pesquisa. Também encontramos o uso do Mito na educação ambiental e no ensino de filosofia, entre outros.

O passo seguinte para o nosso estudo foi selecionar, por meio da leitura dos resumos, os trabalhos que mais se aproximavam da proposta abordada. Em seguida foi realizada a primeira leitura dos textos e uma nova filtragem, chegando a um total de dezenove trabalhos que ajudam na compreensão de como o Mito tem sido usado na educação.

Vale destacar que os textos analisados não são todos especificamente sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Não obstante, trazem contribuições valiosas para o nosso estudo. Selecionamos, por exemplo, experiências no ensino de História e Cultura Indígena e sobre a utilização de Mitos gregos.

A seguir, no Quadro 01, os textos na ordem em que aparecerão neste estudo.

¹¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

¹² <https://www.researchgate.net>.

¹³ <https://scholar.google.com.br>.

¹⁴ <http://bdtd.ibict.br>

¹⁵ <https://repositorio.bc.ufg.br>.

Quadro 01: Estado da Arte

Título	Autoria	Instituição	Ano
Dos mitos iorubá à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino	Amanda Lisboa Moreno Pires, Rosiléia Santana da Silva, Verena Souza Souto	Universidade Federal da Bahia	2018
A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar	Adriana Werneck-Regina, Michèle Sato	Universidade Federal de Mato Grosso	2014
Mito e o ensino de história e cultura indígena em perspectiva decolonial	Renata Carvalho Silva	Universidade Estadual do Maranhão	2018
Culturas e religiões: o ensino de história por meio dos mitos	Angela Aparecida Bonan, Vanda Serafim	Secretaria Educação Paraná	2014
Mitos e educação	Carlos Fernandes Maia	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2006
O potencial didático dos mitos e das lendas na educação histórica	Vítor José de Oliveira Fontes	Universidade do Porto	2013
Por uma história prazerosa e consequente: mitologia grega, gênero e documentos históricos em sala de aula	Dandara Perlin Pereira, Semíramis Corsi Silva	Universidade Federal de Santa Maria	2019
O trabalho com mitos na educação de jovens e adultos e na formação de professores: possibilidades e desafios	Francisco José Carvalho Mazzeu, Ronaldo Revejes Pedroso	Universidade Estadual Paulista	2015
Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu	Rogério de Almeida, Júlio César Nogueira Boaro	Universidade de São Paulo	2016
A educação entre o mito, a ciência e a arte	Francisco Souza Josivan	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu	Maria Cristina Leal, Guaracira Gouvêa	Universidade Federal Fluminense	2002
Formar en valores, con evocaciones legendarias	Juan Antonio López Benedí	Universidade Autónoma de Madrid	2012
Mito y pedagogía	Lluís Duch Álvarez	Universidad Autónoma de Barcelona	2015

Mito y educación en la cultura del pueblo inkal awá	Bayron Rodrigo Arcos Meza	Universidad de Nariño	2013
The Image of Yoruba Women in Myths and Proverbs	Anthonia Makwemoisa Yakubu	National Open University of Nigeria	2019
Education, myths and the female principle	Tina Lindhard	International University of Professional Studies	2019
Performances mito-narrativas no ensino de história	Daniela Cristina Pacheco	Universidade Federal de Goiás	2016
Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais	Vanda Machado	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, Bahia	2003
Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola	Lucilene Rezende Alcanfor, Jorge Garcia Basso	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	2019

Fonte: Elaboração do autor, 2021

A seguir apresentamos a análise dos trabalhos selecionados na ordem em que aparecem no Quadro 01, evidenciando os aspectos centrais das discussões apresentadas pelos pesquisadores e suas respectivas conclusões.

Pires, Silva e Souto (2018), em **Dos mitos iorubá à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino**, destacam os impactos da colonialidade na construção de identidade. As autoras identificam o racismo como ferramenta de dominação e percebem como os valores, símbolos e crenças negras sofrem tentativas de inferiorização por parte de uma cultura colonialista. Para elas a escola é um espaço de construção de saberes e identidades e que, portanto, deve abordar a diversidade e a construção de identidade fortalecida com uma autoavaliação positiva.

As autoras propõem atividades fundamentadas na mitologia iorubá como um ato de descolonização didática. A finalidade é utilizar o conhecimento como forma de enfrentamento ao racismo epistemológico, cultural e religioso.

Como exemplo as autoras apresentam a utilização do Mito iorubá de criação do mundo no ensino de história com estudantes do 6º ano de Salvador, Bahia. Após a apresentação do Mito, por meio de vídeo e leitura textual, as atividades subsequentes abordaram o reconhecimento de elementos da cultura africana, diversidade identitária e valorização cultural. Os estudantes confeccionaram um material didático, uma cartilha ilustrada em que apresentaram os Orixás presentes no Mito. Também foi debatido o processo diaspórico que ocasionou a chegada deste Mito ao Brasil.

As autoras concluem destacando que o exercício pedagógico da descolonização didática é um ato político, de militância, necessário para que a educação rompa com os modelos epistemológicos colonizadores.

Werneck-Regina e Sato (2014), em **A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar**, abordam o Mito no povo Panará, da Terra Indígena Panará em Guarantã do Norte (Mato Grosso) e Altamira (Pará). Reconhecem a dimensão pedagógica dos Mitos como contributo na construção de valores ligados à natureza. A interpretação dos conteúdos teve como base a equivalência do Mito com a ciência e utilizou-se da fundamentação em Mircea Eliade, Clifford Geertz e Merleau-Ponty. O trabalho abordou a atribuição de significado na aprendizagem de geração a geração por meio das narrativas míticas que colaboram com a maneira de sentir e pensar das pessoas, orientando suas práticas sociais.

Neste artigo, as autoras concluem que o Mito ensina e faz a ligação entre homem e natureza. Cultura, na cosmovisão Panará, é uma possibilidade transversal aos humanos e não-humanos. Segundo as autoras, para os Panará um aspecto importante é o que elas chamam de corporeificação dos conhecimentos, que seria um conhecimento vivido corporalmente, envolvendo o modo de pensar, sentir e agir no mundo, dentro de uma dinâmica de ensinar-aprender-praticar em que os relatos míticos ganham forma e sentido. Podemos compreender, por este artigo, como o Mito é algo prático, vivo, e não apenas um relato alegórico ou fantasioso. A presença do Mito no processo de ensino faz a ligação entre teoria e prática, entre o aprender e o fazer, entre corpo e natureza.

Outro ponto destacado pelas autoras é a hierarquização que se atribui entre Mito e ciência, na qual a segunda é colocada num grau de superioridade a partir de uma fronteira entre nós e eles. Segundo Werneck-Regina e Sato os povos indígenas são, historicamente, representados como se estivessem em um estágio civilizacional

inferior, com seus saberes não sendo considerados científicos. O Mito, então, seria uma expressão da irracionalidade. Percebo que esta reflexão das autoras dialoga muito com as linhas abissais identificadas por SANTOS (2010), em que de um lado estão a ciência, a filosofia e as zonas civilizadas, e do outro lado da linha estão os conhecimentos populares, camponeses e indígenas.

Por fim, conclui-se que o Mito possui um papel importante no ensino-aprendizagem, abarcando diversos aspectos da relação humana (como ética e convivência). Sua narrativa oral deve ser compreendida numa perspectiva fenomenológica, relacional e corporificada.

Em **Mito e o Ensino de História e Cultura Indígena em perspectiva decolonial**, Silva (2018) analisa três trabalhos etnográficos sobre a mitologia dos Tenetehara no Maranhão. A crítica deste artigo centra-se justamente no entendimento de por que as epistemologias ocidentais/colonizantes são hegemonicamente usadas como as únicas lentes capazes de enxergar as diversas experiências sociais e culturais da humanidade. Segundo a autora, os Mitos indígenas ainda são utilizados pedagogicamente “com vistas a alegorizar uma perspectiva de educação para a diversidade bastante limitada e, muitas das vezes, expressiva da situação de subalternidade do universo de conhecimentos dessas mesmas populações” (SILVA, 2018, p. 36).

O trabalho destaca ainda que a escola é o local de construção não apenas do conhecimento em si, mas também de identidade. Os Mitos devem aparecer não como ilustração histórica ligada à religiosidade, mas dentro de uma perspectiva intercultural, como relação cosmogônica, ética e socialmente relacional. Segundo Silva, a educação precisa de estratégias de reconhecimento e valorização da diversidade, “comprometida com as origens do povo brasileiro, e que busque a inclusão dos saberes e tradições dos grupos nativos como base importante para se pensar a constituição tanto de uma identidade nacional quanto das múltiplas identidades regionais e específicas” (SILVA, 2018, p. 38).

Percebemos, portanto, que a autora defende, por meio do texto, uma educação que respeite a pluralidade de culturas e que valorize, assim como valoriza as culturas e Mitos europeus, os saberes, línguas, práticas presentes através do Mito indígena como método diversificado de ensino a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural.

Bonan e Serafim (2014) em **Culturas e religiões: O ensino de história por meio dos mitos**, propõe-se a utilização de Mitos no ensino de história das religiões e, por meio deles, demonstrar aos estudantes a diversidade religiosa e cultural presente no Brasil. Com base em conversas com outros docentes e por suas próprias experiências, as autoras perceberam uma forte adesão dos alunos às religiões cristãs. Elas também identificaram as relações destes estudantes cristãos com os colegas de religiões de matriz africana, budistas e ateus, os quais eram tratados com respeito, mas ao mesmo tempo com receio em se aproximar.

As autoras identificaram o desconhecimento dos estudantes a respeito das diversas religiões e concluíram que o tema religião aparecia somente nas aulas de ensino religioso e que, nessas aulas, o professor responsável pela disciplina utilizava-se do espaço para demonstrar apenas a sua fé, desconsiderando a pluralidade e a diversidade das inúmeras manifestações de crença presentes no Brasil.

As intervenções analisadas por Bonan e Serafim foram realizadas com uma turma de 1º ano do ensino médio em uma escola do Paraná. Foram utilizados Mitos dos povos indígenas Asteca, Hopi (dos Estados Unidos), dos Hebreus, entre outros, todos com temáticas relacionadas ao fim do mundo. Fazendo uma ligação com as concepções religiosas de fim do mundo, a professora apresentou as religiões presentes no Brasil sem especificar quais foram as mais utilizadas, já que são inúmeras crenças e, portanto, o mais provável é que ela tenha escolhido aquelas que são mais popularmente conhecidas. A apresentação de cada religião ficou a cargo de grupos compostos pelos alunos.

As autoras concluíram que o trabalho realizado em sala de aula contribuiu para que os estudantes pudessem ampliar o conhecimento a respeito das religiões, das suas diferenças e despertou a percepção dos pontos comuns entre as crenças. Observamos aqui a utilização do Mito na educação para o ensino de História das religiões como ferramenta de iniciação aos conhecimentos das diversas manifestações de crença presentes no Brasil, além daquelas que a colonialidade instituiu como dominantes.

Do Brasil partimos para Portugal com **Mitos e educação**, em que Maia (2006) busca um modelo educativo pautado nos Mitos gregos e nos “heróis” lusos, a quem ele chama de “mitos nacionais”. Em seu artigo, Maia apresenta um cenário atual em que as sociedades ocidentais vivem o que ele considera como uma perda de identidade em decorrência da crise de valores e da falta de referenciais. Segundo o

autor, atualmente, na diversidade social permanecem “arquétipos mitológicos clássicos e surgem também novos arquétipos tecnológicos, sociais, pedagógicos e éticos que assumem frequentemente um papel e uma força de mitos” (MAIA, 2006, p. 124).

O autor conclui que o objetivo do seu trabalho é utilizar os exemplos dos Mitos para a construção de práticas de educação eficazes na melhoria do próprio ato de educar. “E é aos educadores que compete a responsabilidade maior de se educarem para poder contribuir para a educação dos outros” (MAIA, 2006, p. 140). Portanto, estar aberto a utilizar novas linguagens, como os Mitos, é fundamental, se quisermos dar um passo adiante no caminho de uma educação plural.

Dedicaremos agora um pouco mais de tempo para analisar **O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica** por se tratar de uma dissertação de mestrado completa e não de um artigo baseado nela. Em sua pesquisa, Fontes (2013) diferencia Lendas e Mitos, sendo o primeiro termo imaginação popular a partir de um fato e o segundo, algo sobrenatural. O objetivo do estudo é a compreensão da utilização de Mitos e Lendas no ensino de História e como eles podem contribuir para a construção do conhecimento. O autor aborda o caráter imaginativo, pois “uma história bem construída e bem contada pode resultar num autêntico feitiço didático ao permitir que o imaginário da criança seja ativado, e a partir dele se construa uma ponte para a aprendizagem” (FONTES, 2013, p. 57).

O trabalho traz experiências de estágio em História, realizados na Escola Secundária de Paredes, em Portugal, no ano letivo 2012/2013. Na primeira intervenção foi realizado o estudo de um Mito africano relacionado com deuses egípcios: Osíris, Anúbis, Ísis e Seth. Observo aqui que o trabalho não faz nenhuma menção à África, o que pode colaborar com o entendimento, muitas vezes comum, de que o Egito não faria parte daquele continente. O professor trouxe para o centro da sala de aula uma arca que, ao ser aberta, revelou um papiro verdadeiro, a partir do qual introduziu as discussões sobre a escrita hieroglífica. Observamos aqui a importância de elementos que ajudam a criar um ambiente mítico (como máscaras, vestimentas, utensílios) no qual os alunos podem se sentir mais pertencentes àquela narrativa.

A segunda intervenção descrita tratou das narrativas bíblicas sobre os Hebreus. Aqui, o professor optou por um caminho de discussão que buscava identificar nas respostas dos estudantes se eles acreditavam na veracidade das

narrativas. Trata-se de um campo bem problemático, pois os Mitos não pretendem comprovar a existência de fatos históricos. Eles estão para além desta discussão, são atemporais e carregados de simbologias que não podem ser compreendidas a partir da linearidade e das intenções que se estabeleceram na narrativa histórica, global, euro-centrada, moderna e colonial.

A terceira intervenção utilizou Mitos de deuses da Grécia Antiga com características especificamente religiosas. Na quarta Intervenção educativa ele retoma as narrativas bíblicas para abordar as origens do Cristianismo, dando continuidade à segunda intervenção com a utilização de recursos fílmicos na tentativa de atribuir uma sequência à narrativa histórica.

Para finalizar, a quinta intervenção tratou da independência do Reino de Portugal, que o autor classificou como “Mitos e lendas da fundação da nacionalidade”. Nesta última abordagem o professor mesclou narrativa histórica e narrativa ficcional, o que, segundo ele, revelou-se um problema ao gerar dúvida entre os alunos, os quais não conseguiram distinguir fatos históricos da ficção.

O autor chega à conclusão de que cada vez mais faz-se necessário um retorno às narrativas como ferramenta de comunicação de conhecimentos históricos e que, neste campo, as narrativas que ele chama de ficcionais têm papel relevante dentro do que compreende como uma pedagogia do imaginário. Percebemos que a grande questão levantada pelo autor é a de que o uso do Mito na educação tem grande potencial por utilizar-se de dois aspectos importantes: a narrativa e o imaginário. O autor encerra sua dissertação com a convicção de que “os mitos e as lendas podem ser excelentes recursos didáticos e preciosas fontes de informação histórica a serem utilizados nas nossas aulas, afastando-as do ‘nada’ e aproximando-as do ‘tudo’, como escreveu Pessoa” (FONTES, 2013, p. 101).

De volta ao Brasil, encontramos Pereira e Silva (2019) em **Por uma história prazerosa e consequente: mitologia grega, gênero e documentos históricos em sala de aula**. As autoras trabalham com História Antiga na produção de materiais didáticos, com enfoque na discussão de gênero e com a elaboração de um vídeo sobre os Mitos gregos das mulheres Amazonas e da rainha Penélope. O objetivo do projeto é a construção de uma cartilha de apoio pedagógico para docentes da educação básica que trabalhe fontes históricas gregas sobre Mito com orientações para o uso em sala de aula, tendo como abordagem as questões de gênero,

identidade e alteridade. A proposta busca ser atraente para os estudantes por trabalhar com o Mito na temática atual, com enfoque na mulher e discussão de gênero.

Identificamos neste artigo outro aspecto importante acerca do Mito para a educação: o potencial de sua contemporaneidade. Mesmo um Mito muito antigo se apresenta bastante atual ao gerar debate em torno de questões que são comuns às pessoas de diferentes épocas e culturas, como a relação entre os gêneros, as guerras ou a obtenção de alimentos. Os Mitos tratam de questões humanas, comuns tanto às pessoas que viveram em sociedades mais antigas quanto às pessoas nos dias atuais. São aspectos que se reapresentam em diferentes culturas, em diferentes tempos, de diferentes maneiras, mas que são comuns à vida humana.

Em **O trabalho com mitos na educação de jovens e adultos e na formação de professores: possibilidades e desafios**, Mazzeu e Pedroso (2015) atuam por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em ação na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em duas escolas públicas de Araraquara. O objetivo deste projeto foi contribuir com o desenvolvimento de professores, atuando na formação de jovens e adultos, utilizando Mitos africanos e gregos de maneira interdisciplinar nas áreas de História, Português e Geografia. A proposta intentou relacionar os Mitos com os conteúdos das disciplinas pautando, por exemplo, uma narrativa de Oxum aos recursos hídricos dentro da geografia ao passo que envolvia as demais disciplinas. Os proponentes pretendiam que as produções, subsequentes aos estudos, resultassem em vídeos, site e atividades artísticas, entre outras.

Percebemos que o artigo de Mazzeu e Pedroso propõe uma abordagem do uso do Mito na educação tendo em vista dois aspectos: a narrativa mítica como ponto de partida para as discussões do cotidiano e a tentativa de uma associação dos Mitos ao conteúdo das disciplinas regulares. Os Mitos estão além do conteúdo escolar, são geradores de novos olhares, novos conhecimentos, novas abordagens, uma educação mais condizente com a diversidade e com os saberes contra-hegemônicos.

Identificamos um enfoque direcionado à ancestralidade no artigo **Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu**. Almeida e Boaro (2016) compreendem a arte como uma forma de materialização do Mito. O objeto escolhido para análise foi uma estátua de Gu, um ancestral divinizado do povo Fon do Benin. O texto traz um histórico dos Fons e apresenta as relações de guerra e paz destes com seus vizinhos Iorubás. Dentro desta relação podemos perceber as semelhanças entre

Gu, dos Fons, e o Orixá Ogum dos lorubás. Trata-se de dois povos que tiveram muitos de seus integrantes vindos para o Brasil no duro contexto da escravização e que influenciaram as ancestralidades e as práticas atuais dos brasileiros. Os autores compreendem que:

O pensamento mitológico africano original, e em especial das etnias subsaarianas (sudanesas e bantos, por exemplo), funda-se sobre a ideia de que o mito é vivo, de que esta vivência é onipresente em todo o universo, que o universo abarca e não exclui, portanto contém multiplicidades em si, que há uma relação não somente cicloide, mas também de diálogo fecundo e constante em que o mito fornece a explicação do mundo, organiza o caos e prolonga a vida (ALMEIDA E BOARO, 2016, p. 130).

Observamos com este trecho a presença do Mito em diferentes dimensões da vida, em diferentes aspectos, ajudando na compreensão do mundo. Os autores propõem relações de complementariedade entre diferentes formas de saber e não de exclusão ou hierarquização.

Os Mitos dos Orixás na África, em Cuba e no Brasil são reatualizados por meio das danças, dos cantos, dos tambores, das vestimentas, das comidas, das festas, dos rituais, das máscaras e das estátuas, entre outras. Segundo os autores, para ser preservado o Mito além de “utilizar de formas imateriais (o crédulo), também utiliza de formas materiais para que não possa ser corrompido. A arte é uma dessas expressões materiais do mito. Uma das formas de acesso ao entendimento da arte africana é pelo mito” (ALMEIDA E BOARO, 2016, p. 130).

Os autores alertam para o fato de que nem sempre a arte estatutária é uma representação fiel do Mito, e que este não é o único caminho para compreensão da arte. Tendo isso em mente eles fazem uma análise da estátua de Gu, o qual está de pé, em posição frontal, de prontidão, armado com dois facões, pronto para a batalha que todos travam diariamente nas tarefas simples ou complexas da existência humana. Uma importante observação feita no texto é a de que Gu, dos Fon, não tem um porte físico avantajado e se apresenta nu, sem qualquer tipo de proteção. Faço a mesma observação relacionada a Ogum, dos lorubás, o qual se apresenta nas estátuas de madeira como um caçador (além de ferreiro, Ogum é também caçador) e que, portanto, se utiliza mais da inteligência e da estratégia do que da força física para alcançar seus objetivos.

Por fim, os autores propõem com este Mito um novo olhar, diferente daquele que enxerga a África pré-colonial como terra passiva e que não ofereceu resistência à escravização de milhões de pessoas. Pelo caráter de Gu, Ogum e tantos outros Mitos de guerreiros, não se pode pensar que não ocorreu resistência ao sequestro e escravização de inúmeros africanos.

Os aspectos artísticos dos Mitos também são trabalhados no artigo **A educação entre o mito, a ciência e a arte**. Souza (2012) faz uma defesa da educação fundamentada na integralidade do ser humano, compreendendo o Mito como experiência primordial da humanidade. O autor encontra na música e, em outras expressões artísticas, características próprias de um Mito, como a atribuição de sentido à existência. Sua proposta é a construção dos currículos a partir dos Mitos, da arte e da ciência como prática da liberdade, pautado na pedagogia de Paulo Freire, ouvindo a comunidade escolar com seus desejos, angústias e esperanças.

O autor tenta demonstrar que as artes estabelecem novos Mitos, como a música, por exemplo, que retrata ou cria situações que podem vir a ser narrativas míticas. Compreendemos os Mitos na educação amparados na ancestralidade, com um tempo enorme de existência e, que, sob esse enfoque, torna-se referência à medida que vem sendo aplicado por várias gerações.

No artigo **Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu**, Leal e Gouvêa (2002) defendem a articulação entre Mito, ciência e tecnologia no ensino de ciências. A pesquisa foi realizada com professores, estudantes e profissionais do Museu de Astronomia e Ciências Afins¹⁶, no Rio de Janeiro. Neste museu também foram acompanhadas e observadas as visitas de 12 turmas.

As autoras identificaram no ensino não-formal apresentado pelo museu uma disposição a atrelar Mito e ciência na narrativa, possibilitando, segundo elas, um aprendizado mais próximo do cotidiano.

As autoras concluem que existem, de maneira geral, duas acepções de Mito: como narrativa cultural, religiosa, imaginária, passada de geração a geração e que sofre influência das relações de poder, de gênero, entre outras e no aspecto em que lhe conferem a negação, despolitização, esvaziamento de contextos. O uso dos

¹⁶ O Museu de Astronomia e Ciências Afins é uma instituição pública do Governo Federal, inaugurado no Rio de Janeiro no dia 8 de março de 1985. Se dedica ao estudo e divulgação da história, ciência, tecnologia, museologia e a educação em ciências. Seu arquivo histórico e científico é um dos mais importantes do Brasil.

Mitos com a ciência e tecnologia pode, segundo as autoras, integrar ensino formal e não-formal e realizar uma divulgação científica, demonstrando por meio dos Mitos como ciência e tecnologia estão presentes no cotidiano.

Na cidade de Madri, na Espanha, Benedí (2012) fala em **Formar em valores, con evocaciones legendarias** em artigo baseado em sua tese de doutorado. Com esta pesquisa o autor pretende promover aquilo que chama de uma educação em valores, por meio da hermenêutica dos Mitos e lendas. Sua pesquisa constata dificuldades da educação atual em estabelecer o que ele chama de “vínculos afetivos motivadores para uma educação em valores”. Visando a formação de professores, o uso de Mitos e lendas é apontado como referencial didático para facilitar a empatia e o trabalho em sala de aula. A reflexão do autor baseia-se no reconhecimento do papel socioeducativo que alguns Mitos e lendas desempenharam na transmissão de valores desde a antiguidade europeia.

Benedí refere-se aos Mitos com uma abordagem que se utiliza de três termos: o conceito de “complexidade”, composto por uma grande variedade de elementos que se relacionam com interações lineares e não lineares; o conceito de “holístico” como significado de totalidade, visão geral, um todo que ultrapassa a soma de seus elementos integrantes; por fim, o termo "transpessoal" como um convite para ir além do próprio ego. Sua pesquisa foi realizada com 100 pessoas vinculadas a grupos de pedagogia e educação na Espanha e em diferentes países das Américas e concluiu que: existem carências de modelos de ensino sobre vínculos afetivos em salas de aula; Mitos e lendas estão fundamentalmente relacionados ao campo emocional, afetivo, favorecendo a reflexão pessoal e a integração multicultural.

Em Barcelona encontramos **Mito y pedagogía**, artigo em que Álvarez (2015) destaca o caráter narrativo dos Mitos e seu papel na existência humana desde a antiguidade grega, passando por momentos de descrédito e enfrentando o que, para alguns, seria uma suposta superação da fase mítica da humanidade em que os Mitos fariam parte de um estágio infantil, pré-racional e obscuro. Para o autor não há dúvidas de que, mesmo em contextos sociais e culturais muito diversos, os temas e personagens míticos continuam sendo contemporâneos, oferecendo narrativas que dão razão ao que está além da compreensão e experiência humana. Para o autor, nos processos educativos a narração é a ferramenta propícia para iniciar aprendizagens efetivas e afetivas no intuito de permitir que crianças e adolescentes

adquiram as linguagens que lhes permitam construir o conhecimento de forma significativa. Segundo Álvarez o Mito teria três funções:

1. Função epistêmica, especificando em que consiste o Mito como modo de conhecimento e exposição e de que maneira sua contribuição difere de outras formas de conhecimento. O Mito, segundo Álvarez, tem as características de uma memória genealógica. Descreve o mundo atual colocando em ação as forças e as leis que lhe deram consistência em suas origens e continuam a sustentá-lo até hoje;

2. Função social. O Mito continua presente na vida quotidiana de todos os grupos e povos humanos, com as peculiaridades da memória mítica de cada um, orientando a definição de costumes e contribuindo com a identidade coletiva do grupo;

3. Função antropológica. O Mito é uma forma de apresentar narrativamente as questões existenciais que atormentam os seres humanos desde o nascimento à morte, como uma filosofia da história compartilhada por aqueles que fazem parte daquela comunidade. Para o autor, a história não é suficiente para expressar todas as nuances da humanidade, pois temos necessidade do pré-temporal e do pós-temporal, das imagens da plenitude inicial e as da realização final. Em muitas culturas os Mitos de origem oferecem a chave para o que é o cerne da realidade. São, portanto, verdadeiros criadores de mundos.

Na Colômbia, Meza (2013) faz uma interessante análise em **Mito y educación en la cultura del pueblo ñkal awá**, artigo em que o autor ressalta a importância do Mito para uma determinada comunidade indígena, os ñkal Awá, e como a educação ocidental imposta pelo Estado desconsidera os saberes ancestrais que são reatualizados no cotidiano deste povo por meio da oralidade. Segundo Meza, o uso dos modelos educacionais das instituições ocidentais deixa pouco espaço para a cosmovisão do Mito e, conseqüentemente, torna o acesso dos jovens à própria cultura algo um pouco mais traumático. Assim como os demais povos indígenas da Colômbia, a comunidade ñkal Awá tem sua própria cultura, sua linguagem e visão de mundo, o que essencialmente os identifica como uma sociedade que construiu, ao longo de centenas de anos, uma visão muito diferente da visão do mundo ocidental. Para o autor, a imposição da educação pelas escolas, em quase todos os casos, é um atropelo da cultura, já que o professor chega com modelos educacionais ocidentais, sem levar em consideração as aspirações, as necessidades e principalmente a cultura daquela sociedade.

Os Awá são uma comunidade que vive nas florestas de Nariño, Colômbia, preservando sua língua e cultura e lutando para não serem absorvidos pelos processos de colonização. A mitologia deste povo os relaciona profundamente à floresta, ligando cada parte do corpo humano a uma árvore. Em seu Mito de Origem o primeiro Awá brota da árvore original.

O autor conclui com sua pesquisa que os saberes curriculares impostos pelo Estado desconsideram o caráter educativo e identitário da oralidade ao não incluir os Mitos na educação. Segundo ele, o Estado tem o interesse de, por meio da alfabetização e da imposição de uma escola, assimilar os Awá ao modelo de vida ocidental.

Reconhecemos neste artigo o caráter educativo do Mito como propagador do conhecimento ancestral da comunidade, para o fortalecimento da identidade ligada às origens que estão na própria floresta. Percebemos, também, como a educação ocidental colabora para o enfraquecimento das relações ancestrais, sociais e identitárias ao não reconhecer, incluir ou fundamentar-se nos Mitos locais.

Compreendemos que a educação deve ser inclusiva e que deve reconhecer os diversos saberes, sempre em pé de igualdade. Por meio deste artigo percebemos um duplo ato de colonialidade sofrido pelos Awá: o não reconhecimento ou inclusão do Mito de origem daquele povo nos estudos escolares e a própria presença da escola naquela comunidade.

Em **The Image of Yoruba Women in Myths and Proverbs** a nigeriana Yakubu (2019) analisa uma seleção de Owe lesin oro (provérbios) que retratam a imagem das mulheres iorubás sob diferentes aspectos como estilo de vida e temperamento. Ela argumenta que alguns destes provérbios foram criados por homens para diminuir as mulheres, apesar das participações importantes delas na guerra, no comércio e nos cultos, destacando aspectos negativos de temperamento e estilo de vida feminino a fim de se sentirem superiores.

Segundo a autora, os provérbios iorubá têm caráter didático e o papel de condensar uma ideia, sendo criados a partir das experiências das pessoas. Alguns provérbios também têm origem nos Mitos e refletem as qualidades e traços humanos que se apresentam nos conflitos e experiências dos Deuses. Para a autora, os provérbios abordam todos os aspectos das relações humanas e são usados para ensinar, orientar, consolar, insultar ou resolver conflitos. A autora destaca que, em decorrência da colonização, as mulheres africanas perderam muito de sua

independência financeira, de sua autonomia e tiveram mais problemas nas relações de gênero. Alguns pesquisadores defendem, inclusive, que o colonialismo introduziu na África o fenômeno do gênero na relação entre o homem e a mulher.

A autora conclui afirmando que a sociedade patriarcal encoraja os homens a explorar seus desejos em relação ao sexo oposto, enquanto desencoraja as mulheres a fazê-lo, e que os provérbios estão sendo usados hoje, também, para perpetuar essas ideias.

Apesar deste uso inadequado dos Owe, apontado pela autora, é importante destacar que os provérbios são amplamente utilizados pelos iorubás, e por muitos brasileiros ligados às religiões de raízes iorubanas, com o caráter didático de difusão de conhecimentos. Vejamos um exemplo: “A kì í fá orí lẹ̀hìn olórí. Não se raspa a cabeça na ausência do dono” (BARCELOS, 2019, p. 45). Um dos entendimentos deste Owe seria que não se resolve assuntos importantes na ausência da pessoa mais interessada.

Mãe Stella lançou um pequeno livro contendo Owe/provérbios. Vejamos dois deles: “T’ojo t’erùn ile aládi ki dá. Durante todo o ano o ninho da aládi nunca está longe de seus ocupantes. É preciso ter cuidado constante com o que é considerado importante” (OXÓSSI, 2007). Outro Owe diz: “Iká kò dógbà. Os dedos não são iguais. Respeitar a própria individualidade é o primeiro passo para o aprendizado do respeito à individualidade alheia” (OXÓSSI, 2007).

Percebe-se que em uma única frase são condensados vários ensinamentos os quais educam, orientam e tiram dúvidas. Muitos dos provérbios se fundamentam nos Mitos. Segundo Bàbá King, nigeriano de Abeokutá, “a compreensão do discurso iorubá exige um esforço de interpretação exegética de seus mitos e não uma desmitificação como porventura possa parecer” (SALAMI, 1997, p. 67).

Os provérbios iorubás estão presentes no processo educativo da Escola Pluricultural Odé Kayodê no Espaço Cultural Vila Esperança. São trabalhados nas vivências do Ojó Odé e no dia a dia da escola, como forma de estimular as reflexões de seus muitos aprendizados condensados nos Owe.

No Havaí, Estados Unidos, Lindhard (2019) estuda como os mitos influenciam nossa compreensão da natureza e de mundo em **Education, myths and the female principle**. Sua pesquisa indica a prática do treinamento da mente usando a Meditação Intuitiva (IM) como método para se reconectar com os níveis primários de consciência, ligados mais ao coração do que ao cérebro, tornando a pessoa mais

intuitiva ao se conectar como o seu eu interior. Segundo a autora, a cultura ocidental nos tirou aquilo que o Mito nos proporcionava no sentido de nos ligar à natureza. O sistema educacional atual treina as pessoas para desenvolverem suas habilidades intelectuais, separando corpo e mente, pessoa e natureza.

A autora traz o Mito de Eva comendo do fruto proibido no paraíso para demonstrar como as deusas femininas ligadas à natureza foram sendo substituídas por um Deus único e masculino. Ao sexo feminino é atribuído o pecado e as mulheres, portanto, precisariam ser subjugadas, dentro de uma lógica masculina e patriarcal.

A autora atenta para o fato de que a maioria dos cientistas são homens e que vivemos em um mundo de teorias que são o reflexo das mentes masculinas baseadas principalmente no pensamento e na razão. Para acessar o sobrenatural, o mundo além do mundo, precisamos, segundo a autora, avançar e sobrepujar a simples razão, com métodos como a meditação, baseados no coração. E conclui afirmando que o Princípio Feminino pode ser o elo que nos conecta por meio da intuição com o nosso eu mais profundo, nossa alma ou “mente inconsciente”.

Em sua Dissertação de Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás, Pacheco (2016) trabalhou com as **Performances mito-narrativas no ensino de história**. O estudo, segundo a autora, buscou compreender a contação dos Mitos como metodologia e recurso didático no Ensino de História, estimulando o debate acerca do Mito, das narrativas históricas, da oralidade e da performance cênica.

A pesquisa foi realizada na escola CEPI Cecília Meireles, onde cinco alunos do Ensino Médio deram início a um Clube Juvenil de mitologia Grega. A autora realizou dez encontros com o grupo do Clube Juvenil desenvolvendo oficinas educativas de contação de Mitos gregos e aplicou questionários para a compreensão do trabalho. A contação dos Mitos foi realizada de forma oral usando a performance em monólogo e, também, por meio da estrutura formal do texto.

A autora concluiu que é possível o uso das narrativas míticas oralizadas no ensino como forma de “dinamizar e tornar acessíveis os conteúdos da história em possibilidades didáticas diferenciadas” (PACHECO, 2016, p. 58), desenvolvendo metodologias que envolvam o interesse e a participação dos alunos, utilizando os Mitos para a construção de um conhecimento histórico. A autora defende que a performance da contação do Mito colabora com a atuação do professor em sala de aula, facilitando a comunicação do conteúdo e a interação com os alunos, promovendo a aprendizagem.

No artigo **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais** Machado (2003) fala sobre o Projeto Irê Ayó, implementado na Escola Eugênia Anna dos Santos, situada na comunidade do Ilê Axé Opo Afonjá, tradicional casa de candomblé de Salvador, Bahia. A autora se diz inspirada pelo pensamento iorubano e por suas próprias experiências de criança, ouvindo e aprendendo com as histórias míticas contadas em roda. Segundo a autora, em África o ato de contar Mitos é uma forma de educar as crianças, ensinando histórias de sua comunidade, reverenciando os ancestrais, fortalecendo valores de convivência comunitária e respeito às pessoas.

Como intervenção curricular o Projeto Irê Ayó atuou na formação das educadoras da Escola Eugênia Anna dos Santos com Mitos como o da criação do mundo segundo os iorubás, que narra como Oxála cria as pessoas do barro dado por Nanã. A partir deste Mito, os trabalhos ocorrem com a modelagem de corpos em argila e estudos dos órgãos humanos. Por meio da exemplaridade dos Mitos, o Projeto Irê Ayó trabalhou temas como relação pessoa-natureza, corpo, organização de metas e projetos de vida, saúde integral, arte e ancestralidade.

A autora acredita que o trabalho com Mitos, como prática educativa, pode se constituir em “uma das possibilidades de se fazer configurar, finalmente, a identidade e a consciência pluricultural na escola, que atingirá seu objetivo de construir cidadãos autônomos e coletivos” (MACHADO, 2003, p. 10). Segundo a autora, a contação dos Mitos estimula nas crianças o ato de ouvir e de se expressar, refletindo e argumentando em grupo sobre os aprendizados trazidos pela narrativa. Por fim ela destaca que a utilização dos Mitos na Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é uma maneira de possibilitar às crianças momentos de escuta, reflexão e expressão, bem como a conquista de autoestima e respeito às diferenças.

O último trabalho que apresentamos é **Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola**. Neste artigo, Alcanfor e Basso (2019) analisam seis livros de mitologia iorubá escritos por Reginaldo Prandi, apresentando estas obras como possíveis de serem usadas como material didático e literário nas escolas. Segundo os autores, esta é uma maneira de valorizar as culturas africanas e afrodescendentes na Educação Básica, garantindo a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003; 2008), que determinaram o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em 2018 os autores desenvolveram um projeto de extensão chamado “A Literatura Infantil e Juvenil no Ensino das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas”, realizado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE), tendo como público atendido estudantes dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Letras, professores e gestores das redes municipais e estaduais de ensino da região do Maciço do Baturité-CE.

As obras literárias utilizadas no projeto são de autoria do sociólogo e escritor Reginaldo Prandi, apresentado pelos autores da seguinte maneira:

Reginaldo Prandi, em parte da sua produção ensaística e literária, dedicou-se a traduzir pela escrita o saber ancestral negro africano, historicamente desprestigiado e subalternizado pelo saber eurocêntrico ocidental. Nela é flagrante o interesse do autor em registrar os mitos e interpretar as práticas culturais do legado cultural iorubá no Brasil, contribuindo de maneira significativa para a preservação da memória desses conhecimentos (ALCANFOR; BASSO, 2019, p. 4).

Segundo os autores, os Mitos iorubás por vezes não trazem significados explícitos, escondendo representações e sentidos que requerem reflexão mais atenta. Para os autores, os Mitos vão além do “seu conteúdo manifesto, literal e expresso. Mais do que isto, expressam sempre um valor e uma eficácia na vida social que guardam uma mensagem ou um ensinamento cifrado” (ALCANFOR; BASSO, 2019, p. 8).

Entre os Mitos utilizados no projeto os autores trazem as narrativas ligadas aos Ibejis, que, segundo eles, representam a noção de infância na cultura iorubá. Ibejis são “deuses meninos e gêmeos, que representam a criança como um ser brincante, astuto, criativo e travesso, ao passo que a infância está identificada com o tempo do brincar, das descobertas e invenções oníricas” (ALCANFOR; BASSO, 2019, p. 8). Para os autores, as crianças na sociedade iorubá fazem parte de um grupo social em que os valores, hábitos e costumes interferem em suas experiências e as ligam à noção de comunidade.

Os autores destacam a literatura infantojuvenil de Reginaldo Prandi como disseminadora da produção acadêmica relacionada à história e à cultura africana e afro-brasileira. Para eles, trata-se de um importante material literário e didático para utilização pedagógica com crianças da educação básica, apresentando os Orixás como personagens principais das narrativas de suas obras. Concluem ainda que:

A utilização desse tipo de literatura na escola justifica-se numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica de currículo e de escola, definida como uma ação política intransigente na defesa do direito à memória e à História dos povos e culturas subalternizadas no processo histórico moderno. O que exige, cada vez mais, uma reconfiguração dos conteúdos e práticas, bem como do aparato conceitual que orienta esse novo desenho curricular, marcado pela valorização da diversidade e do combate ao preconceito racial e epistêmico (ALCANFOR; BASSO, 2019, p. 12).

Os autores encerram afirmando que a literatura de Prandi, que traz para o papel a secularidade da tradição oral, é um tributo contra o preconceito religioso, racial e epistêmico. Sua obra oferece aspectos relevantes para um trabalho interdisciplinar no ambiente escolar e valoriza a cultura iorubá como fundamental para a construção de um currículo antirracista, decolonial, democrático e não eurocêntrico.

Concluimos esta pesquisa bibliográfica que abarcou 19 trabalhos e que apontou uma amostragem da utilização e aplicabilidade dos Mitos no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de uma amostra, pois temos consciência de que existem mais experiências além das que chegaram até nós por meio da sistematização escrita. Mesmo não sendo um número extenso de trabalhos estudados, já nos ajuda a ter uma noção melhor da utilização dos Mitos na educação.

Podemos observar, pela análise dos textos, alguns aspectos que dialogam com a perspectiva que abordamos, como a valorização dos saberes não eurocêntricos, o respeito ao contexto e às experiências dos estudantes e a atribuição de sentido à vida cotidiana atual. Além disso, trabalhar com Mitos africanos implica em valorizar as culturas negras que foram subalternizadas, racializadas e discriminadas pelo processo da modernidade-colonialidade.

Outro aspecto que se mostra recorrente em parte dos trabalhos analisados é a intenção de contribuir com a construção e fortalecimento das identidades dos estudantes, valorizando o que eles são e contribuindo com o reconhecimento de suas origens.

Também se encontra no Mito seu aspecto de narrativa fantástica que contribui para o envolvimento das atividades ao se utilizar do apelo imaginativo. Assim como ao lermos um livro criamos a imagem mental daquela história, seus ambientes e personagens, muito antes do surgimento da escrita o Mito já provocava a imaginação.

Percebemos ainda a busca por contextualizar o Mito na atualidade e no cotidiano dos discentes, atribuindo sentido prático às narrativas, bem como a

construção de ambiente favorável, utilizando-se de elementos como arte, documentos históricos, imagem e vídeo. Mesmo tratando-se de uma expressão oral potente, percebemos uma busca pela materialidade como forma de legitimar algo que, em sua essência, não se propaga documentalmente, de maneira escrita.

Identificamos uma menor utilização direta da relação entre Mito e religião, o que consideramos positivo, pois o aspecto religioso é uma de suas prerrogativas, não sendo sua única função. Grande parte dos trabalhos apresentou um enfoque mais cultural, histórico e artístico.

Por fim, vale destacar a relação entre Mito e arte. Da forma em que foi abordada neste estudo, nos proporcionou uma grande contribuição nas reflexões do uso do Mito na educação como mecanismo de acesso aos estudos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

2.2 Ensino de história e cultura afro-brasileira

Nosso trabalho se orienta pela hipótese de que os Mitos africanos e afrodiáspóricos podem ser utilizados em ambiente escolar como um instrumento iniciático dos estudos e vivências das culturas africanas e afro-brasileiras. Desta maneira, fortalece traços identitários ligados a estas culturas, garantindo também a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB, Lei 9.394/1996, 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 indígena.

A pesquisa do Estado da Arte demonstrou que a utilização de Mitos em ambiente escolar é possível. Os trabalhos apresentaram pesquisas da utilização de diversos Mitos, especialmente indígenas, africanos e afrodiáspóricos, como ação de descolonização didática, garantia de direitos e fortalecimento das identidades.

Algumas das pesquisas apresentadas no Estado da Arte demonstraram a importância dos Mitos na educação como uma outra possibilidade de aprendizagem. Obtivemos exemplos de que o trabalho com Mitos na educação pode ser realizado desde a educação básica, com crianças bem pequenas, com os jovens e adultos e ainda na formação de professores.

De acordo com o Art. 1º da LDB, a educação compreende “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A lei 10.639/2003 altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino, nos estabelecimentos de nível fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira, “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Por sua vez, a lei 11.645/2008 acrescenta a história e cultura dos povos indígenas brasileiros no currículo oficial da rede de ensino.

A assinatura destas leis, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), advém de anos de lutas dos movimentos sociais, uma conquista especialmente do Movimento Negro. Segundo Gomes (2011), por mais que o cumprimento da Lei 10.639/03 esteja aquém do ideal, é importante reconhecer que a sua aprovação causou impactos relevantes na educação brasileira, desde sua entrada em vigor no início do século XXI, em um contexto de fortalecimento da democracia e de mecanismos que visavam a superação das desigualdades sociais e raciais. A sanção da Lei 10.639/03 significou “uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população” (GOMES, 2011).

Em decorrência da lei surgiu a necessidade de organizar cursos de formação específica nesta temática para os professores e também para a produção de materiais didáticos, como os do projeto “A cor da Cultura” (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006), e a procura por obras já consagradas como a coleção “História Geral da África” (KI-ZERBO et al., 2010).

Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva acreditam que a educação deve estar “articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que se desenrolam na sociedade” (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 17). Para elas, a educação escolar “entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade” entre outros (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 17).

Para o aprofundamento em uma experiência específica que dialoga com a Lei 10.639/03 temos como referência o Espaço Cultural Vila Esperança e sua Escola

Pluricultural Odé Kayodê, na cidade de Goiás, local em que reconhecidamente os Mitos se presentificam de maneira oral, escrita, simbólica, material, artística, visual, entre outras formas de recorrer às narrativas míticas como um eixo pedagógico transdisciplinar da educação decolonial realizada neste lugar.

CAPÍTULO 3. VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS MITOS NA VILA ESPERANÇA



Figura 3: Ofá

Fonte: Arte do autor

Todos os anos, para comemorar a colheita dos inhames, o rei de Ifé oferecia aos súditos uma grande festa. Naquele ano, a cerimônia transcorria normalmente, quando um pássaro de grandes asas pousou no telhado do palácio. O pássaro era monstruoso e aterrador.

O povo, assustado, perguntava sobre sua origem.

A ave fora enviada pelas feiticeiras, a Iyá Mi Oxorongá, nossas mães feiticeiras, ofendidas por não terem sido convidadas.

O pássaro ameaçava o desenrolar das comemorações, o povo corria atemorizado.

E o rei chamou os melhores caçadores do reino para abater a grande ave.

De Idô, veio Oxotogum com suas vinte flechas.

De Morê, veio Oxotogi com suas quarenta flechas.

De Ilarê, veio Oxotadotá com suas cinquenta flechas.

Prometeram ao rei acabar com o perverso bicho, ou perderiam suas próprias vidas.

Nada conseguiram, entretanto, os três odés.

Gastaram suas flechas e fracassaram.

Foram presos por ordem do rei.

Finalmente, de Irém, veio Oxotocanxoxô, o caçador de uma só flecha.

Se fracassasse, seria executado junto com os que o antecederam.

Temendo a vida do filho,

a mãe do caçador foi ao babalaô

e ele recomendou à mãe desesperada

fazer um ebó que agradasse às feiticeiras.

A mãe de Oxotocanxoxô sacrificou então uma galinha.

Nesse momento, Oxotocanxoxô tomou o seu ofá, seu arco, apontou atentamente e disparou sua única flecha.

E matou a terrível ave perniciososa.

O sacrifício havia sido aceito.

As Iá Mi Oxorongá estavam apaziguadas.

O caçador recebeu honrarias e metade das riquezas do reino.

Os caçadores presos foram libertados e todos festejaram.

Todos cantaram em louvor a Oxotocanxoxô.

O caçador Oxô ficou muito popular.

Cantavam em sua honra, chamando-o de Oxóssi, que na língua do lugar quer dizer "O Caçador Oxô é Popular".

Desde então Oxóssi é o seu nome (PRANDI, 2001, p. 113)

Nasci na cidade de Goiás em 1982 e acompanhei o surgimento do Espaço Cultural Vila Esperança a distância. Em 1992 a Vila Esperança realizou na cidade um desfile contra a comemoração dos 500 anos da América. Os participantes deste cortejo/manifesto eram estudantes das escolas públicas da cidade e eu fui uma destas crianças, com apenas 10 anos. Este foi o meu primeiro contato com a Vila Esperança e sua atuação com as artes como forma de educação e militância.

Na adolescência continuei observando a Vila Esperança ao passar por sua rua, olhando as construções como o Quilombo e o saguão do Circo. No ensino médio também ouvia muito sobre o teatro na Vila e sobre a Brinquedoteca por meio de uma amiga que frequentava bastante o Espaço Cultural.

No ano 2000, estava caminhando pelas ruas do centro histórico da cidade quando ouvi o som do cortejo do Afoxé Ayó Delê passando com seus atabaques, agogôs, pessoas cantando e dançando caracterizadas com roupas africanas. Era a primeira saída do Afoxé e eu não sabia o que era, porém aquilo me tocou muito. Era o ritmo ancestral me chamando, com os tambores que ressoavam em minha pele, com suas batidas alinhadas ao compasso do meu coração.

Finalmente, em 2004, quando cursava a licenciatura em História na Universidade Estadual de Goiás, na cidade de Goiás, e atuava como locutor na rádio comunitária da cidade, cheguei na Vila Esperança. Minha companheira Adriana Rebouças, na época namorada, foi contratada como professora substituta para atuar na Escola Pluricultural Odé Kayodê e me contava como era a escola, como eram as atividades culturais. Eu comecei a participar e colaborar. Também atuei como professor em sala de aula na escola e atualmente coordeno o projeto de Comunicação Educativa Rádio da Vila Esperança, que criamos em 2006.

A existência da Vila Esperança na cidade de Goiás pode ser considerada como resistência cultural, social e epistêmica frente à colonialidade. A cidade de Goiás se localiza a 130 quilômetros de distância da capital do estado de Goiás, a cidade de Goiânia, fundada em 1933. Antes disso, a capital do estado era a cidade de Goiás, terra indígena invadida pelos bandeirantes em busca da extração de ouro no Rio Vermelho, lugar onde, assim como em tantos outros, utilizou-se de africanos em condição de escravizados para trabalhar na exploração do ouro.

Em 1729 o local se tornou Arraial de Sant'Anna e, em 1736, foi elevado à condição de vila administrativa, com o nome de Vila Boa de Goyaz. Tornou-se

Capitania de Goiás, independente da Capitania de São Paulo em 1748. Vila Boa é elevada à condição de cidade com o nome de Goiás em 1818.

A cidade de Goiás é atualmente uma cidade turística, com diversos atrativos, como museus, parques, rios e eventos artísticos de porte estadual, nacional e internacional como o Festival de Artes e o FICA - Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental. É bastante conhecida por ser a terra da poetisa Cora Coralina (Goiás, 20 de agosto de 1889 - Goiânia, 10 de abril de 1985), pelo tradicional empadão goiano e por realizar, na semana santa, a procissão do Fogaréu, uma encenação cristã em que homens encapuzados portando tochas, representando os soldados romanos, percorrem as ruas do centro histórico em busca de Jesus para prendê-lo.

É uma cidade rica em cultura popular, com diversos artistas como violeiros, sanfoneiros e cantores de ritmos que vão do sertanejo ao samba. Cidade em que a cultura afro se mostra na resistência dos grupos de capoeira, na manifestação do Congo¹⁷, no ofício das paneleiras que modelam o barro com maestria. É uma terra de gente simples, alegre e hospitaleira, que traz no corpo a marca de suas origens indígenas e africanas.

A cidade de Goiás tem no bandeirante Anhanguera o seu Mito fundador. Anhanguera, em língua indígena, significa “diabo velho”. O que se conta em todo o Estado de Goiás e também se aprende nas escolas é que Anhanguera foi o nome dado pelos nativos ao bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, que ao chegar às margens do Rio Vermelho por volta de 1725, (SILVA, 2013, p. 223) ameaçou incendiar suas águas se os Goya não indicassem a localização do ouro. Teria sido este o primeiro contato deste povo com alguém externo. Desconheciam, portanto, o álcool, material usado pelo Anhanguera para atear fogo simulando ser água.

Bartolomeu Bueno, o Filho, (Santana de Parnaíba, 1672 – Vila Boa de Goiás, 1740) retornou à Goiás e foi quem fundou o Arraial de Sant’Anna. Uma cruz, como a fincada por Anhanguera às margens do Rio Vermelho, continua lá, erguida em um monumento. Segundo Quadros (2017), “A imagem do bandeirante percorre os espaços goianos. Ela encontra-se incrustada em monumentos, praças, escolas,

¹⁷ Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1977), o Congo é uma dança de negros que rememora lutas passadas em África e em Goiás. Ligados à religião católica, dançam em frente à Catedral de Santana e da Igreja do Rosário e saem às ruas da cidade durante as festas do Divino Espírito Santo e de Nossa Senhora do Rosário, entrando em uma ou duas casas já pré-determinadas. São divididos em dois grupos: os invasores que vestem vermelho e os azuis que defendem seu reino. Compõem o folguedo participantes munidos de espadas, violões e marimbas, que são cabaças compridas marcadas com saliências percutidas com uma vareta, como um reco-reco da capoeira.

murais, ruas, até na bandeira da moderna cidade de Goiânia”, e como personagem mítico, transformou-se em uma referência simbólica dos goianos.

A cidade de Goiás é caracterizada pelas marcas impostas pela colonialidade. Viveu o ciclo de exploração do ouro e foi construída sob o sistema escravocrata. Valorizar as culturas contra-hegemônicas nesta cidade é lutar contra tudo o que o sistema criou, lutar contra as marcas do racismo e dizer que as culturas, os saberes e a cor, que ao longo da história foi subalternizada, na verdade são dignos de respeito, reverência e referência.

Para realizar uma educação decolonial numa cidade colonial é preciso ter boas estratégias, foco, organização e disciplina para disparar aquela que pode ser sua única flecha ante o gigante pássaro aterrorizador.

O Espaço Cultural Vila Esperança se apresenta como um lugar de sonhos que se tornam realidade pela força do trabalho, dedicação e amor. Localizada na cidade de Goiás, estado de Goiás, a Vila Esperança nasce oficialmente no dia 15 de outubro de 1991, adquirindo um terreno com pouca vegetação, muito lixo e abandono, às margens do Rio Vermelho. O lugar fica na fronteira entre o centro histórico da cidade de Goiás e sua periferia.

Liderados por Robson Max, nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 08 de agosto de 1965, um primeiro grupo de pessoas começou a construção da Vila Esperança no dia 01 de novembro de 1991, abrindo caminho entre o mato alto, tirando o lixo, plantando árvores, flores e construindo uma horta comunitária. Em 19 de julho de 1994 nasce a Associação Espaço Cultural Vila Esperança, associação sem fins lucrativos e mantenedora do espaço.

A primeira ação envolvendo a comunidade local foi a realização de atividades de teatro popular. Como relatado por Robson Max a nós em entrevista realizada no Quilombo da Vila Esperança em 05 de outubro de 2021, ele enxergava no teatro uma forma de dizer sobre a realidade das pessoas, de refletir sobre as dificuldades e uma forma de denúncia das desigualdades sociais. Por isso nasceu o Grupo Circo Alegria do Povo, com o objetivo de se inserir nos mais diversos lugares, seja na periferia profunda, no Teatro São Joaquim, localizado no centro histórico, no campo junto aos trabalhadores rurais (O município de Goiás tem o maior número de assentamentos agrários do estado, 24 ao todo, segundo o Incra¹⁸) e até em

¹⁸ Dados do Incra disponíveis em < <https://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/reforma-agraria-em-goias/>>, acesso em 20 de outubro de 2021.

espetáculos na Itália como forma de angariar fundos para a construção e sustentabilidade do lugar.

Se o Grupo Circo era uma forma de a Vila Esperança ocupar outros lugares, mesmo tendo em seu espaço uma tenda de Circo montada e recebendo ali espetáculos, a Brinquedoteca Alegria do Povo foi uma maneira de levar as pessoas para dentro da Vila. A brinquedoteca nasceu como espaço privilegiado para o brincar, atendendo crianças de baixa renda das escolas públicas. Não se tratava apenas de oportunizar às crianças de baixa renda o contato com uma variedade de brinquedos inacessíveis a elas por sua condição financeira. O brincar era, e ainda é, encarado como uma forma de educação. Na brincadeira se aprende a respeitar as regras sociais, a reconhecer a vez do outro, a dividir e simular aspectos da vida presente e futura por meio do faz de conta.

O aspecto educativo esteve sempre presente na Vila Esperança desde o início, com atividades que propiciam reflexões sobre a realidade, seja com o Teatro ou mesmo na brinquedoteca, pois “brincar é coisa séria” como afirma-se na Vila. Também com a dança, movimento em que o corpo todo fala, presente na Vila inicialmente com o italiano Pio Campo, nascido em 29 de dezembro de 1957, que posteriormente se tornaria dançaterapeuta formado pela dançarina argentina Maria Fux¹⁹. Atualmente Pio Campo alterna-se entre o Brasil e a Itália formando dançaterapeutas.

O canto e as artes plásticas foram inicialmente trabalhados pela também italiana Lucia Agostini, nascida em 27 de maio de 1960, diretora financeira da Vila Esperança e principal responsável por elaborar projetos para obtenção de financiamentos por meio dos editais, tão necessários para a manutenção financeira do lugar. Robson Max conta, em texto no site da instituição, que Lucia quando veio morar e se dedicar integralmente à Vila Esperança, em novembro de 1993, recebeu de suas mãos um quadro onde estava escrito em diversas línguas: “Trinta anos são como um dia”²⁰, alusão ao fato de que quem trabalha com amor e esperança não vê o tempo passar, possui uma outra dimensão de tempo e espaço.

¹⁹ Maria Fux (Buenos Aires, 02 de janeiro de 1922 (100 anos) é uma dançarina, coreógrafa e dançaterapeuta Argentina criadora de um sistema próprio de terapia pela dança. Fundou escolas de dança na Argentina e na Europa, onde atua com diversas pessoas, incluindo as com surdez, síndrome de Down, autismo e da terceira idade.

²⁰ Texto escrito por Robson Max para as comemorações de 25 anos da Vila Esperança, publicado em 07 de outubro de 2016, disponível em <<https://www.vilaesperanca.org/?p=6314>>, acesso em 20 de outubro de 2021.

Pois lá se vão 30 anos de existência da Vila Esperança. É bastante difícil tentar sintetizar tudo em algumas linhas. A dimensão de tempo e espaço é outra na Vila Esperança, uma dimensão mítica. Em um dia acontece o suficiente para uma semana, ao passo que um mês voa como se fosse um dia. Lugar de muito trabalho, de muitos aprendizados, ambiente para recarregar as energias, tomar impulso e sair à luta para vencer no mundo, nas caçadas diárias nas matas de pedra e cal, poeira e fumaça.

Nestes 30 anos, Robson Max tornou-se mestre em antropologia pela UFG e Babalorixá iniciado por Mãe Stella no Ilê Axé Opo Afonjá em Salvador. Posteriormente também se ligou ao nigeriano Babá King e ao Oduduwa Templo dos Orixás em Mongaguá, São Paulo, local que recebe anualmente sacerdotes de Abeokutá, Nigéria. Na Vila Esperança, liderado pelo Babá Robson, Ifatoki Odé Ofalomi Sola Sowunmi, nasceu um templo de Orixá com o nome Egbe Omodua Opo Odé Arole Osungbemi e o Terreiro de Umbanda Casa Grande, este último tendo como zeladora Mãe Regina, Osanyinpeju Oyá Topé.

Regina Márcia, nascida em 04 de julho de 1958, é irmã de Robson e se mudou de Belo Horizonte para Goiás para colaborar com a construção da Vila Esperança. Utilizou seu talento como costureira para preparar os figurinos de todas as apresentações teatrais do Grupo Circo Alegria do Povo, dos espetáculos de dança, bem como as vestimentas dos integrantes do Afoxé Ayó Delê, do Samba de Roda, da Capoeira Angola, do Grupo de Jongu Malungos de Angola e muitas outras atividades. É também artesã e cabelereira, sendo a responsável pelas oficinas de tranças e penteados afro.

Na Vila Esperança, mesmo que os espaços de culto sejam reservados e que não haja proselitismo, o preconceito religioso por parte da cidade em relação a ela é visível e recorrente. Assim como os outros aspectos do racismo. Não se fala abertamente, por exemplo, que não se entra na Vila ou que não deixa sua criança entrar porque lá “faz macumba”. O que se percebe é que atualmente para que uma criança participe de uma atividade na Vila ou mesmo na Escola, é preciso vencer primeiro as barreiras do preconceito.

Nestes 30 anos a Vila Esperança cresceu e ampliou tanto seus espaços físicos como seu raio de atuação. Desenvolveu atividades como Capoeira, Maculelê, samba de roda, Jongu, Ciranda, Maracatu, Circo, Dançaterapia, Teatro, Cine Clube, Pintura e tantas outras. Criou em 2006 um estúdio de Rádio com o projeto de

Comunicação Educativa desenvolvendo programas para ir ao ar nas rádios locais Vila Boa FM (comunitária) e 13 de Maio FM (educativa), pela internet no site www.vilaesperanca.org e YouTube no canal Rádio da Vila Esperança.

No ano 2000 fundou-se o Afoxé Ayó Delê, nome escolhido pelas crianças e que significa Alegria da Casa. O Afoxé é um cortejo afro que sai às ruas da cidade, ocupando o centro histórico com seus tambores e cantos em língua iorubá. É um ato de resistência, empoderamento e de valorização das origens africanas. Nas margens do Rio Vermelho, entre a Casa de Cora Coralina e a Cruz do Anhanguera, as forças que moram nas águas são reverenciadas com oferendas entregues a Oxum.

A 15 Km da cidade localiza-se a Chácara Caminho das Águas, no Assentamento Novo Horizonte, administrada pela Vila Esperança com o objetivo de reflorestamento, cultivo orgânico e sustentável. Neste lugar ocorrem atividades educativas em que crianças e jovens aprendem a valorizar o trabalho campestre e a agricultura familiar.

A atuação da Vila Esperança começa nos anos 90 com foco nas discussões acerca das relações de trabalho, por compreender que a exploração do trabalho e do trabalhador geram as desigualdades sociais. Com o passar do tempo, segundo o relato de Robson Max na entrevista, foi se percebendo que o racismo, o machismo e a violência eram as razões e sintomas do problema econômico. O cerne da questão, segundo Robson, é o problema humano, cultural e de educação, entendendo que a educação colonial foi feita para manter a estrutura social, política, econômica, religiosa e de gênero vigente.

A Vila Esperança atua fortemente na educação, na cultura, na expressividade das pessoas, na valorização de seus saberes marginalizados pela sociedade. O Projeto Ancestralidade é uma destas ações de reconhecimento e valorização das origens da própria pessoa. O projeto promove o reconhecimento dos saberes dos avós, das origens das crianças, do olhar para sua própria cor, suas culturas e identidades. Não se trata de impor uma nova identidade ou dizer para alguém aquilo que ela é ou deve ser, mas sim de valorizar e respeitar o que a criança já traz consigo. A Vila Esperança é um lugar de valorização das cores, saberes e fazeres marginalizados pela colonialidade.

A educação na Vila Esperança começa nos anos 1991 e 1992 com um grupo de 13 crianças que participavam de atividades de teatro, brincadeiras, dança, cultivo de horta e jardim e aulas de história. História não contada pela educação

colonialista. História dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Era uma tentativa de educação integral, de valorização de uma ecologia humana, de contato com a terra e de reconhecimento de outros saberes contra-hegemônicos.

Esta forma de educação se ampliou com a parceria de três escolas públicas, turmas regulares dessas instituições participando de atividades na Vila Esperança uma vez por semana. Em 1995 estas turmas começaram a frequentar diariamente as atividades da Vila Esperança em contraturno²¹. A partir de 1996 todas as aulas de uma turma de primeira fase do ensino fundamental da extinta Escola Estadual Dom Abel passaram a ocorrer somente na Vila Esperança, com conteúdo regular do currículo escolar e as vivências e atividades próprias do Espaço ligadas às culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras e latino-americanas.

Ter uma turma na Vila que não era da Vila não era o bastante. Ser uma extensão de uma outra escola, ligada ao sistema estadual de educação, esbarrando nos entraves burocráticos, não permitia que a Vila Esperança realizasse integralmente seu projeto de educação que é muito mais do que apenas escolar.

No dia 11 de março de 2002 Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayodê, descerrou a fita do arco da escola que leva o seu nome, inaugurando uma nova fase da Escola Pluricultural Odé Kayodê, escola particular por ser independente, porém, sem fins lucrativos. Uma escola brasileira, latino-americana, de valorização e respeito às pessoas, à natureza e de cultivo de maneiras de viver o mais circularmente possível, onde se procura que todas as pessoas tenham vez e voz. A regularização em definitivo dos documentos legais da escola por parte do MEC - Ministério da Educação ocorreria em 2004.

Rosângela Magda, nascida em 18 de abril de 1957, também é irmã de Robson Max. Mudou-se para Goiás em 1994 para liderar o projeto de criação da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Rosângela, assim como Robson e Regina, é filha de Alfredo Pereira de Souza, nascido em 25 de maio de 1925, artesão e sapateiro, e Neide de Oliveira Souza, nascida em 23 de abril 1932 e falecida em 11 de setembro 2012, educadora, diretora de escola em Belo Horizonte, Minas Gerais. Rosângela, conhecida por seus alunos como Tia Rô, ministrou aulas no Brasil, no Iraque, em Angola e Equador. Em 1995 recebeu o convite para dar aulas na China, mas seguiu com o projeto iniciado na Vila Esperança, tornando-se diretora da Escola Pluricultural

²¹ A palavra contraturno diz respeito a um período oposto ao das atividades regulares de uma escola. No contraturno são oferecidas atividades e oficinas que complementam as práticas curriculares.

Odé Kayodê, cargo que ocupa até hoje com muita sabedoria, própria da experiência que conquistou ao longo de décadas atuando na educação de crianças no Brasil, América Latina e África.

Em 2021 a Escola conta com uma equipe gestora composta pela diretora Rosângela, pela direção da Vila Esperança nas pessoas de Robson e Lucia e pelas coordenadoras Emicléia Alves Pinheiro e Adriana Ferreira Rebouças Campelo. Esta última desempenha também a função de secretária. Atuam com as crianças, além desta equipe, os educadores de referência de cada turma: Fernando Serafim e Elivan Andrade e educadores das artes e demais projetos da Vila Esperança como Massimo Falleti e Ronaldo Alves, entre outros.

Ao longo dos anos 1990 e início dos 2000 os mesmos espaços de registro da escola eram compartilhados com as atividades das oficinas artísticas e culturais da Vila Esperança, até que em 2009 foi adquirido um espaço vizinho para abrigar a escola, uma grande casa com diversos espaços internos e externos.

A Vila Esperança não nasceu para ser uma escola. Pelo contrário, inicialmente havia uma resistência à ideia de escola por ser o lugar onde os sonhos são aprisionados como os passarinhos presos em gaiolas, onde as mesas são enfileiradas e o professor visto como o único detentor do conhecimento. A escola era tida como o lugar onde se aprende a servir ao sistema, a abaixar a cabeça para o opressor. Por isso, construir uma escola na Vila Esperança não era um objetivo.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê surge como possibilidade de educação para uma humanidade nova, afetiva, respeitosa, onde os saberes são compartilhados circularmente e se reverencia o lugar de todos na roda. Ela se soma a tantas outras escolas e educadores espalhados pelo mundo e que acreditam em uma educação transformadora, criativa e libertária.

Na Odé Kayodê as cadeiras e espaços são organizados de forma circular, ninguém fica na frente ou atrás de ninguém. As crianças-passarinhos são livres para aprender voando pelos jardins e quintal. Nesta escola se aprende que os saberes indígenas e africanos são fundamentais, tão importantes quanto aprender sobre os conhecimentos sistematizados pelos europeus.

A intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade, idealizadora do projeto educativo “A Cor da Cultura²²”, fala sobre a importância da circularidade no ambiente escolar:

A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se (TRINDADE, 2006, p. 97).

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê os educadores e educadoras não são os detentores únicos do saber. O conhecimento que as crianças trazem consigo são valorizados e colocados na roda. Na Odé Kayodê a criança é ouvida e respeitada porque não se está esperando que um dia ela “seja alguém na vida”, a criança já é alguém, com direitos, deveres, conhecimentos e opiniões próprias. Em outras palavras, significa respeito à autonomia, à dignidade e à identidade da criança como preconizado por Paulo Freire, que nos alerta para o fato de que “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (1996, p. 62).

Faz parte da proposta metodológica da Escola Pluricultural Odé Kayodê o estabelecimento das condições necessárias para que as crianças possam se relacionar de maneira horizontal, circular e assumindo o seu lugar no mundo. “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41).

Assumir seu lugar na roda é assentar o seu som na grande música universal, segundo a tradição Guarani. Para Kaká Werá Jecupé as palavras dos grandes pajés nos inspiram na busca de uma relação outra com todo o universo:

²² No ano de 2003, a Lei 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África e dos negros no Brasil em todo currículo escolar brasileiro, e com base na referida lei, no ano de 2004, o Canal Futura, em parceria com a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC - Ministério da Educação e Cultura, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial iniciaram o projeto educativo “A Cor da Cultura”. Idealizado pela intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade, o projeto foi difundido em todo país, produzindo materiais audiovisuais, ações culturais e educativas, visando práticas positivas e de reconhecimento e preservação das culturas afro-brasileiras (SILVA, 2021, p. 805).

A atual geração tem o desafio de reequilibrar a natureza, repensar a tecnologia, descobrir economias auto-sustentáveis e, sobretudo, **redescobrir a arte de viver em tribo**, a arte de viver suas afeições e expressões sagradas. Para isso, ela deve buscar entender a natureza, o universo e, conseqüentemente, o Ser. Essas palavras formosas falam sobre isso – e falam sobre a formação de corações valorosos (JECUPÉ, 2001, p. 97. Grifo nosso).

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê, na Vila Esperança, se aprende a participar dos movimentos de greve, a dizer não frente às injustiças, a levantar a cabeça diante do opressor, pois, nenhum obstáculo é tão grande que não se possa superar com estratégia, boa orientação e foco para que seus esforços sejam canalizados naquela única flecha que lhe dará a vitória, assim como no Mito de Oxotocanxoxô. Trata-se de estimular nas crianças e jovens o compromisso com o seu grupo familiar, educacional, social, ou seja, com sua comunidade.

A busca pelo trabalho coletivo está presente em vários aspectos desta escola. Logo no princípio do ano as crianças são estimuladas a pensar em si próprias, suas características e identidade, mas não somente a partir do reconhecimento da sua individualidade, mas também recorrendo à sua ancestralidade. Os avós são envolvidos em todo o processo, sendo convidados para participar de momentos na escola em que seus conhecimentos podem ser partilhados com adultos e crianças. O ponto alto deste aprendizado é a Festa dos Avós, quando vizinhos, familiares, comunidade e governo municipal são convidados a se envolver, desde a preparação, do primeiro grande evento do ano realizado pela Vila Esperança e Odé Kayodê.

A participação daqueles que são direta ou indiretamente impactados pelas ações educativas e culturais ocorre em tomadas de decisões e na busca por soluções. Isso fica bem evidente ao analisarmos o ano de 2021, ainda sob os impactos da Pandemia da Covid-19. O ano começa com um corte significativo no financiamento necessário para a Vila Esperança se manter economicamente. Soma-se a isso a impossibilidade de ocorrerem visitas educativas no espaço, oficinas e cursos presenciais, todos estes remunerados. Durante todo o ano de 2021 foram intensificadas as buscas por novos financiamentos e ações para obtenção de recursos financeiros. Um grupo composto por educadores, familiares, amigos e vizinhos organizou uma campanha de *crowdfunding* intitulada “Vila 30 anos: tempo de regar esperança” por meio da plataforma Benfeitoria. Outra ação foi proposta por um

vizinho, que é chef de cozinha, e que ofereceu um jantar como prêmio de uma rifa intitulada “Rifa Esperançar”.

Também vale destacar os diálogos com a Prefeitura Municipal de Goiás, por meio da Secretaria Municipal das Mulheres, Juventude, Igualdade Racial e Direitos Humanos, que resultou na aprovação do Projeto “Ubuntu: Tempo de Regar Esperança”, selecionado pelo Edital de Apoio aos Fundos da Infância e da Adolescência – Itaú Social 2021 e que beneficiará, durante todo o ano de 2022, cerca de 120 crianças e adolescentes, além de suas famílias e a comunidade no Município de Goiás.

Um caminho de tomada de decisão coletiva pode ser percebido no retorno gradativo das crianças da Odé Kayodê ao ensino presencial no último bimestre de 2021. A escola não impôs uma decisão, pelo contrário, foram ouvidas todas as famílias, em reuniões virtuais e por meio de formulário on-line, para a construção de um plano que estabeleceu a presença física das crianças na escola por agrupamentos menores e com a periodicidade de uma vez na semana para cada grupo, à exceção das crianças do 5º ano que, por estarem encerrando o seu ciclo nesta escola, tiveram uma periodicidade de três encontros semanais.

A procura por soluções coletivas e pela aprendizagem por meio do diálogo com a comunidade pode ser uma das premissas de toda instituição educativa. A experiência da Vila Esperança não é única, existem milhares de outras ao redor do mundo. É necessário um aprofundamento maior para o conhecimento destas experiências. Podemos encontrar diversos exemplos, como o das Comunidades de Aprendizagem, cujo princípio básico é a Aprendizagem Dialógica.

A primeira Comunidade de Aprendizagem foi criada em 1978 em Barcelona, Espanha. Estimulados por Ramón Flecha²³ e Jesús Gómez²⁴, os moradores do bairro de Barcelona La Verneda organizaram uma Escola de Jovens e

²³ Ramón Flecha é professor de sociologia na Universidade de Barcelona. Fundador do Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA), autor da Teoria da Aprendizagem Dialógica e criador do projeto de transformação educativa Comunidades de Aprendizagem.

²⁴ Jesús Gómez (1952–2006) foi professor de Métodos e Técnicas de Pesquisa da Universidade de Barcelona, desenvolveu suas teorias sobre o amor ao mesmo tempo em que se envolveu ativamente na luta contra a violência de gênero nas escolas.

Adultos aberta a todos do entorno. Atualmente a rede de Comunidades de Aprendizagem conta com instituições em 13 países²⁵, entre eles o Brasil.

O objetivo de uma Comunidade de Aprendizagem é a transformação da escola para a superação das desigualdades. São envolvidos neste processo os estudantes, os familiares, vizinhos, amigos e organizações locais. São três os pilares básicos que sustentam uma Comunidade de Aprendizagem: A transformação da estrutura e da cultura da escola a partir dos sonhos de todos, mudando o seu entorno como forma de elevação da aprendizagem. Atuações Educativas de Êxito, que são um conjunto de práticas que podem levar à conquista dos melhores resultados em diferentes contextos. Tais práticas foram validadas por membros da comunidade científica internacional por meio de investigações científicas. Por fim, a Aprendizagem Dialógica, que é o fundamento teórico das Comunidades de Aprendizagem. Ramón Flecha, autor da teoria da aprendizagem dialógica, fala sobre os princípios desta aprendizagem e sobre as bases científicas das Comunidades de Aprendizagem no livro “Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo” (FLECHA, 1998).

Segundo os princípios²⁶ da Aprendizagem Dialógica todos devem colaborar de maneira igualitária para o processo de construção da aprendizagem, respeitando a inteligência cultural dos participantes. As decisões e o aprendizado são constituídos por meio do diálogo e da interação com a comunidade. Trata-se de uma concepção comunicativa da aprendizagem, construída a partir de referências teóricas embasadas em autores não somente da Educação, como também da Psicologia e da Sociologia, tais como: Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Gordon Wells, Jürgen Habermas e Paulo Freire. Os resultados são comprovados, como exemplificado a seguir:

²⁵ No site Comunidad de Aprendizaje é possível acessar um mapa com a localização de todas as Comunidades de Aprendizagem. Disponível em <<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>>, acesso em 08 de fevereiro de 2022.

²⁶ São sete os Princípios da Aprendizagem Dialógica: 1. Diálogo igualitário: a força está nos argumentos e não na hierarquia de quem fala. É escutar com respeito e falar com respeito e sinceridade. 2. Inteligência cultural: abrange, além do saber acadêmico, também o prático e o de comunicação. Todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão. 3. Transformação: educação como agente de transformação e não como adaptação à realidade, por meio das interações. 4. Criação de sentido: aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas e possibilita ao estudante interesse real pelos conteúdos ensinados e pela escola. 5. Solidariedade: envolvimento solidário de todas as pessoas da comunidade no projeto educativo da escola. 6. Dimensão instrumental: aprendizagem dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual. 7. Igualdade de diferenças: todas as pessoas têm o igual direito de ser respeitadas em suas diferenças (FLECHA, 1998).

En la escuela con uno de los niveles socioeconómicos más bajos de Catalunya (o quizá el más bajo), el aprendizaje dialógico logró en solo dos años que la proporción de alumnado superando las competencias básicas, según las evaluaciones externas institucionales, pasara de un 18% a un 91%, mientras que el absentismo disminuía de un 46% a un 6% (LÓPEZ DE AGUILETA; SOLER-GALLART, 2021, p.14).²⁷

Paulo Freire preconizou a dialogicidade essencial para a educação como prática de liberdade (FREIRE, 2016) na Pedagogia do Oprimido nos anos 1970. Para ele, o diálogo é um fenômeno humano, e é por meio das palavras que se transforma o mundo. Para Freire, o diálogo é o encontro das pessoas por intermédio do mundo e uma "exigência existencial" (Ibidem). Trata-se de um diálogo feito em igualdade, com respeito ao outro, diferente do que foi imposto pela colonialidade e que ainda temos como herança. Freire faz uma série de questionamentos a este respeito:

Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"? Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2016, p. 111-112).

Na teoria dialógica de Freire não há lugar para dominantes e dominados, mas sim para pessoas que se encontram para transformar o mundo. Não se trata de um diálogo entre superiores e inferiores, mas sim entre pessoas diferentes, com saberes diversos. Para López de Aguilera e Soler-Gallart (2021), "Afirmar la inferioridad intelectual de los negros sobre los blancos o de cualquier grupo cultural sobre otro es falso y genera inevitablemente segregación y, por tanto, desigualdad y racismo"²⁸.

Paulo Freire influenciou e ainda inspira diversas iniciativas educativas como as Comunidades de Aprendizagem. Suas viagens à Espanha contribuíram para que

²⁷ "Na escola com um dos níveis socioeconômicos mais baixos da Catalunha (ou talvez o mais baixo), a aprendizagem dialógica conseguiu que em apenas dois anos a proporção de alunos aprovados nas habilidades básicas, segundo avaliações institucionais externas, passasse de 18% para 91%, enquanto o absentismo escolar diminuiu de 46% para 6%" (tradução nossa).

²⁸ "Afirmar a inferioridade intelectual de negros sobre brancos ou de qualquer grupo cultural sobre outro é falso e inevitavelmente gera segregação e, portanto, desigualdade e racismo" (tradução nossa).

suas palavras pudessem alcançar mais diretamente os agentes educativos transformadores da realidade naquele país. Vejamos a seguir sobre sua viagem à Valencia:

La re-creación de las aportaciones de Freire en la educación valenciana no la han realizado sólo las escuelas que se han transformado en comunidades de aprendizaje sino también otros muy diversos proyectos educativos y/o sociales, y también profesionales que no conseguían la transformación del proyecto en el que trabajaban, pero sí de su propia práctica. Eso es lo que quería Paulo Freire, que su visita generara transformaciones educativas a favor de toda la Comunidad Valenciana y especialmente de los sectores más oprimidos (ROCA-CAMPOS et al., 2021).²⁹

O Espaço Cultural Vila Esperança se inspira nos pressupostos freirianos, buscando a construção do aprendizado por meio do diálogo entre diferentes culturas, entre crianças e crianças, entre crianças e educadores, entre crianças e as famílias, entre educadores e educadores, educadores e famílias, entre o que se reconhece como coletivo, ou seja, todos e todas que compõem a Vila Esperança, a Escola e a comunidade.

O nome da Escola Pluricultural Odé Kayodê³⁰ é uma homenagem e uma reverência à Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayodê, Iyalorixá baiana do Ilê Axé Opô Afonjá de Salvador. Mulher negra, enfermeira, educadora, Mãe Stella viveu neste mundo até os 93 anos, partindo no final de 2018 e se tornando para nós uma ancestral venerável.

Segundo a tradição africana ioruba, torna-se um ancestral venerável aquela pessoa que prolonga bastante a sua partida deste mundo tendo vivido uma existência de realizações importantes para si, sua comunidade e para a humanidade. E foi exatamente isso que Mãe Stella fez ao longo de sua jornada existencial, cuidando da saúde física e espiritual das pessoas, liderando por décadas sua comunidade e posicionando-se contra o sincretismo que associava os Orixás aos santos católicos.

²⁹ “A recriação das contribuições de Freire na educação valenciana não foi realizada apenas por escolas que se tornaram comunidades de aprendizagem, mas também por outros projetos educacionais e/ou sociais muito diversos, e também por profissionais que não alcançaram a transformação do projeto em que trabalhavam, mas de sua própria prática. Era isso que Paulo Freire queria, que sua visita gerasse transformações educacionais em favor de toda a Comunidade Valenciana e principalmente dos setores mais oprimidos” (tradução nossa).

³⁰ Odé Kayodê é um nome iorubá com grafia aportuguesada para facilitar o entendimento e a pronúncia dos falantes de língua portuguesa. Nesta versão, a palavra Odé pronuncia-se com o “é” tônico aberto, indicado pelo acento agudo, como nas palavras uê, zé, fé, pé. Kayodê pronuncia-se o “ê” com acento circunflexo, fechado, como nas palavras vê, lê, crê.

Vera Felicidade³¹ descreve o caráter de Mãe Stella comparando ao Ofá, o arco e flecha do caçador Oxóssi: “inteiro, forte e estável, ao mesmo tempo flexível, sempre pronto a disparar a seta” (CAMPOS, 2003, p. 39).

Firmeza, flexibilidade e coragem são algumas das características da caçadora em quem a Escola Pluricultural Odé Kayodê se inspira. Um dos objetivos, assim como no Mito de Oxotocanxoxô, é o de não desperdiçar as flechas, saber aproveitar as oportunidades com foco, organização e resultado.

Odé Kayodê, em língua iorubá, significa “o caçador traz alegria”. A alegria da caça que alimenta toda uma comunidade. A alegria de novos projetos e realizações do grupo. A alegria de aprender ensinando e ensinar aprendendo, compartilhando experiências e vivências. Como diz Paulo Freire (1996, p.16) “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”, como citado no Projeto Político Pedagógico da Odé Kayodê.

Caçar alegria é uma das partes de um todo proposto pela Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê. Robson Max, em entrevista, afirma que:

Nós estamos propondo outras epistemologias. Outros jeitos de agir, de ver o mundo, de fazer, de ser. Nós estamos dizendo que a humanidade é diversa. Então tem de se ter acesso a outros jeitos de ser, de fazer e de entender o mundo. O que a gente não teve até hoje pelo trabalho muito benfeito pelo colonialismo. Colonialismo de territórios, de corpos, de mentes e de almas. Então é um trabalho muito grande a ser feito, ser desconstruído e construído. E a gente não pode jogar tudo no chão, senão a gente vai junto. Mas a gente tem que ir desconstruindo e vendo que material dá para usar, para aproveitar, para poder fazer uma construção nova. Que funcione. Para nós, para nossas culturas, para o nosso jeito de ser e para este mundo de hoje (SOUZA, entrevista 2021).³²

Nesta roda plural de identidades diversas, as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras são fundamentais para uma escola que se afirma como brasileira. A educadora colaboradora da Odé Kayodê Renata Tavares define a metodologia da Odé Kayodê/Vila Esperança como completamente diferente, pois “aquilo que para algumas instituições ao longo da nossa história foi um detalhe, o motivo de um evento, aqui é fundamento”.³³ O escritor indígena Daniel Munduruku afirma:

³¹ Vera Felicidade de Almeida Campos é formada em psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Organizou no Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, o museu Ilê Ohun Lailai.

³² Entrevista realizada com Robson Max no Espaço Cultural Vila Esperança em 05 de outubro de 2021.

³³ Depoimento de Renata Tavares Falleti no vídeo “Caçadores de Alegria” disponível em <<https://youtu.be/cxT8p9lfkJo>> acesso em 23 de outubro de 2021.

A cultura e os conhecimentos tradicionais indígenas são fundamentais para a identidade brasileira. Os cantos, os ritos de passagem, o jeito tradicional de transmissão de conhecimento devem ser mantidos nas comunidades e, ao mesmo tempo, precisam ser valorizados nas escolas convencionais para que as crianças entendam que há diferentes maneiras de ensinar e de educar. O padrão de escola que temos não é único, ele é apenas mais uma das formas de transmissão de conhecimento. **Dar oportunidade para as crianças da cidade refletirem sobre os conhecimentos tradicionais indígenas vai criar nelas também um sentimento de pertencimento.** A sociedade brasileira não é apenas uma sociedade ocidental, ela é o resultado do acúmulo de diversos povos, conhecimentos e tradições. Os saberes dos indígenas, dos africanos, dos ribeirinhos da Amazônia e de outros povos que vieram pra cá são importantes e devem ser ensinados nas escolas (MUNDURUKU, 2019. Grifo nosso).

Azoilda Loretto da Trindade considera os aspectos afro-brasileiros como “caros à Educação Infantil” (TRINDADE, 2005, p. 33) e identifica alguns deles: energia vital (axé), circularidade, cooperatividade/comunitarismo, oralidade, memória, ancestralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e afetividade.

Vejamos como gira esta roda: segundo Azoilda a energia vital (axé) “revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo” (TRINDADE, 2006, p. 98). Ela nos convida a olhar os estudantes pela concepção do axé, enxergando as crianças como sagradas e cheias de vida; a circularidade traz o movimento, a coletividade; a cooperatividade é o cuidado com o outro e a certeza que não se faz nada sozinho, mas sim compartilhando com a comunidade; por meio da oralidade os saberes ancestrais são transmitidos; a memória guarda as histórias da ancestralidade; a ancestralidade “carrega o mistério da vida, da transcendência” (TRINDADE, 2006, p. 100). A religiosidade concebe tudo como sagrado, como divino; o corpo é sagrado, manifestação do divino, afirmação da vida, existência individual no coletivo; a musicalidade move o corpo, move as palavras, dá ritmo à vida; a ludicidade é o prazer de brincar e aprender, de aprender brincando, de jogar, sorrir, cantar e dançar; a afetividade permeia todos os aspectos anteriores. Está nas relações, nos encontros, nos contatos, no ensinar e aprender, no diálogo, na manifestação dos corpos.

Podemos dizer que cada um destes aspectos tem o seu lugar na roda, e que se inter-relacionam. O axé está em todos os aspectos, unindo-os como força vital, fazendo a ligação e permitindo que as relações se estabeleçam com presença da afetividade.

Apresentamos, sinteticamente, alguns dos muitos aspectos afro-brasileiros que também estão presentes na forma como se aprende, ensina, relaciona-se na Vila Esperança e Odé Kayodê. A busca, nesta escola, é de não fragmentar o conhecimento de modo que, por exemplo, a corporeidade, a musicalidade, a circularidade não estejam dissociadas do Português ou da Matemática. O samba de roda, a capoeira, os jogos como o Mancala (Ayó/Ori), as rodas de conversas, a rádio, a brinquedoteca e tantos outros, são encontros de saberes, de conteúdo, de ensinar e aprender com ludicidade e afetividade. Segundo Azoilda:

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência, a vida das pessoas, que independentemente de faixa etária, de comportamento, de saúde etc., pode ser vista como divina (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 55).

Essa prática educativa, que na verdade é olhar para as origens, vem sendo reconhecida ao longo dos 30 anos de existência da Vila Esperança com prêmios e homenagens, como podemos observar no site da instituição na página “Reconhecimentos”³⁴. Vale destacar os três últimos, que se referem a importantes reconhecimentos internacionais:

1 - Em 2016 a Escola Pluricultural Odé Kayodê recebe o reconhecimento de **Escola Transformadora** e passa a integrar uma rede de 21 escolas no Brasil e 300 no mundo. Escolas Transformadoras é uma iniciativa da Ashoka, uma organização social global fundada em 1981 que congrega mais de 3 mil empreendedores sociais em 84 países.

2 - Em 2019 a Odé Kayodê é reconhecida como **Escola Criativa** e instituição polinizadora de projetos inovadores e práticas educativas transformadoras, outorgado pela Rede Internacional de Escolas Criativas RIEC pela Universidade de Barcelona, na Espanha.

3 - Em 2020 a escola da Vila Esperança passa a integrar o programa **Escolas2030** de pesquisa-ação, que busca a criação de novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, visando garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS

³⁴ Disponível em https://www.vilaesperanca.org/?page_id=13, acesso em 23 de outubro de 2021.

4), sobre Educação de Qualidade. A Fundação Aga Khan é responsável pela coordenação global do programa que conta no Brasil com parceiros como Ashoka e Itaú Social.

Um pouco mais sobre a proposta da Odé Kayodê pode ser observada neste trecho do capítulo “Educação multicultural: nos caminhos de uma Pedagogia da Festa”, de Renata Falleti, Robson Max e Rosângela Souza, no e-book “Criatividade. Mudar a educação, transformar o mundo”, publicado em 2019 pela Ashoka e Instituto Alana:

A escola, desde sua fundação, vem pesquisando e buscando compreender, em seu trabalho cotidiano de educação, como a cultura pode, de fato, simultaneamente positivar a diferença, as identidades e transformar relações sociais, principalmente aquelas desiguais e opressoras (FALLETI; SOUZA; SOUZA, 2019, pg. 115).

Trataremos mais especificamente sobre a organização da Escola Pluricultural Odé Kayodê e de seus pressupostos teóricos quando abordarmos o seu Projeto Político Pedagógico.

3.1 Projeto Político Pedagógico da Odé Kayodê

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê utiliza-se o nome Projeto Político Pedagógico para se referir ao documento, construído coletivamente, que direciona politicamente e pedagogicamente o trabalho da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345) utilizam “a expressão projeto pedagógico-curricular. Entretanto, o produto do processo de planejamento tem recebido outras denominações: projeto político-pedagógico, projeto pedagógico, projeto educativo, projeto da escola, plano escolar, plano curricular, todas se referindo ao mesmo objeto”.

O Projeto Político Pedagógico³⁵, ou PPP, da Escola Pluricultural Odé Kayodê, é um documento de 107 páginas em permanente construção, contendo: identificação da escola, contexto histórico, descrição dos recursos físicos e didáticos, diagnóstico do contexto escolar, a metodologia, princípios e valores que orientam o

³⁵ O Projeto Político Pedagógico, PPP, da Escola Pluricultural Odé Kayodê está disponível na íntegra em: <<https://www.vilaesperanca.org/public/2022/05/08-PPP-e-regimento-2021.pdf>>, acesso em 09 de maio de 2022.

fazer da Odé Kayodê. Segundo o documento, o PPP da Odé Kayodê é uma forma de afirmação da identidade institucional da escola, promovendo e legitimando sua autonomia.

O PPP da Odé Kayodê se ampara na Constituição de 1988 regulamentada pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Outro documento que normatiza legalmente o trabalho pedagógico da escola é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A construção do documento é coletiva, tentando envolver o máximo possível de sujeitos, como o Conselho Escolar, presidido pela gestora da escola, gestores do Espaço Cultural Vila Esperança, coordenação, docentes, representantes dos discentes, familiares e a comunidade.

O documento, datado de 2021, enfatiza a busca da Odé Kayodê para contribuir na construção de “um outro mundo possível”, com o respeito às diversidades tão fundamentais no desenvolvimento de um ser humano sociável, integral e que saiba agir com equidade nas diversas situações. O PPP da Odé Kayodê está organizado em três partes:

- 1 - Identificação, diagnóstico e histórico da Odé Kayodê com os desafios e as potencialidades;
- 2 - Bases teóricas que fundamentam e orientam o processo educativo na Odé Kayodê;
- 3 - Organização do trabalho pedagógico, metodologias e ações para alcance dos objetivos.

Não há grandes alterações no documento em decorrência dos impactos da Pandemia da Covid-19, pois o grupo entende tratar-se de um período transitório.

A escola é apresentada localizando-a geograficamente no município de Goiás/GO, com um breve histórico da cidade. Também é exposta a sua própria história com menção ao Espaço Cultural Vila Esperança, instituição que sonha e constrói essa escola. A história de Mãe Stella demonstra a busca da escola afirmada pelo seu nome, pois “uma escola que escolhe o nome da Maria Stella Odé Kayodê traz consigo um projeto de vida e de educação decolonial” (PPP, 2021, p. 11).

A Escola Pluricultural Odé Kayodê se organiza por agrupamentos de crianças de Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental reunidos em três grupos: Tucano, Arara-Vermelha e Pica-Pau.

A gestão da escola é composta pela diretoria da Associação Espaço Cultural Vila Esperança; diretoria, coordenação e equipe da Escola Pluricultural Odé Kayodê; pais, familiares e crianças. Cada segmento contribuindo no que pode e como pode. A tentativa é de que todos os projetos sejam discutidos e elaborados em assembleias.

A equipe é composta por educadores responsáveis pelas atividades pedagógicas e educadores das atividades complementares, artísticas e culturais, “ambas constituintes da matriz curricular, obrigatórias e com importância equivalente”, segundo o PPP da Odé Kayodê (2021, p. 14).

O espaço físico é composto por diversos ambientes: salas, praças, jardins, quintal, biblioteca, coordenação, almoxarifado, cozinha, dispensa, refeitório, escovódromo e banheiros. Todos bem cuidados com o zelo e a estética que o Espaço Cultural Vila Esperança busca garantir em seus projetos e que se alicerça na arte e cultura ancestral e atual dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes.

Proporcionar às crianças espaços adequados e bem cuidados é estratégia importante das metodologias presentes na Escola Pluricultural Odé Kayodê. Segundo Paulo Freire seria a “eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 45).

Figura 4: Espaços da Escola



Fonte: acervo da Vila Esperança³⁶

Casa da Lua: construção localizada no corredor de entrada da escola, depois do portão. Salão multiuso contendo projetor, som e telão utilizados nas sessões do Cine Vila, o Cine Clube da Vila Esperança, direcionado principalmente para as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê, familiares, vizinhos, grupos de estudantes e professores de escolas e universidades e comunidade em geral. Também é local para rodas de conversas, reuniões com familiares, oficinas de teatro, dança e apresentações artísticas.

Figura 5: Casa da Lua e Praça do Sol



Fonte: acervo da Vila Esperança

Praça do Sol: espaço aberto localizado na entrada da Casa da Lua. Utilizado para socialização e brincadeiras das crianças no princípio e fim da manhã e para rodas de conversas e outras atividades em ambiente aberto. O jardim e o quintal permeiam desde a Praça do Sol até os demais ambientes.

Sala Passaredo: salão central da escola, onde as crianças (passarinhada) se reúnem no princípio da manhã para estabelecer os combinados do dia, trocar informações e experiências na chamada roda do “Bom dia”. A sala contém instrumentos como atabaques, agogôs e maracás; jogos como Ori/Ayó (Mancala); estantes de livros e de brinquedos. Neste ambiente existe um mezanino onde está a maioria dos livros da Biblioteca Rosângela Magda. Alguns dos livros também ficam

³⁶ As fotos do acervo do Espaço Cultural Vila Esperança estão disponíveis na internet no site da instituição < <https://www.vilaesperanca.org/?p=8798>>, acesso em 17 de novembro de 2021.

em uma salinha de aproximadamente 2x3 metros, chamada pelas crianças de “céuzinho”, levemente suspensa do nível do chão.

À Sala Passaredo conectam-se três salas dos grupos de crianças, contendo mais dois banheiros, além de local reservado para uma parte do almoxarifado. Ao redor desta parte central estão a cozinha e o escovódromo (espaço com diversas torneiras para higienização bucal), o refeitório coberto e um espaço aberto ao lado. Em uma parte superior do terreno, construída sobre uma pedreira, encontra-se mais uma sala de aula, almoxarifado e a sala da coordenação.

As edificações escolares têm sido tema para estudos de arquitetos que tem o objetivo de construir melhores ambientes para as práticas educacionais, considerando que o ambiente físico escolar pode interferir nos níveis de aprendizagem dos estudantes e na qualidade da atuação dos professores. Segundo Kowaltowski (2011, p. 40), “a relação do comportamento humano com o ambiente construído é estudada na teoria da arquitetura e na psicologia ambiental”, sendo esta última interdisciplinar, envolvendo desde a arquitetura até a antropologia.

Uma arquitetura humanizada do ambiente escolar leva em conta a composição de salas pequenas, bastante vegetação, variações dos espaços, harmonia das cores e da decoração.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê ocupa um local construído originalmente para moradia, ao lado do terreno do Espaço Cultural Vila Esperança, sendo separados por um outro terreno, destinado à construção futura de uma rua. Nas figuras a seguir podemos observar a planta baixa da Odé Kayodê feita por Veronique Madaleine Marie Miguet de Antoni no ano 2000 quando a construção ainda era residencial. Acrescentamos os nomes atuais das salas e observamos que não constam a Sala Udu-de-coroa-azul, sala que não é totalmente fechada por paredes em todos os lados, o Refeitório, o Escovódromo (espaço destinado a higienização bucal), a Casa da Lua e os locais que também são utilizados como salas ao ar livre, como a Praça do Sol, o Jardim e o Quintal.

Figura 6: Planta Baixa da Escola - Área 1

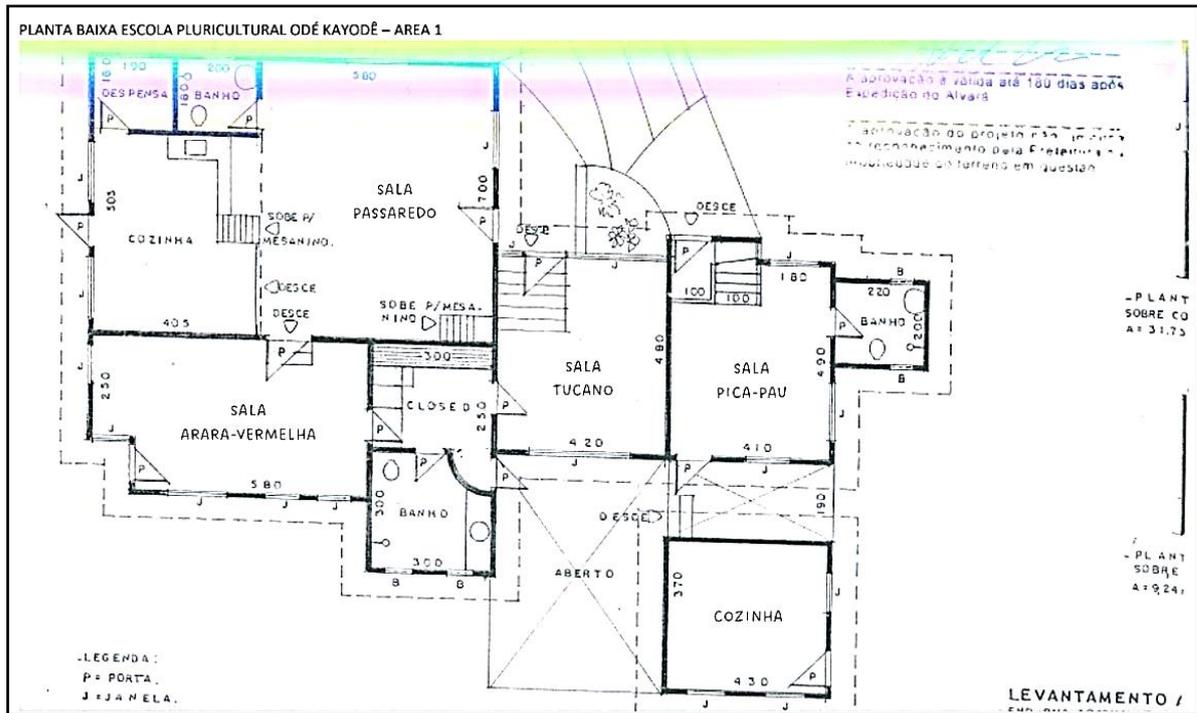
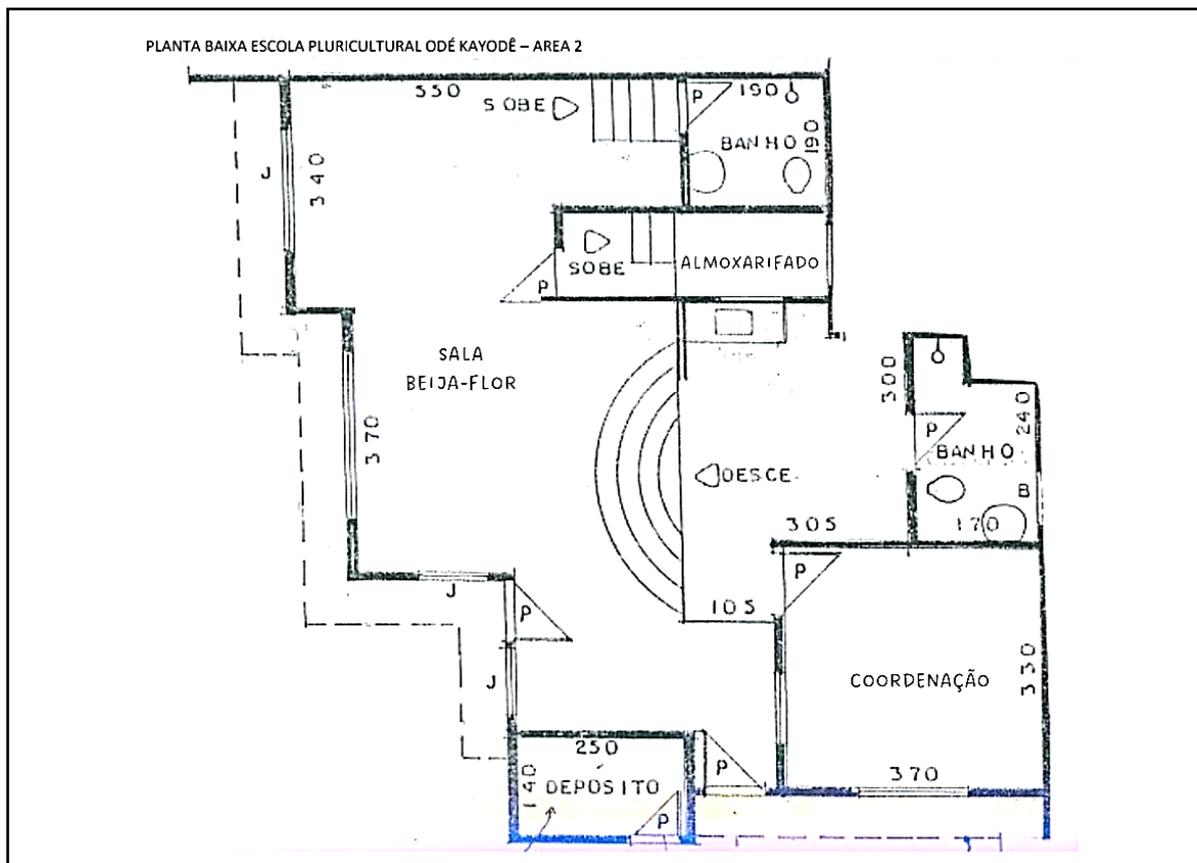


Figura 7: Planta Baixa da Escola - Área 2



Fonte: acervo da Vila Esperança

As salas de aula possuem boa luminosidade e circulação de ar, proporcionadas por janelas grandes e, em número satisfatório, para aproveitamento dos recursos naturais, colaborando com o bem-estar físico e psicológico das crianças, educadores e servidores.

O mobiliário das salas é composto de jogos de seis cadeiras individuais, seis carteiras e uma mesa central sextavada, formando um círculo colorido tipo flor. Em alguns momentos se forma nas salas duas ou três rodas de seis lugares. Em outros momentos juntam-se as rodas formando um grande círculo, um tanto oval, uma forma de adaptar o mobiliário para incluir todos daquela sala.

Figura 8: Mobiliário das salas



Fonte: acervo da Vila Esperança

A Escola Pluricultural Odé Kayodê é parte do projeto educativo do Espaço Cultural Vila Esperança. Em 2021 contou com cerca de 30 crianças matriculadas na Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental. As aulas ocorrem no período matutino das 7h às 11:30. Neste período são trabalhados os conteúdos garantidos pela Base Nacional Comum Curricular, 2018, do Ministério da Educação, pela Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. São desenvolvidas, concomitantemente, atividades diversificadas: Vivências Culturais Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, Capoeira, Samba-de-Roda, Jongo, Maracatu, Ciranda, Maculelê, Brinquedoteca, Artes Visuais,

Artesanato, Dançaterapia, Artes Cênicas, Rádio, Cineclube e Escola Na Roça na Chácara Caminho das Águas. No período vespertino tais atividades abrem-se também à coletividade, atendendo crianças e adolescentes de outras instituições de ensino, ampliando consideravelmente o número de pessoas atendidas além das matriculadas na escola.

Sobre os fundamentos da Odé Kayodê o Projeto Político Pedagógico diz:

Compreendemos que as bases da Escola Pluricultural Odé Kayodê sejam o desejo e a busca de realizar uma educação que traga para a roda o reconhecimento e valorização da coexistência de diversas epistêmes, evidenciando aquelas historicamente subalternizadas (africanas e indígenas). Ela nasceu não somente pela necessidade objetiva, mas principalmente pelo sonho, e tem como prioridade construções identitárias, estimuladas por um processo de educação, pela cultura e pela arte, fazendo-se reconhecer as nossas ancestralidades. Zela por desenvolver o sentimento de coletividade, a valorização e respeito de si mesmo, pelo outro e pelo meio ambiente, pelas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; buscando reconhecer a identidade brasileira e tornar positivas as relações de gênero, combatendo todos os preconceitos, especialmente os etnicorraciais (PPP, 2021, p.18).

O fazer roda é fundamental como prática da pluralidade metodológica desta instituição, em que todos estão em equidade. Indivíduos diversos com seu lugar de fala garantido para construções democráticas. Fazer roda é também uma maneira de referenciar as culturas africanas e afro-brasileiras, de acordo com Rufino, como citado no documento:

A roda ilustra alguns papéis importantes e fundantes dos princípios de organização de concepção e da vivência afrodescendente. Na roda resgatamos um dos maiores princípios africanos, a oralidade. Resgatando a oralidade utilizamos as falas, os registros de memória das crianças e das pessoas que estão nela, numa confluência de diálogos em que cada um identifica algumas relações nos seu próprio ciclo de vida com a cosmovisão africana (RUFINO, 2013 apud PPP, 2021, p. 23).

A primeira roda do dia é o encontro na Sala Passaredo para o “bom dia”, quando são compartilhadas informações, são realizados os acordos para o dia e ou semana, são tomadas decisões coletivas. Também ocorrem movimentos para o despertar do corpo como a dança e audições dos programas de rádio produzidos pelas próprias crianças nos estúdios da Rádio da Vila Esperança.

Figura 9: Sala Passaredo



Fonte: acervo da Vila Esperança

Os momentos de roda seguem por todas as práticas, na disposição circular dos assentos nas salas de aulas, na Capoeira, no Samba de Roda, no Jongo, na Ciranda, roda para ouvir os Mitos e outros momentos, entre os quais, destacamos as festas. Como documentado no PPP da Odé Kayodê (2021, p. 35), “fazer festa é um ato de resistência” e um ato libertário na medida em que diminui as diferenças entre as pessoas, democratizando os espaços e os tempos. A festa na Vila Esperança é assumida como uma estratégia política, como pode ser percebido:

À maneira freireana, além da escuta do outro, e da busca de viabilizar a formação da autoconsciência do educando, percebe-se a educação como um instrumento de transformação social, e a festa como uma ferramenta potente. Além da Pedagogia do Oprimido (1968), da Pedagogia da Esperança (1992), da Pedagogia da Autonomia (1996), o patrono da Educação brasileira, Paulo Freire, poderia ter escrito uma Pedagogia da Festa. Pois na festa os oprimidos conjugam o verbo esperar, e exercitam sua autonomia e expressão identitária, participando coletivamente da transformação de um tempo ordinário em vivências extraordinárias; com arte, ensinando e aprendendo. **Festa é um ato de afirmação de identidades e de encanto.** (PPP, 2021, p. 35, grifo nosso).

A festa é compreendida pela Vila Esperança e Odé Kayodê como ato educativo em que se aprende por meio da cultura, da ludicidade, das vivências, das memórias, dos afetos, dos símbolos e trocas de saberes. A Pedagogia da Festa, proposta pela Vila Esperança e Odé Kayodê, confronta-se com a lógica colonialista/capitalista do sistema:

O pensamento colonial sempre propõe uma lógica mercantilista do lucro e do utilitarismo nas relações humanas, e nas relações com o tempo. A festa rompe com essa lógica, e traz a lógica da gratuidade, do prazer, da ludicidade, da beleza, e do encontro. Uma economia outra, onde quem acumula empobrece e quem distribui enriquece. A festa, o jogo, o dia feriado, a folga – são o contrário da ideia produtiva e utilitarista de trabalho, e por isso não são reconhecidas no trabalho que efetivam. A Festa resulta em produção de conhecimentos, estratégias, reflexões, cultura e em bem viver (PPP, 2021, p. 36).

Na grande roda da festa a afirmação do coletivo é fundamental. Por isso são envolvidos convidados, chamados os familiares das crianças, os vizinhos, os egressos, autoridades do poder público e moradores em geral da cidade de Goiás, não somente para o momento em si da culminância festiva, mas também para pensar juntos, preparar o ambiente, as comidas e tudo o que é necessário para a realização do evento. O coletivo é de grande importância para fazer a festa:

A ideia do coletivo é primordial como categoria do pensamento antropológico de ancestralidade e culturas. Ela nos possibilita o sentimento de pertencimento e vínculo a um grupo familiar e a um povo, e ainda pode nos conduzir a uma percepção alargada de ecologia. Pertencemos à grande festa orgânica e sistêmica planetária (PPP, 2021, p. 36).

Algumas das festas ocorrem na rua, como a Festa da Terra (Festa da Colheita/Arriá da Esperança/Festa Junina) e a Sacyzada (ligada às tradições populares). Outras festas são realizadas nos espaços internos da Vila Esperança/Odé Kayodê, como o Sarau de Poesia no Quintal e a Festa dos Avós, esta última como parte do Projeto Ancestralidade.

O Projeto Ancestralidade envolve estudos e práticas de valorização e reconhecimento das raízes identitárias, dos ancestrais e de quem está mais próximo na árvore genealógica, que são os pais e avós. É o primeiro projeto trabalhado na escola, logo no princípio do ano, com atividades de reconhecimento da própria

pessoa, quem ela é, de se olhar no espelho e enxergar suas origens, de redescobrir e valorizar os conhecimentos e práticas dos avós, bisavós, até as origens mais antigas.

A Festa dos Avós ocorre no mês de março no Circo da Vila Esperança. Familiares são convidados a assumirem o centro do palco. As crianças prestam homenagens e aplaudem as apresentações de seus avós, que contam causos, cantam e tocam moda de viola, tocam instrumentos de percussão como atabaques e demonstram diversos outros talentos. Também há uma mesa farta composta por quitutes, bolos, pão de queijo, canjica e doces, entre outras comidas feitas pelas famílias e compartilhadas por todos no banquete da festa. Reconhecer as origens, dar valor à ancestralidade e comer em conjunto são valores africanos que compõem a construção das identidades das crianças que frequentam a Odé Kayodê e Vila Esperança.

O Projeto Político Pedagógico pontua que a pedagogia praticada na Odé Kayodê privilegia o protagonismo da criança, e que sua matriz curricular aponta na direção de “uma educação transformadora, decolonial, intercultural, criativa, transdisciplinar, complexa” (PPP, 2021, p. 22). Durante roda de conversa realizada por nós com o grupo de educadores, diretora e secretária, no dia 25/10/2021, foi dito que “os termos decolonial e intercultural foram e são encontros de conceitos sistematizados que dizem do nosso fazer. Considero que primeiro temos a prática e aos poucos vamos nos apropriando de conceitos”, fala esta corroborada pelo grupo, que acredita que a prática da Odé Kayodê é anterior ao encontro com os estudos decoloniais, interculturais e mesmo uma prática anterior à institucionalização das leis 10.639/03 e 11.645/08. A busca é de aprofundamento nos conceitos que, muitas vezes, segundo outra educadora na mesma entrevista, são identificados no fazer pedagógico da Odé Kayodê pelos pesquisadores externos.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê se aproxima dos princípios freirianos, pressupondo que a leitura de mundo se antecipa à leitura das palavras. Nesta escola a criança é preparada para vir a ser já sendo, atuando no mundo de hoje com uma visão ampla da realidade. Segundo o PPP da escola:

A concepção de educação que prevalece na Odé Kayodê é a de que a escola é o espaço privilegiado de construção do conhecimento por meio do processo dialético de ensinagem e aprendizagem, o que não se dá fora de um contexto real de sociedade, mas o contrário. Neste aspecto, a educação popular de Paulo Freire [...] vem ao encontro da ideologia que fundamenta nossa

proposta, impulsiona as ações e objetivos da Escola. **Busca-se educar não para que os indivíduos se adaptem à realidade social assim como está, mas para que atuem politicamente, inserindo-se e provocando transformações** (PPP, 2021, p. 40, grifo nosso).

É baseado principalmente na ancestralidade africana que se acredita, na Odé Kayodê, que aprendizagem é um processo essencialmente social e que depende necessariamente da interação com o outro. Para o africano, especialmente os iorubás, a existência do indivíduo só se realiza na convivência com o outro. A Escola Odé Kayodê percebe uma aproximação dos estudos de Lev Vygotsky, que acredita que, na ausência do outro, a pessoa não se constrói. Para ele, a aprendizagem é construída primeiramente por meio das interações no âmbito social e, em seguida, apropriada pelo sujeito individualmente. A interação, portanto, precede a aprendizagem.

Estão presentes na metodologia da Odé Kayodê, segundo o PPP, aspectos que dialogam com a perspectiva intercultural. Uma das autoras que a escola traz em seu documento é Vera Maria Candau, que afirma:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (...) No entanto, defendo a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola” e, atualmente, está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras, e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas (CANDAU, 2011, p. 241-242, apud PPP, 2021).

A aproximação com os estudos decoloniais e interculturais se intensificou na medida em que algumas das educadoras e educadores da Vila Esperança ingressaram nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Goiás – UFG a partir do ano de 2018: Adriana F. Rebouças Campelo ingressou no mestrado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM, Renata Tavares de Brito Falleti, no mestrado em Educação – PPGE, eu, Haroldo Nélio P. C. Filho, no mestrado em História – PPGH, e Robson Max prepara seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM, da Universidade de São Paulo – USP, tendo cursado disciplinas como aluno especial em 2022. Os

estudos sobre decolonialidade e interculturalidade ocorrem mais intensamente no âmbito dos grupos de estudo em que estes mesmos estudantes também ingressaram: Adriana faz parte do MATEMA – Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática, coordenado pelo Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro; Renata e Emicléia Alves Pinheiro estão no DIDAKTIKÉ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas, coordenado pela Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno e Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva; Adriana e eu somos integrantes do Grupo de Estudos Interculturalidade, Tempo e Lugar – ITEL, coordenado pelo Prof. Dr. Elias Nazareno.

O curso de Educação Intercultural de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás se constitui em uma importante referência nacional e internacional. O curso foi criado em 2007 a partir da solicitação e do diálogo com as lideranças indígenas da região Araguaia-Tocantins. Os estudantes pertencem a 27 etnias diferentes dos estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais e Tocantins. Segundo Nazareno, a “construção do curso de Educação Intercultural Indígena da UFG apresenta-se como mais um manifesto decolonial dos povos indígenas brasileiros” (NAZARENO, 2017).

Na metodologia da Escola Pluricultural Odé Kayodê também se apresenta a etnomatemática como possibilidade de um olhar para além do que a colonialidade estabeleceu como matemática, numa procura por estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes. Segundo o PPP (2021, p. 41) a busca é a de “reconhecer outras formas de matematizar o mundo, dando a possibilidade das nossas crianças conviverem com outras lógicas matemáticas, tão legítimas quanto as acadêmicas”.

A etnomatemática surge em 1975, decorrente dos estudos de Ubiratan D’Ambrosio, pesquisador brasileiro que defendeu uma matemática humanizada. Para D’Ambrosio, a disciplina de Matemática nada mais é que uma etnomatemática desenvolvida na Europa e imposta ao mundo todo.

A metodologia da Escola Pluricultural Odé Kayodê traz ainda elementos que se aproximam da transdisciplinaridade como possibilidade de transcender as disciplinas. “Percebemos em nossa prática a transdisciplinaridade por intermédio da articulação das diferenças, daquilo que é múltiplo e diverso” (PPP, 2021, p. 44). Na Odé Kayodê “não são negados os saberes produzidos de modo clássico, mas reconhece-se suas limitações que são vistas no agravamento dos problemas do

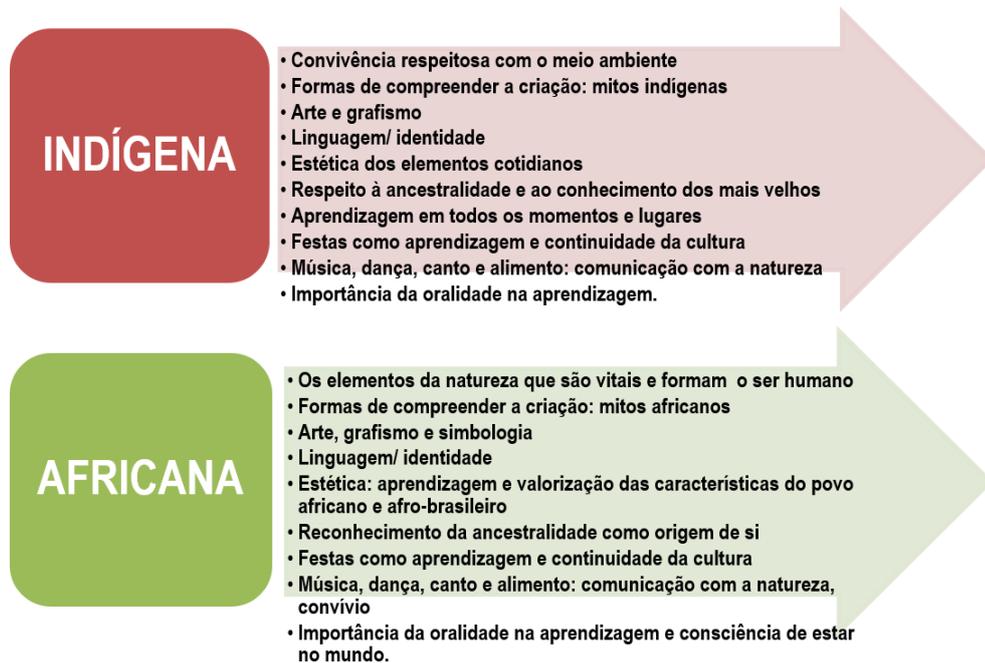
mundo, para os quais um olhar de disjunção não consegue articular possibilidades de saída” (MORIN, 2015 apud PPP Odé Kayodê, 2021, p. 44).

A utilização do jogo Mancala (Ori/Ayó) faz parte das atividades educativas da Odé Kayodê, que se utiliza dos conhecimentos matemáticos de matriz africana e afro-brasileira sob uma perspectiva decolonial, transdisciplinar e intercultural. Trata-se de um jogo de tabuleiro com cavidades onde são depositadas sementes. Dois jogadores se intercalam no movimento de semear e colher. Mancala é o nome de uma família de jogos de tabuleiro que partilham do mesmo princípio, com adeptos em diversas partes da África e, atualmente, jogados em diferentes países do mundo. Na Odé Kayodê os tabuleiros de Ori/Ayó ficam na Sala Passaredo, disponíveis para que as crianças possam jogar sempre que desejarem.

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê o fazer, as vivências e a prática têm papel fundamental junto às teorias. Como dito por uma educadora em momento informal, os teóricos não conseguem explicar completamente a complexidade da Vila Esperança/Odé Kayodê. Por isso, segundo esta educadora, a escola nunca quis se “engaiolar” assumindo um teórico específico para seguir e definir sua metodologia e sistema de ensino (Diário de campo, 2021).

No entanto, cada vez mais a equipe de educadores e gestores tem buscado contribuições teóricas que dialogam com sua prática pedagógica, inclusive em autores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Hampaté Bâ, Nilma Lino Gomes e diversos outros pensadores indígenas, africanos e afro-brasileiros. A prática da Odé Kayodê tem como referência as cosmovisões indígenas, africanas e afro-brasileiras, como apresentado a seguir:

Figura 10: Raízes da Escola Pluricultural Odé Kayodê



Fonte: PPP, 2021, p.46

Portanto, dentro da proposta educativa da Escola Pluricultural Odé Kayodê a criança tem possibilidades de “conhecer a herança cultural de seu povo e da humanidade, se reconhecendo, assumindo uma identidade, exercitando a cidadania, a liberdade de expressão, apropriando-se dos instrumentos necessários para continuar aprendendo e se inserindo socialmente” (PPP, 2021, p. 46).

Percebemos que esta escola busca garantir o contato com a ancestralidade que muitas vezes foi silenciada pela modernidade/colonialidade, pelo racismo e preconceitos vários. Na Odé Kayodê a criança é preparada para a vida na sociedade ocidental atual com inserção nas diversas questões do presente. A criança é preparada para enfrentar o mundo futuro na medida em que o faz já no presente. Como afirmou Mãe Stella Odé Kayodê: “o meu tempo é agora³⁷”.

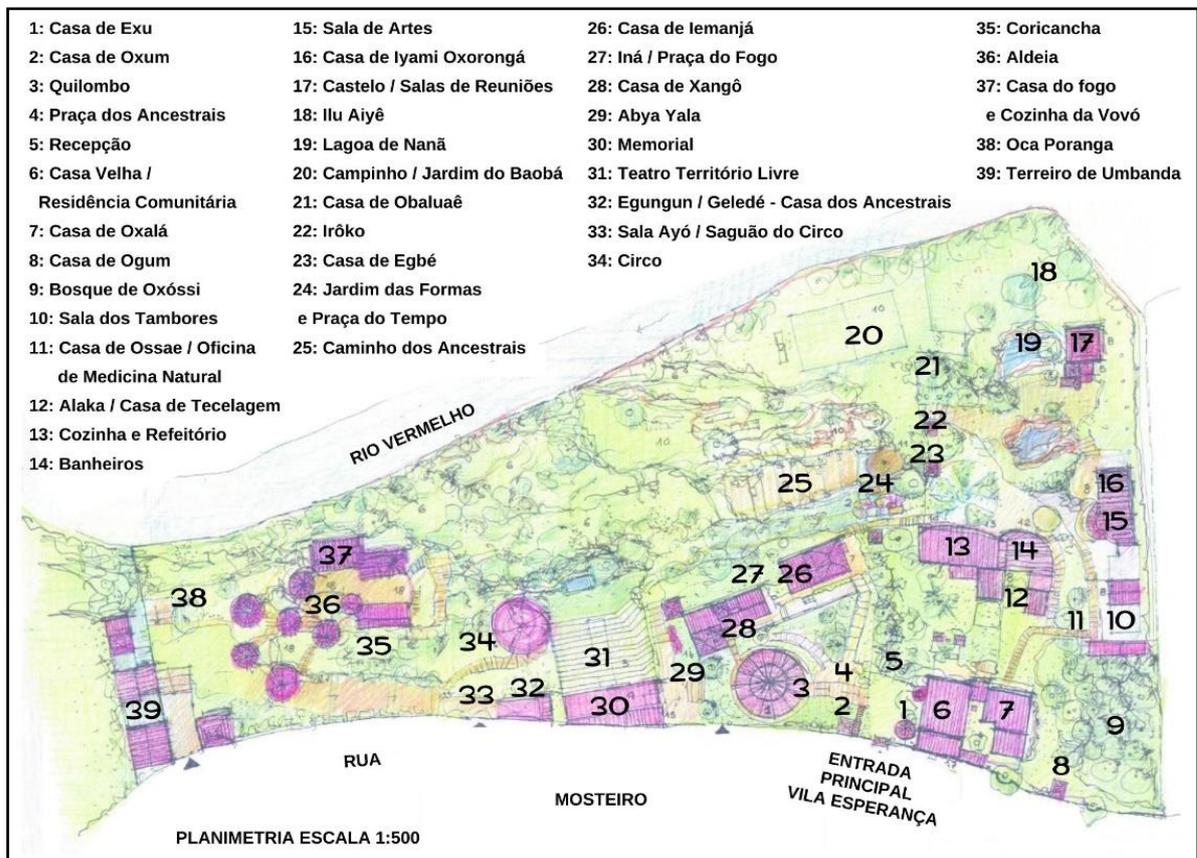
3.2 Presentificação dos Mitos na Vila Esperança

A Escola Pluricultural Odé Kayodê possui um espaço de 3.600 metros quadrados que faz parte do Espaço Cultural Vila Esperança. Este, por sua vez, possui além da escola mais 14 mil metros quadrados localizados na Rua Padre Felipe Leddet,

³⁷ SANTOS, M. S. de A. **Meu tempo é agora**. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

via que faz a ligação do centro histórico com a periferia da Cidade de Goiás. Ao fundo, percorrendo toda a extensão da Vila Esperança, está o Rio Vermelho. O terreno é composto por uma vasta vegetação, fruto do trabalho de anos de reflorestamento. A seguir temos um mapa do Espaço Cultural Vila Esperança construído por Antonella Campo em 2001, com acréscimo de legendas aplicado em 2022. Não consta no mapa, mas à direita de quem observa estaria o terreno da Escola Pluricultural Odé Kayodê, adquirido posteriormente e que teve no dia 01 de fevereiro de 2010 as primeiras atividades escolares neste novo espaço.

Figura 11: Mapa da Vila Esperança



Fonte: acervo da Vila Esperança

O espaço físico da Vila Esperança, a estética de suas construções, sua ornamentação e elementos simbólicos, mesmo a própria vegetação e jardins compõem um ambiente extremamente favorável para a presença dos Mitos. De acordo com Robson Max, em entrevista concedida a nós em 05 de outubro de 2021,

trata-se da busca de viver o Mito territorialmente, espacialmente, na circularidade das construções e na divisão dos espaços e dos territórios.

Figura 12: Entrada Principal da Vila Esperança

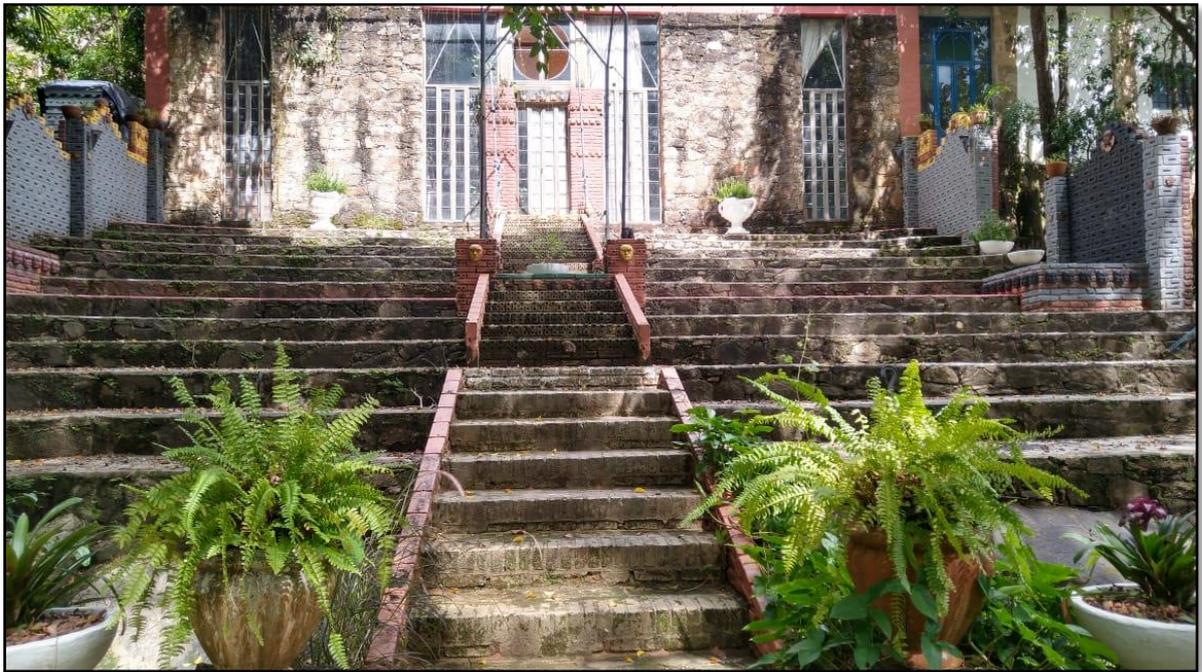


Fonte: acervo da Vila Esperança

Na entrada principal da Vila Esperança já se observam representações de elementos afro-brasileiros e africanos que ajudam a traçar um limite entre a rua e o espaço interno. É como um portal, que, ao entrar, a pessoa acessa um tempo e um lugar diverso, com atmosfera própria proporcionada pela rica diversidade de plantas que criam um microclima específico. O visitante é estimulado, por meio da atmosfera material do ambiente, seu clima e pelas incitações visuais proporcionadas pelas formas das construções e decorações do lugar. Aqueles que têm sensibilidade espiritual percebem ainda os efeitos energéticos provocados pela emanção das vibrações de cura e reenergização próprias de um templo de Orixá. Diferentemente, outros irão acessar apenas a dimensão cultural da Vila Esperança. Na imagem da entrada do espaço, Figura 12, podemos notar, em destaque, uma representação mítica da divindade africana Orixá Oxum.

O Território Livre, Figura 13, é um teatro a céu aberto, com imensas escadarias utilizadas como arquibancada. É um espaço que possui referências à América pré-colombiana, Inca, Maia e Asteca. Nele, segundo Robson (entrevista 05/10/2021), existe a presença dos Mitos na divisão dos pontos cardeais, com quatro patamares e o quinto elemento, que é o ser humano.

Figura 13: Território Livre



Fonte: acervo da Vila Esperança

A Praça do Tempo, Figura 14, é um espaço aberto impregnado de referências aos Mitos iorubanos. As pinturas no chão representam uma complexidade de conhecimentos, símbolos e Mitos. Ali está representada a jornada humana, o ciclo existencial entre os planos material e espiritual, entre diversos outros conceitos de mundo da concepção iorubá. Na roda central da pintura estão representados os 16 odus maiores, os Ojú Odù, do *corpus* literário de Ifá, que é construído por narrativas históricas e míticas.

Figura 14: Praça do Tempo



Fonte: acervo da Vila Esperança

O Quilombo, Figura 15, é um espaço privilegiado para fazer roda, para desenvolver atividades coletivas. É o salão de encontro para as tardes de vivências afro-brasileiras denominadas Ojó Odé, o dia do caçador, em língua iorubá. Foi erguido na forma circular, com características que aludem às aldeias africanas e à resistência negra dos Quilombos brasileiros frente à escravização. Em suas paredes estão fixadas máscaras africanas. No teto estão penduradas bandeirolas, entre outros elementos que são muito mais do que apenas decorativos.

Figura 15: Quilombo

Fonte: acervo da Vila Esperança

Segundo registros da instituição, o Ojó Odé teve início em 1997, direcionado às crianças do 4º e 5º ano da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Em 2000 o projeto amplia sua extensão convidando à participação as famílias das crianças, outros grupos e escolas e a comunidade em geral. Ao longo de quase 25 anos o Ojó Odé recebeu a participação de crianças e jovens de escolas da cidade de Goiás e outras cidades como Goiânia, a comunidade local, vizinhos, docentes e discentes das principais instituições públicas de ensino superior do estado: Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano.

O Ojó Odé possui uma estrutura e organização que orientam os participantes para as atividades propostas. As pessoas são acolhidas na chegada e aguardam na Praça da Amizade, bem próxima da entrada da Vila Esperança. Ali são convidadas a adentrarem o espaço da recepção para “se vestirem de África”, colocando Ojás e Filás³⁸ e vestindo batas e amarrações em tecidos africanos. Esta

³⁸ Ojá é um tecido trançado amarrado na cabeça, usado prioritariamente pelas mulheres. Filá é uma espécie de chapéu masculino, em tecido, contornando o formato da cabeça.

caracterização não é obrigatória, respeitando o desejo de cada um de vestir ou não as roupas e elementos oferecidos.

Em seguida, os participantes são convidados a entrar no Quilombo, onde são recebidos com toques de atabaques e cantos em língua brasileira (português do Brasil), uma maneira sensível de realizar a transição gradual entre a chegada da rua, vindo com os diversos estímulos da sociedade ocidental-consumista-pop e ir aos poucos entrando em um tempo-espço outro. A principal destas canções é Caçador de Mim, composta por Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá e imortalizada na voz potente de Milton Nascimento. Cantada por adultos e crianças em coro forte, essa música é um convite para cada pessoa assumir seu lugar na própria vida, “abrindo o peito à força, numa procura, (...) vou descobrir o que me faz sentir: Eu, caçador de mim”.³⁹

Este é um dos objetivos do Ojó Odé, o dia do caçador. Caçador de mim, descobrindo a si próprio e o seu lugar na grande roda existencial. Vivenciar aspectos das origens africanas do povo brasileiro pode ser útil na conquista de componentes importantes das identidades que foram subalternizadas pela colonialidade.

Ao término da canção Caçador de Mim, os participantes, que antes estavam sentados em roda, são convidados a se levantar e juntar as próprias mãos em formato representativo de um Ofá, o arco e flecha do caçador. Todos juntos fazem o gesto de lançar uma flecha em seus objetivos, metas e aspirações. Concomitantemente a esta ação, todos emitem um grito: “Okê Arô”, uma forma de saudação ao Orixá caçador Oxóssi. Robson Max afirmou, em conversa informal, que neste gesto se propõe a concretização da vontade, da intenção e do foco (Diário de campo, 2021).

Em seguida inicia-se o ensaio do Afoxé Ayó Delê, cortejo afro promovido pela Vila Esperança e Odé Kayodê. Os participantes são convidados a dançar em uma grande roda no ritmo ijexá, cantando músicas em língua lorubá ao som de atabaques, agogôs e xequerês. Assim como em todos os momentos do Ojó Odé é resguardado o direito aos participantes de apenas observar os acontecimentos, sem serem coagidos a dançar ou cantar.

As danças do Afoxé representam o movimento mítico dos Orixás, como a caçada de Oxóssi feita com as mãos no formato do Ofá, o arco e flecha. Falamos deste aspecto em artigo, trazendo também uma citação de Robson Max (Bàbá Fatoki)

³⁹ Trecho da canção “Caçador de Mim” disponível para ouvir na voz de Milton Nascimento em <<https://youtu.be/JSxO2BLvm8M>>, acesso em 29 de outubro de 2021.

em “Mito, poesia, religione” (publicado na Itália e traduzido para o português por Lucia Agostini) em que ele descreve características do caçador:

Quando no Ojó Odé da Vila Esperança o Mito do Caçador é rememorado oralmente em roda, ritualizado e dançado, ele está sendo apoderado. A identidade é, portanto, vivenciada. Para Souza, o caçador é símbolo de busca permanente: “(...) aquele que aprende a ler os sinais, rastrear o que não conhece, mas sabe existir. É o que faz a ponte entre natureza, poderes cósmicos e cultura. É o que vive no risco do novo, na fartura e na insaciedade, na fome de felicidade! É o que se lança no perigo denso da floresta para descobrir o novo que poderá deixar de herança” (SOUZA, 2004 apud CAMPELO FILHO, 2018, p.15).

O Mito do caçador é, portanto, vivido constantemente no nome da Escola Pluricultural Odé Kayodê (Caçador de Alegria), no Ojó Odé (Dia do Caçador) e em diversos aspectos e dimensões alcançadas à medida que cada pessoa consegue experimentar.

A estrutura do Ojó Odé é composta, portanto, de ritos. Não se deve confundir rito com ritual, pois a dimensão que se pretende aqui é da vivência cultural, resguardando a laicidade da escola. Entendemos rito como uma maneira de reatualizar o Mito por meio de ações que possuem uma sequência pré-estabelecida, repetidas sempre nas tardes de Ojó Odé. Mesmo se tratando de uma estrutura que se repete, o rito não ignora os sinais do momento, de forma que a estrutura se mantém e, ao mesmo tempo, é um acontecimento sempre novo, com pessoas diferentes, em um dia díspar. Segundo Robson, em entrevista a nós:

“O Mito transcende a linguagem. Ele transcende o entendimento. Ele é da esfera do sentimento, da subjetividade. E o rito torna palpável uma coisa que não é (palpável). E através de uma coisa mais concreta, mais palpável, eu posso também partilhar a minha experiência com o outro. No rito eu estou junto com os outros” (SOUZA, entrevista 2021).

Dando continuidade à sequência do Ojó Odé após o ensaio do Afoxé Ayó Delê, ainda no Quilombo, os participantes se sentam novamente, em roda, para ouvir um Mito contado por Robson Max (Bàbá Fatoki).

Figura 16: Contação do Mito



Fonte: acervo da Vila Esperança

Os participantes se colocam sentados em roda em direção ao contador do Mito, assentado em uma poltrona, atualmente substituída por uma enorme cadeira de madeira⁴⁰ com encosto em formato que lembra as orelhas de um elefante. Aos seus pés, pele animal. Ao fundo, um ofá, entre outros elementos de um Odé, caçador.

O silêncio, neste momento, toma conta do Quilombo, o mesmo local que minutos atrás estava tomado pelo canto das pessoas e o som dos atabaques. Todo o percurso, desde a chegada na Vila Esperança, a espera, o ato de se vestir, entrar no Quilombo, ouvir cânticos em língua brasileira, ensaiar o Afoxé, preparou os participantes para ouvir o Mito de uma forma completamente diferente do que seria em qualquer outro momento e lugar. Estão atentos e presentes para ouvir o Mito com todo o corpo, vivendo aquela narrativa ancestral.

Babá Robson começa dizendo: “Ojó ati Ojó, o ku lailai”. Uma expressão que em iorubá arcaico seria: “nos tempos antigos, há muito tempo”. Os olhos atentos

⁴⁰ Segundo Robson Max, em conversa informal, essa cadeira foi utilizada pela primeira vez por Mãe Stella no dia da inauguração da Escola Pluricultural Odé Kayodê (Diário de campo, 2021).

das crianças e demais participantes acompanham cada gesto, cada movimento do contador do Mito, transformando a palavra falada em imagens mentais. Histórias dos Orixás, de como enfrentaram determinados desafios, como venceram a morte, a fome, as injustiças. Histórias de sabedoria e perspicácia, como a do sapo que venceu a força do búfalo recorrendo à união de dezenas de sapos. Como já dissemos, fazem parte da biblioteca oral dos iorubás os Mitos não somente dos Orixás, mas também de outros personagens, como os animais.

A hierarquia de quem conta e quem escuta é transitória, pois a roda admite o compartilhamento de saberes entre diferentes pessoas, de diferentes idades. A roda permite que todos se vejam, e quem representa o papel de contador do Mito também sabe se calar para ouvir a participação de uma criança, que pode contribuir com uma pergunta ou mesmo um comentário a cerca daquela história, bem como suas percepções individuais e recriações a partir daquele Mito.

Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem construir novos sentidos e significados e pertencem a todos e todas (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 61).

O que aprendemos no convívio com os iorubás de Abeokutá é que existem sim as hierarquias, mas elas não são opressoras. Cabe ao mais velho orientar os mais novos e a estes reconhecer e valorizar a ancestralidade. Quem ocupa cargo de liderança é o primeiro a acordar e o último a dormir, aquele que mais trabalha, que serve e cuida da comunidade. Liderança, segundo a tradição iorubana, significa servir mais do que ser servido.

O Mito no Ojó Odé é um momento único, com condições privilegiadas para que se apresente e ecoe nos corações e mentes das crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê, crianças de outras escolas, jovens, adultos e pessoas em geral. É um momento de reflexão interna, estando em roda ao lado de outras pessoas, característica própria da vida, em que buscamos nossa individualidade, nossa identidade, sempre inseridos em um grupo, ou grupos, de pertencimento.

Após a contação do Mito os participantes são divididos em grupos menores para a realização de oficinas em diversos espaços da Vila Esperança, em locais abertos ou não. No deslocamento a estes ambientes os participantes podem utilizar os banheiros e bebedouros. Chegando no local da oficina, os participantes são convidados a formar uma roda, sentados, para falar sobre o Mito, livremente,

revivendo aspectos daquela história. O objetivo não é analisar ou tentar encontrar um sentido único para aquela história. Cada pessoa faz sua relação pessoal e interna com o que ouviu. É um ato individual porque “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” como apontado por Eliade (2006, p.11).

As oficinas são: Trança Afro, Jogo de Ori (Ayó/Mancala), Cerâmica-Modelagem em Barro, Percussão, Dança, Capoeira, Filosofia Africana, Culinária, Língua Iorubá, Máscaras e outras. O fio condutor proposto nestas oficinas se ampara nos aspectos levantados pelo Mito. Se o Mito da tarde foi relacionado à Oxóssi, nas oficinas serão trabalhados aspectos do caçador, como sua comida específica na Oficina de Culinária, o seu ritmo preferido na Oficina de Percussão e a modelagem do ofá na Oficina de Cerâmica.

Ao término das oficinas, os participantes reúnem-se novamente no Quilombo para apresentar suas produções. O microfone fica à disposição de cada integrante para falar como foi o processo de sua oficina, o que aprendeu, o que mais gostou ou teve dificuldade. De uma certa forma, a socialização dos trabalhos é uma maneira de todos participarem de todas as oficinas ou pelo menos de se inteirarem do que aconteceu.

Realizada a socialização dos trabalhos, os participantes são servidos com o banquete preparado na oficina de culinária. Os pratos são os da cozinha africana e afro-brasileira, como Acarajé, Caruru, Omolokum, Beguiri, Ebá, molho de camarão e outros. Não é apenas comer, é o ato de comer junto, em festa, ao som dos atabaques, dançando o samba de roda e o Jongo. Alguns familiares que não puderam participar da tarde toda chegam neste momento para buscar sua criança e são convidados a comer junto e a entrar na roda. Assim termina uma tarde de vivências, Ojó Odé, no Espaço Cultural Vila Esperança.

Trago a seguir um trecho importante de um artigo nosso realizado em 2018 como conclusão da Especialização História e Cultura Afro-brasileira e Africana da Universidade Federal de Goiás. Nesta parte, tratamos sobre a experiência vivida nas tardes de Ojó Odé. Tomo a liberdade, aqui, de manter a formatação original do artigo por se tratar de um trecho de quase uma página:

“Brandão descreve sua experiência como pesquisadora numa tarde de Ojó Odé da seguinte maneira:

É um momento em que crianças, famílias e amigos da Vila participam em um espaço aberto para a comunidade. Estava tudo muito bem organizado, alguns adultos usavam uma roupa específica, uma espécie de bata, e algumas pessoas usavam turbantes. Talvez a melhor palavra para definir a experiência do *Ojó Odé* seja “onírica”, no sentido original da palavra, que significa sonho, uma sensação alterada da realidade vivida (BRANDÃO, 2017, p. 46).

Este estado alterado da realidade citado pela autora é proporcionado pela estética do lugar e das pessoas que vestem e se adornam de acordo com as referências africanas. Também colaboram com esta experiência onírica os cantos ancestrais; a força dos tambores que pulsam dando ritmo aos corações das pessoas; o poder da coletividade que, estando em total sintonia cria uma atmosfera única, um ambiente rico de possibilidades educativas e sensoriais que se experimenta assim que se entra no Quilombo. Tudo isso com o objetivo de oportunizar que a pessoa reconheça esta parte importante de sua identidade.

É uma experiência de sonho, possivelmente uma percepção alterada da realidade, mas que não deve ser confundida com distanciamento do real. Pelo contrário, a força, a magia, que incendeia o corpo de alegria, que nos alucina, nos joga e rodopia⁴¹, serve não como fuga do mundo. Pelo contrário, é um chamado para estar no mundo, para *Ser*, com atitude e com todas as potencialidades que o sujeito tem ou pode desenvolver. É a oportunidade de se permitir viver uma experiência e de ser tocado por ela.

Segundo Bondía (2002, p. 21), experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece e nos toca. As coisas do dia a dia passam, acontecem, e nem sempre nos tocam porque não vivemos realmente as experiências. Somos expectadores antenados, conectados, bastante informados. Porém, como nos alerta Bondía, experiência e informação são duas coisas distintas. O excesso de informação inclusive acaba roubando o espaço da experiência. Ficamos tão preocupados em racionalizar, em construir uma lógica acerca da experiência que acabamos não sendo tocados. Não temos nem tempo para isso, inclusive, pois acabamos dando mais importância a tirar nossas fotos, nossa selfie que o momento passa e nem percebemos. Viver a experiência é mais importante do que apenas saber sobre a experiência.

⁴¹ Trecho da canção “Raça”, de Milton Nascimento, cantada sempre no início da roda do ensaio do Afoxé Ayó dele. Disponível em < <https://youtu.be/nC9c2hle8Eg> >, acesso em 06 de novembro de 2021.

Para viver a experiência do Mito e ser tocado por ele o sujeito deve estar aberto. *Tudo é uma questão de manter a mente quieta e o coração tranquilo*⁴². Tem que estar atento, receptível, entregue. Sair de si, entrando em si, “Pois o que é dito nas linhas e entrelinhas é algo para ser lido na vida, aplicável no contexto próprio de cada uma e cada um” (CAMPELO FILHO, 2018, p. 11-12).

Em 2020 e 2021, as tardes de Ojó Odé foram interrompidas em decorrência do distanciamento social necessário para conter o avanço da pandemia do novo Coronavírus, transmissor da doença Covid-19, que até o dia 01 de novembro de 2021 havia levado a óbito mais de 607 mil pessoas no Brasil. Desde março de 2020 as atividades da Escola Pluricultural Odé Kayodê passaram a ocorrer de maneira remota, restritas a um tempo reduzido e às condições permitidas pelas limitações das videoconferências.

Em 2021, a pedido das crianças e educadores, a contação dos Mitos retorna de maneira remota, por meio de gravações disponibilizadas no canal Rádio da Vila Esperança no YouTube. Os vídeos foram ao ar em forma de estreia, de modo que as crianças da Escola, quem segue o canal e todos os que o acessassem por meio do link divulgado nas redes sociais da Vila Esperança pudessem assistir no mesmo dia e horário estabelecido.

Figura 17: Mito on-line



Fonte: youtube.com/RádiodaVilaEsperança

⁴² Trecho da canção “Coração Tranquilo” de Walter Franco. Disponível em: < <https://youtu.be/tkZ3i-bmo70> >, acesso em 06 de novembro de 2021.

Na tarde de quinta-feira, 10 de junho de 2021, ocorreu também uma experiência de contação do Mito por videoconferência, momento em que as crianças puderam fazer perguntas relacionadas ao Mito ao “Tio Robson”. Surgiram reflexões muito interessantes, como a de uma criança negra de oito anos que perguntou em tom de afirmação: “Então quer dizer que os Mitos vão formando os nossos caminhos?” Esta conclusão nasceu após uma resposta dada por Robson a um questionamento de outra criança, em que ele afirmava não ter um Mito do qual gostasse mais, pois “cada um fala de uma parte da vida que é formada de muitos trabalhos, muitas escolhas e muitas pessoas”. Segundo ele, “cada situação tem um Mito que ensina dizendo como fazer ou não fazer, se quem fez teve sucesso ou não e através destas situações e das reações dos outros podemos refletir na nossa própria vida”.⁴³

Percebemos como a contação do Mito na modalidade videochamada é mais atrativo, mais vivo do que na modalidade gravada e assistida posteriormente. A recepção dos espectadores influenciou diretamente no ritmo da contação do Mito, mesmo que por meio de pequenas telas naquele mosaico de crianças na janela do computador. Ainda assim não se compara à experiência de vivenciar o Mito presencialmente.

Mito é olho no olho, é presencial, é ritmo do corpo que se movimenta pela oralidade. Os cheiros, a temperatura, tudo influencia e é influenciado pelo ato de contar e ouvir uma narrativa que foi passada de ouvido a ouvido por gerações. Em uma tarde de Ojó Odé, com ambiente preparado, pessoas presentes, a chance de o Mito encontrar ressonância nos corações dos indivíduos é muito grande, “pois, segundo uma expressão consagrada, o ensino só pode se dar “de boca perfumada a ouvido dócil e limpo” (ou seja, inteiramente receptivo)” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 211).

Para um dos educadores (em entrevista realizada em 25 de outubro de 2021), o Mito nas plataformas digitais tornou-se mais acessível, porém perde um pouco da sensibilidade justamente por não ter o “olho no olho”. Não tem, segundo ele, aquela criança que se levanta e desafia quem conta o Mito a cativar sua atenção novamente, aspecto que no presencial funciona mais por ter o olhar, o sorriso e gestos que ajudam a contar uma história, facilitando a compreensão do espectador. Não se

⁴³ Acesse o Mito e as conversas desta tarde no vídeo “Como a fome foi vencida | Orixá Okô e Ogum” no link <https://youtu.be/SOUwfsiksDo?list=PLz5lpZay_dWE2PjYq9w_jTPL8kqanTspX>, acesso em 01 de novembro de 2021.

conta, segundo este educador, com o corpo preparado, conta-se com a desorganização do corpo para manter o público atento.

No presencial é possível perceber quando uma palavra é desconhecida para uma criança de cinco anos e substituir por outra que fará mais sentido. Os próprios movimentos corporais são diferentes quando ocorre a presença física.

Daniel Munduruku fala desta relação do corpo e educação ao tratar da educação indígena. Para ele “educar é fazer sonhar”:

“o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido. Talvez nada disso faça sentido para o ocidental acostumado com o pensamento linear, quadrado, senhorial, possessivo. Não importa. Nunca fomos entendidos mesmo. E ainda assim sobrevivemos. Mas, mesmo assim, é importante destacar que, apesar da incompreensão por parte do pensamento ocidental - excessivamente linear quantitativo e utilitarista -, estamos hoje vivendo um momento em que a diversidade de experiências culturais é o nosso valor maior” (MUNDURUKU, 2009, p. 28).

O corpo, tanto para os indígenas quanto para os africanos, é território sagrado. É pelo corpo que podemos estar presentes fisicamente neste mundo. Por meio do corpo nos comunicamos, aprendemos e ensinamos. E o corpo diz, com todos os sentidos e expressões.

Em um Ojó Odé realizado presencialmente é possível olhar nos olhos de uma criança negra e ver que ela está se sentindo familiarizada com aquela descrição do Orixá Ogum, o forte guerreiro, e dizer, por conhecer a criança e sua família: “Ogum era assim, parecido com o seu pai.” A narrativa se torna então ainda mais presente para aquela criança.

Em virtude do avanço da vacinação contra a Covid-19 no Brasil, a partir de setembro de 2021 as escolas de Goiás começaram um retorno gradual às atividades presenciais. Na Odé Kayodê foi construído um plano de retorno conjuntamente com educadores e familiares, efetivando-o em novembro com a presença das turmas na escola uma vez por semana de forma alternada. A turma Pica-Pau, composta pelas crianças de quinto ano, tiveram atividades de terça a quinta pelas manhãs. Foi com essa turma que ocorreu o primeiro Ojó Odé presencial desde o início da Pandemia.

Na tarde do dia 18 de novembro de 2021, quinta-feira, ocorreu um Ojó Odé presencial com a turma Pica-Pau. Estiveram presentes as crianças do quinto ano e

educadores perfazendo um total de 21 pessoas. O número reduzido de participantes permitiu que o Quilombo fosse ocupado, mantendo o distanciamento ainda necessário por conta da pandemia. O uso de máscara foi respeitado, bem como a adoção de outras ações do protocolo de segurança, como aferição de temperatura e uso de álcool para higienização das mãos e objetos. O evento foi transmitido em vídeo ao vivo no canal Rádio da Vila Esperança no YouTube para o restante da escola, familiares e demais interessados.

Este Ojó Odé presencial, o primeiro desde o início da pandemia, foi mais simples, reduzido; porém, era perceptível a emoção latente em cada olhar, em cada gesto, nas presenças. Os olhos de adultos e crianças estavam marejados e a voz embargada ao cantarem “Caçador de Mim”.

O momento do Mito reafirmou algumas percepções e reflexões trazidas até aqui. Em roda, no Quilombo, depois de cantos e momentos iniciais, a presença do Mito se assenta com uma potência que preenche o tempo e o espaço. É algo que não pode ser transmitido por palavras escritas. A tentativa, neste trabalho, de descrever tudo isso, é apenas a criação da imagem mental de um acontecimento que não pode ser apenas contado, precisa ser vivenciado com o corpo todo para que se possa de fato experimentar.

Como foi dito por um educador da Odé Kayodê, o Mito é realmente “olho no olho”. Os olhos enormes como os de uma coruja, de uma criança que, atenta, fixava-se no contador do Mito, o Tio Robson, Bábá Fatoki. Cada detalhe era observado, o corpo todo do contador do Mito podia ser visto, inclusive os elementos como uma cabaça e uma abóbora que estavam ali, prontos para serem introduzidos na história. A abóbora fez parte do Mito contado por Robson que não envolvia os Orixás nem personagens como homens ou bichos. Desta vez o Mito apresentou 16 irmãos, chamados de Príncipes do Destino. São eles os 16 odus do *corpus* literário de Ifá, que é composto por um total de 256 odus, como já dito anteriormente.

Enquanto observava os olhos desta menina, que pareciam crescer mais a cada vez que entrava na história, lembrei de uma fala sua na roda de conversa realizada com a turma Pica-Pau no dia 10 de novembro. Segundo ela,

Quando a gente escuta o Mito a gente vai criando a história dentro da nossa cabeça, a gente vai se identificando com os personagens, vai imaginando como eles seriam, fazendo ligações com outros estudos. Eu gosto muito de quando a gente se reúne no Quilombo e a hora do Mito é a minha parte preferida do Ojó Odé (roda de conversa Pica-Pau 10 novembro 2021).

Por observar seu olhar e lembrar destas palavras, pude identificar que naquele momento ela provavelmente estava imaginando os personagens e fazendo as ligações com diversos estudos e fatos de sua vida.

Outro aspecto observado é que as intervenções das crianças mantinham a relação entre o contador e os ouvintes, de modo que criava um ambiente onde todos naquela roda tornavam-se participantes da história. A roda, presente no desenho do círculo no chão do lugar, o formato redondo do Quilombo e o fato de todos estarem sentados formando um círculo, colaborava para esta imersão. Os comentários surgidos no decorrer da história não causavam ruptura na narrativa do contador, mas sim a complementava.

Foi o que percebemos logo de início, quando Robson trouxe uma caixa contendo provérbios e disse: “aqui dentro tem uma coisa muito importante que se chama ‘sabedoria ancestral’” e uma criança comenta/pergunta: “Sabedoria ancestral?” Robson responde: “Isso mesmo, sabedoria ancestral. O que é esse negócio?”, e começa a explicar o que é sabedoria ancestral.

No início da contação do Mito, Robson diz que o Odu Obará era sempre esquecido pelos seus 15 irmãos. Ele continua relatando a história dos Odus e, durante a narrativa, observei uma criança que estava com a cabeça baixa, olhando para o chão o tempo todo, parecendo não prestar atenção. Robson diz que os Odus, após reunião com Ifá, seguem viagem, mas se esquecem de levar um de seus irmãos. “Quem ficou esquecido?”, diz Robson. Naquele momento o menino que olhava para o chão fala mais alto e mais rápido que todos: “Obará.” Mesmo não direcionando o olhar fixo ao contador do Mito, aquele menino estava presente com todo o corpo, atento e pronto para intervir imediatamente na narração.

O Mito dos 16 Odus fala de um banquete oferecido por Obará aos seus irmãos. Banquete também é o que se serve aos participantes do Ojó Odé que, desta vez, puderam lembrar o gosto do azeite de dendê. Foi servido Vatapá, Caruru, Acarajé, Omolokum e molho de camarão. Novamente me lembrei de uma fala daquela menina da Turma Pica-Pau que, na roda de conversa do dia 10 de novembro de 2021, disse: “Da mesma forma que quando a gente come um acarajé a gente sente um gosto, uma memória do que a gente tem estudado, quando a gente escuta um Mito a gente lembra de alguma coisa que a gente já estudou.”

Os Mitos iorubá têm, portanto, seu momento mais propício de presença em uma tarde de Ojó Odé. Assim como os Mitos Guarani, Iny e outros de matriz indígena

se fazem presentes no Porancê Poranga, a tarde de estudos indígenas organizada na mesma lógica condutora do Ojó Odé, com momento coletivo de roda na Oca Poranga e oficinas nos demais espaços da Aldeia na Vila Esperança.

Estes e outros Mitos se apresentam nas rodas de “Bom dia” na Escola Pluricultural Odé Kayodê, quando as crianças podem tecer seus comentários e pensar outras propostas, como a produção de programas de rádio realizados pelas próprias crianças no estúdio da Rádio da Vila Esperança. Estes programas vão ao ar na escola novamente em uma roda de “Bom dia” e para toda a cidade por meio da Rádio Comunitária Vila Boa 87,9 FM, disponível também via internet.

A Rádio da Vila, nascida na Vila Esperança em 2006, inaugurou seu canal no YouTube em 2018. É neste canal, em www.youtube.com/RádiodaVilaEsperança que podem ser vistos os Mitos gravados durante a pandemia do coronavírus. Como produção realizada totalmente pelas crianças (anteriormente à Pandemia) destacamos o radioconto Mito do Uirapuru⁴⁴, produzido com a utilização de objetos diversos para a captação de efeitos sonoros como nas antigas radionovelas da era de ouro do rádio.

Os Mitos também se apresentam na Escola Pluricultural Odé Kayodê de maneira escrita, registrados em diversos livros que compõem a Biblioteca Rosangela Magda, nas atividades de registro das crianças e por meio audiovisual em sessões do Cine Vila, como exemplo o filme “Tainá-Kan, a grande estrela”⁴⁵, baseado no Mito de Takynahakỹ dos povos Iny.

Na Chácara Caminho das Águas, durante as vivências da Escola na Roça, as crianças podem ainda experimentar outra forma de narrativa: os causos, contados pelo educador Regimar em uma clareira no meio da mata, com as crianças sentadas em roda, em troncos de madeira. Com seu jeito simples e sua vivência como homem do campo, Regimar proporciona a experiência de uma narrativa própria da cultura regional goiana de origem na roça. Os causos goianos ficaram conhecidos nacionalmente por meio de Geraldinho Nogueira⁴⁶.

⁴⁴ Assista o Mito do Uirapuru em < https://youtu.be/4EQ6SqYKzKE?list=PLz5lpZay_dWEC9b0uiRDzP8wxfP0_WZO3 >, acesso em 05 de novembro de 2021,

⁴⁵ Tainahaky, a Grande Estrela. Disponível em < <https://youtu.be/0cgJxllkyDI> >, acesso em 11 de novembro de 2021.

⁴⁶ Morador de Bela Vista, Geraldinho foi descoberto pelo publicitário Hamilton Carneiro, que o levou para seu programa estadual na TV Anhanguera, o Frutos da Terra, e para o Som Brasil, apresentado por Lima Duarte em rede nacional nas manhãs de domingo da TV Globo.

Os Mitos, na Odé Kayodê, iniciam as crianças nos estudos de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira. Estudos que não se restringem à disciplina de História. Estão presente nas artes, na culinária, na geografia, na linguagem, nos registros escritos da Língua Portuguesa e na Matemática ou Etnomatemática, que tem o jogo do Orí (Mancala/Ayó) como um dos seus principais agentes de ensino-aprendizagem. Na Sala Passaredo, salão central de encontro das crianças na escola, estão: os jogos do Orí; um atabaque, agogô, xequerê e maracá; alguns dos livros de Mitos da biblioteca; um quadro em tamanho real de Mãe Stella, Odé Kayodê.

Os Mitos na Odé Kayodê e Vila Esperança, portanto, compõem a roda da ancestralidade de valorização das origens indígenas, africanas e camponesas dos estudantes. As ações, atividades e elementos destas culturas perpassam o ensino durante todo o ano, não se restringindo a datas específicas como o 19 de abril e o 20 de novembro. As crianças, jovens e adultos atendidos têm ancestralidade indígena, africana e também europeia. Origens que se apresentam em pé de igualdade, sem que nenhuma seja superior a outra, sem que haja melhor ou pior. Apresentar as culturas indígenas, africanas e afrodescendentes com respeito e valor dentro do sistema educacional, que historicamente contou sobre vencedores e vencidos, sobre culturas “superiores” que dominam e exploram culturas “inferiores”, dizer que os massacres não calaram as vozes, nem apagaram a riqueza desses povos, tudo isso acontece dentro de uma educação realizada em uma cidade do interior do interior do Brasil. É, com toda a certeza, um ato decolonial.

3.3 Tertúlias Dialógicas

A educação pode ser compreendida como uma porta de entrada para as culturas. As narrativas como o teatro, o canto e o Mito podem ser essa porta de entrada quando utilizadas como recurso nos processos educativos em ambiente escolar.

Para Bruner (2001, p. 44), parece haver duas formas de os seres humanos organizarem o seu conhecimento do mundo: pensamento lógico-científico e desenvolvimento narrativo. Embora ele considere a importância do método científico, reconhece também que não é a única maneira de compreensão do mundo.

Segundo Bruner (2001, p.44), as escolas, em sua maioria, tratam as artes da narrativa como o teatro, canto, drama, ficção mais como algo decorativo ou como

lazer. Ele compreende as narrativas como expressões da visão de mundo das culturas. Por meio das narrativas as culturas fornecem exemplos de identidades. As narrativas perpassam múltiplas disciplinas, confluindo literatura, sociologia, antropologia, linguística, história, psicologia, matemática, entre outras.

Um sistema educacional deve, segundo Bruner (2001, p. 46), colaborar para que aqueles que estão crescendo dentro de uma cultura encontrem nela sua identidade. Por meio do modo narrativo um indivíduo pode construir sua identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas, segundo Bruner, devem cultivar e alimentar as narrativas.

Um dos mecanismos de acesso às culturas pode ser as vivências educacionais que têm a narrativa dos Mitos como seu eixo central. As vivências culturais do Ojó Odé na Vila Esperança podem ser um desses exemplos, assim como o das Tertúlias Dialógicas.

Retomamos as Comunidades de Aprendizagem que têm nas Tertúlias Dialógicas comprovadamente uma de suas mais bem-sucedidas ações. As Tertúlias Dialógicas envolvem a construção coletiva de conhecimento baseado no diálogo com todos os participantes, sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade, com acesso garantido à cultura clássica e ao conhecimento científico por meio das Tertúlias Literárias Dialógicas, Tertúlias de Arte Dialógicas, Tertúlias Matemáticas Dialógicas, Tertúlias Científicas Dialógicas e Tertúlias Pedagógicas Dialógicas (CREA, 2017, p. 2).

Nas Tertúlias Literárias Dialógicas as pessoas se reúnem para dialogar sobre um livro da literatura clássica. Opta-se pelos chamados clássicos por acreditar que são obras que abordam questões comuns da vida de todas as pessoas. Também se democratiza o acesso à cultura, rompendo com as barreiras culturais que consideram a literatura clássica um patrimônio exclusivo de pequenos e seletos grupos sociais.

As Tertúlias Literárias Dialógicas surgem nos anos 80 na escola de adultos La Verneda-Sant Martí de Barcelona. A partir daí, expandiram para a educação básica, secundária e infantil, na formação de familiares, nos centros comunitários, bibliotecas e agências prisionais. “A Tertúlia Literária Dialógica funciona na base do diálogo igualitário entre todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a experiência, as contribuições, a inteligência e a sensibilidade de todos os participantes” (CREA, 2017, p. 4).

Segundo a metodologia das Tertúlias Literárias Dialógicas (CREA, 2017, p. 5) os participantes chegam já tendo lido as páginas do livro pré-acordadas, compartilhando com o grupo as suas reflexões. Um dos participantes assume o papel de moderador da tertúlia, podendo ele ser um professor, um familiar ou outro membro da comunidade. Seu papel é de possibilitar a participação igualitária de todos, com respeito a quem tem a vez da palavra.

A vivência dos Mitos como eixo principal da tarde cultural Ojó Odé, na Vila Esperança, pode ser abordada como uma espécie de Tertúlia Dialógica, respeitando suas diferenças e reconhecendo as semelhanças ou aproximações entre as duas propostas.

Assim como as Tertúlias garantem o acesso à cultura clássica por meio das obras literárias, o Ojó Odé garante o acesso às culturas africanas e afrodiáspóricas por meio das vivências com os Mitos. Os saberes ancestrais e populares estão em pé de igualdade com os clássicos. Nas tertúlias são lidas as histórias de Ulisses, Calipso e Penélope; no Ojó Odé se vivenciam as experiências passadas por Exu, Oxum e Oxóssi.

Ambas, Tertúlias Literárias Dialógicas e Ojó Odé, garantem o acesso a ricos conhecimentos que são patrimônio humano. Assim como os clássicos da literatura trazem arquétipos míticos humanos, os Mitos africanos e afrodiáspóricos geram perguntas, respostas e reflexões inerentes a todas as pessoas.

A contação do Mito, no Ojó Odé, ocorre em roda, com diferentes participantes: crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê, familiares, comunidade do entorno, pessoas com baixa escolaridade, estudantes de graduação, professores universitários, enfim... diferentes idades, diferentes graus de escolaridade, pessoas diversas e plurais.

Em roda, todos se veem e tem seu lugar, estão em equidade. Quem conta o Mito exerce uma função que rompe com a ideia do poder que oprime. É uma liderança amorosa, democrática, acolhedora, afetiva, que compartilha um pouco do seu conhecimento e também abraça o conhecimento dos outros da roda para que haja uma construção coletiva. Isso cria um sentido de fortalecimento humano em que as crianças desenvolvem um respeito às hierarquias sem temor, sem que haja inferiorização ou opressão. Isso colabora para que se tornem, desde muito pequenos, líderes mais justos, amorosos, abertos ao diálogo e à construção de soluções coletivas e democráticas.

Podemos pensar na utilização dos Mitos indígenas, africanos e afrodiaspóricos no ambiente escolar como Tertúlias Dialógicas, ao passo que se tornam garantia de acesso democrático de diferentes pessoas, de diferentes idades e grau de escolaridade, às narrativas ancestrais e seu conhecimento cultural, social, histórico e, por que não dizer, científico. Mitos como acesso a conhecimentos que, por mais de 500 anos, foram combatidos e negligenciados pelo sistema colonizador, de invasão e exploração das Américas, que persiste até hoje pela colonialidade.

Os Mitos afroindígenas como instrumento de processos educativos ou como Tertúlias Dialógicas colaboram para que a educação seja de fato uma porta de entrada às culturas e que garanta tempo, espaço e condições necessárias para que as vozes subalternizadas possam ser ouvidas, causando impacto, mudança, afirmação e transformação individual e coletiva.

3.3.1 Metodologia dos Mitos como Tertúlias Dialógicas

As vivências dos Mitos indígenas, africanos e afrodiaspóricos podem ser realizadas em qualquer ambiente, não sendo necessariamente em uma escola. A limpeza do espaço, a decoração e o preparo com outros elementos que remetem à cultura daquele Mito colaboram para uma melhor imersão. Como diz Paulo Freire, citado anteriormente, “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 45).

Os participantes, reunidos em roda, podem e devem ser de diferentes idades. A convivência entre crianças, jovens, adultos e os mais velhos também constitui uma parte importante do processo educativo mais amplo. Todos são apresentados ao Mito do dia ou ao Mito da tarde. Na experiência do Ojó Odé na Vila Esperança quem conta o Mito africano ou afrodiaspórico é um Babalorixá, conhecedor e vivente da cultura daquela narrativa. Isso tem um reconhecido valor, mas nada impede que o papel seja exercido por qualquer integrante da roda.

Durante a contação do Mito as participações de todos da roda ocorrem de modo livre e democrático. Todos podem fazer uso da palavra livremente quando sentem vontade, contribuindo com a reflexão coletiva. Não se trata de tentar encontrar uma “moral da história”, mas de compartilhar sensações e reflexões, possivelmente chegando a um reconhecimento coletivo de sentidos e significados.

Em seguida os participantes são divididos em grupos menores para a realização de oficinas culturais relacionadas ao Mito, tais como modelagem em barro, percussão, dança, culinária etc. Cada participante escolhe a oficina em que deseja ingressar. Em cada oficina são feitas rodas menores, e os participantes recontam o Mito conforme a maneira de cada um entender e se expressar. Assim como nas Tertúlias Literárias Dialógicas, não se pretende estabelecer conclusões ou opiniões únicas, mas a construção de um espaço de diálogo e reflexão coletivo.

A partir das reflexões nestes grupos menores vivencia-se o Mito por meio da abordagem de cada oficina. O Mito então é reelaborado e expressado por meio da modelagem do barro, dos toques percussivos em atabaques e agogôs, por meio da dança, do canto e das possibilidades que cada oficina pode proporcionar.

Ao final de um tempo pré-determinado, todos os grupos se reúnem novamente em um espaço maior para que os participantes compartilhem o que foi realizado. Na experiência da Vila Esperança/Odé Kayodê os participantes se reúnem no Quilombo, onde o microfone é aberto para que todos possam dizer o que seus grupos fizeram em suas oficinas, contar da experiência e compartilhar sentimentos. As peças de barro são mostradas, os participantes da oficina de percussão tocam seus tambores, cada grupo se expressa ao seu estilo. Esta é uma maneira eficaz para que todos possam viver um pouco de cada oficina.

Outro aspecto importante refere-se ao uso do microfone pelos participantes para compartilhar suas experiências vividas nas oficinas com o grupo maior. Todos têm acesso a este instrumento, mais uma vez ressignificando os poderes. Pessoas de todas as idades, classes sociais, com ou sem formação escolar, podem utilizar este mecanismo que amplifica, que dá possibilidade de as vozes serem ouvidas em amplo volume e alcance.

Na Vila Esperança/Odé Kayodê esta metodologia de utilização dos Mitos proporciona a vivência das culturas por meio da oralidade, das imagens, dos sons, do tato, inclusive do olfato e paladar, já que a culminância da tarde ocorre com o banquete oferecido pelos participantes da oficina de culinária. Para além dos sentidos físicos, esta vivência cultural em que o Mito é central proporciona tempo e espaço para o estabelecimento de laços afetivos, de senso e responsabilidade coletivos, fortalece as identidades individuais e grupais.

Fundamentalmente inclusiva na roda do Mito e nas atividades que se sucedem a ela, as diferenças são respeitadas e valorizadas como qualidade e

pluralidade da existência humana. Ao correlacionarmos as vivências dos Mitos africanos e afrodiaspóricos na Vila Esperança/Odé Kayodê com as Tertúlias Literárias Dialógicas estamos reconhecendo e valorizando duas experiências exitosas. A segunda, comprovada cientificamente em nível mundial. A primeira, com abrangência nacional e grande potencial multiplicador. Trata-se de duas experiências que dialogam, com seus pontos de encontro e diferenças, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 02: Tertúlias Dialógicas e Vivências dos Mitos

Tertúlias Literárias Dialógicas	Vivências dos Mitos
1. Baseiam-se na leitura dialógica, o que implica em um processo de leitura e interpretação coletiva e dialógica de textos, em contextos que primam pela validade dos argumentos dos participantes, em vez de pretensões de poder.	1. Baseiam-se num processo de presentificação oral e reflexão coletiva e dialógica de narrativas ancestrais, em roda, respeitando a participação e os argumentos de todos. O Mito é contado por um especialista, que compartilha um conhecimento e que tem escuta atenta para acolher as opiniões e inferências de todos. Em roda o poder é transitório, não oprime nem cerceia, e todos têm seu lugar incluído, respeitando suas diferenças e a pluralidade do grupo.
2. Leem-se livros da literatura clássica universal.	2. Contam-se e reelaboram-se Mitos africanos e afrodiaspóricos.
3. A compreensão coletiva dos textos produz-se por meio de um processo de interpretação coletiva mediado pelo diálogo igualitário entre todos os participantes da tertúlia.	3. A compreensão coletiva dos Mitos produz-se através de um processo de vivência coletiva que respeita o diálogo igualitário entre todos os participantes da roda.
4. O diálogo igualitário promove o desenvolvimento de valores, como o da convivência, do respeito e da solidariedade.	4. O diálogo igualitário promove o desenvolvimento de valores como o da convivência, do respeito e da solidariedade.
5. Pode ser realizada com familiares, membros da comunidade, professores, voluntários e estudantes desde a educação pré-escolar, ensino básico, secundário e universitário até a educação de adultos.	5. Pode ser vivenciada com familiares, membros da comunidade, professores, voluntários e estudantes desde a educação pré-escolar, ensino básico, secundário e universitário, até a educação de adultos, todos juntos ao mesmo tempo.

Fonte: Reelaboração do autor, 2022, com base no site das Comunidades de Aprendizagem

Assim como as Tertúlias Literárias Dialógicas garantem o acesso a obras clássicas, rompendo com um elitismo cultural, as Vivências dos Mitos garantem o acesso ao conhecimento ancestral, rompendo também com um elitismo cultural que, por meio da colonialidade, subalterniza os conhecimentos populares.

Uma Tertúlia abre-se quando o moderador dá a vez de falar a um dos participantes que queira ler um parágrafo em voz alta. Na vivência dos Mitos a participação ocorre espontaneamente, interrompendo e complementando o moderador, neste caso o contador do Mito.

O Ojó Odé, tarde de vivências culturais na Vila Esperança que tem o Mito como coluna principal das atividades, abarca aspectos em comum com algumas outras tertúlias dialógicas:

Tertúlias Musicais Dialógicas – nelas ouve-se música e fala-se de música clássica. Nas tardes de Ojó Odé os participantes tocam e cantam músicas em língua portuguesa do Brasil e em iorubá da Nigéria e comentam sobre elas.

Tertúlias de Arte Dialógicas – nestas tertúlias, as pessoas dialogam sobre obras de arte mundiais. No Ojó Odé os praticantes têm acesso a esculturas, máscaras, vestimentas e diversos elementos das culturas africanas e afro-brasileiras.

Tertúlias Matemáticas Dialógicas – trata-se de debater sobre a matemática e os problemas matemáticos. O Ojó Odé oferece a oficina do jogo Mancala/Ori/Ayó com viés da etnomatemática.

Compreendemos, portanto, que a metodologia de vivência dos Mitos no Ojó Odé pode ser adaptável a diversos ambientes educativos e culturais e que tem nitidamente características fundamentais que obterão sucesso ao ser replicadas.

3.4 Dialogando com a comunidade

A pesquisa sobre Mito no Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê recorreu a diversas fontes para a coleta de dados, como o acervo audiovisual e documental do espaço, conversas e reflexões realizadas durante cerca de 15 anos. Realizamos também a aplicação de questionários e entrevistas em 2021. As limitações impostas pela pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022, nos permitiram participar de apenas algumas ações presenciais. No entanto, participamos de atividades remotas: aulas, planejamento coletivo e até dos grupos de WhatsApp de cada turma da Escola Pluricultural Odé Kayodê.

As questões abordadas nesta pesquisa, por meio de questionários abertos e rodas de conversa, tiveram como objetivo despertar reflexões que colaborassem com a compreensão da metodologia pedagógica do uso dos Mitos na Vila Esperança/Odé Kayodê, bem como compreender como este lugar atua e influencia a vida das crianças e da comunidade. Compreender, de maneira mais ampla, este espaço, nos possibilitou tê-lo como referencial para demonstrar que os Mitos podem ser utilizados no ambiente escolar como parte importante das vivências das culturas indígenas, africanas e afro diaspóricas. A pesquisa apontou indícios de que a presença do Mito em ambiente escolar pode colaborar para a criação de sentido, para o estabelecimento de laços afetivos, fortalecendo aspectos de identidade ligados à ancestralidade afro e indígena.

Primeiramente definimos os grupos de investigação. Foram ouvidos crianças, familiares, funcionários, vizinhos, estudantes egressos, moradores em geral da cidade de Goiás, representantes do governo municipal composto por prefeito, vereadores e secretária de educação. Definidos os grupos, passamos à elaboração dos questionários e perguntas que iniciam as conversas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para os participantes da pesquisa e estabelecemos os contatos para confirmar a participação das pessoas. A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, da Universidade Federal de Goiás por meio da Plataforma Brasil, em 24 de setembro de 2021.

Pensamos a divisão dos grupos em subgrupos para atender, em momentos distintos, à linguagem específica de cada um. Assim sendo, realizamos encontros com as crianças e com os educadores, efetivados por meio de videoconferência, com entrevista no formato grupo focal. Esta conversa em grupo é definida por Patton (Apud

Flick, 2009, p. 181) como “uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a duas horas”. Segundo Patton (Apud Flick, 2009, p. 181), a entrevista do tipo grupo focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados.

O encontro com os educadores e gestores da escola foi realizado no dia 25 de outubro de 2021, ainda por videoconferência devido à pandemia. Participaram sete pessoas. Com as crianças foram realizados dois encontros por vídeo chamada: com os agrupamentos Tucano (participaram nove crianças do primeiro e segundo anos) e Arara Vermelha (participaram oito crianças do terceiro ano), ambos no dia 28 de outubro de 2021, também por videoconferência. O encontro com a turma Pica-Pau (seis crianças do quinto ano) foi realizado no dia 10 de novembro do mesmo ano, de maneira presencial, já que as atividades desta turma retornaram presencialmente e gradativamente à escola a partir do dia 04 de novembro de 2021.

Como método, utilizamos a entrevista com o formato grupo focal. Como metodologia, tentamos não ser colonizantes mas sim participantes. Nos colocamos numa posição de mediadores decoloniais, coparticipantes no processo de reflexão dos saberes, sentimentos e práticas (OCAÑA; ARIAS LÓPEZ (2019). As rodas foram mais do que de conversa, foram de conversação.

Segundo Haber (2011, p. 24), “conversación es ya una inmersión no metodológica en las relaciones de conocimiento qua relaciones sociales qua relaciones evestigiales (la negación inmanentemente constitutiva de la colonialidad)”.⁴⁷

Para Haber (2011), o primeiro passo para uma metodologia decolonial é suspeitar do hegemônico, que estabelece o investigador como externo aos problemas da comunidade investigada. Numa observação participante deixamos de ser sujeito-objeto e passamos a ser sujeito-sujeito.

Nos amparamos ainda na metodologia etnográfica colaborativa. Para Rappaport, a colaboração transforma o espaço de trabalho de campo entendido como de coleta de dados em co-conceituação, nos forçando a deslocar a ênfase colocada na etnografia como escrita para a reconceitualização do trabalho de campo

⁴⁷ “Conversação é uma imersão não-metodológica nas relações de conhecimento, sejam relações sociais, sejam relações vestigiais – a negação imanentemente constitutiva da colonialidade”. (Tradução nossa.)

(Rappaport, 2007, p. 201. Tradução nossa). A coteorização é a produção coletiva composta pelos conceitos teóricos e pelos conceitos desenvolvidos pelos próprios interlocutores.

Nos orientamos ainda pelas Comunidades de Aprendizagem na perspectiva dialógica da aprendizagem, em que todos participam de maneira igualitária, respeitando o conhecimento e cultura de cada um.

Além das rodas de conversa, utilizamos os questionários como recurso para oferecer possibilidades de que o máximo possível de pessoas pudesse participar desta pesquisa. Elaboramos questionários com perguntas abertas, ANEXO A, enviados por e-mail e WhatsApp no formato google forms para os familiares, vizinhos, egressos, representantes do governo municipal e moradores em geral. Destacamos que esta pesquisa é de grande relevância para a reflexão da atuação da Vila Esperança, neste momento em que se completam 30 anos de sua existência.

Aceitaram participar respondendo ao questionário (ANEXO A): 15 egressos (ex-estudantes), 13 familiares de crianças que estudam atualmente na escola, 17 vizinhos e moradores em geral da cidade de Goiás, o prefeito municipal Aderson Liberato Gouvea (PT), a secretária municipal de educação Ângela Fonseca, o vereador Aguiel Lourenço da Fonseca Filho (PT) e a vereadora Elenizia da Mata de Jesus (PT).

Por meio desta pesquisa alcançamos respostas dos mais diferentes públicos, das mais variadas idades, desde crianças de 6 anos até pessoas com quase 90 anos.

A pesquisa foi realizada com uma abordagem ampla, respeitando a experiência dos participantes, uma inclusão de grupos de diferentes realidades que proporcionou uma riqueza interpretativa.

Relacionamos as respostas de cada segmento dentro de seus grupos para termos a compreensão de como cada segmento reagiu às questões abordadas. Correlacionamos as respostas e agrupamos por termos recorrentes e ideias afins, de modo a estabelecer conclusões coletivas. Por fim estabelecemos o diálogo com o referencial teórico que sustenta toda a pesquisa.

Esta investigação, analisada mais detalhadamente a seguir, é base de todo este estudo e está presente com falas dos participantes ao longo de nosso trabalho, bem como nas concepções apresentadas até aqui do uso dos Mitos como uma das abordagens das vivências das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras no

ambiente escolar, tendo uma experiência exitosa alcançada pela Escola Pluricultural Odé Kayodê no Espaço Cultural Vila Esperança.

Nas citações das transcrições das falas obtidas nas rodas de conversa e das respostas dos questionários optamos por manter a linguagem, muitas vezes coloquial, em que os participantes se expressaram. Trata-se de falas que se dividem entre a preocupação com as regras da gramática oficial e uma linguagem popular. É o que Preti (1999) chama de uma hipotética Linguagem Urbana Comum.

O grupo dos **Ex-estudantes**, ou egressos, que respondeu ao questionário é composto por 15 pessoas de faixas etárias diversificadas, de adolescentes de 14 anos até adultos de 40 anos. Esta última faixa etária corresponde aos ex-estudantes da primeira turma de crianças da Vila Esperança, nos anos 1990, frequentadoras da Brinquedoteca Alegria do Povo e do Grupo Circo Alegria do Povo. Alguns destes egressos mais velhos fizeram parte da primeira turma da Escola Pluricultural Odé Kayodê, quando ela ainda tinha vínculo com uma escola pública da cidade de Goiás.

Como forma de garantir o anonimato dos participantes substituímos seus nomes por criptônimos. Os egressos, ou ex-estudantes, são apresentados aqui com a denominação “Ex-estud.1”. A abreviação da palavra estudante segue o que consta na Academia Brasileira de Letras e a numeração subsequente corresponde à ordem com que estes egressos são citados neste trabalho.

Entre os pontos em comum nas respostas podemos destacar termos recorrentes como respeito, diferença e acolhimento. Reconhecem a Vila Esperança/Odé Kayodê como espaço onde se aprende a respeitar as diferenças, sejam elas culturais, financeiras, de orientação sexual, de crença ou cor da pele. Compreendemos como sendo um reconhecimento da interculturalidade presente nas ações educativas deste espaço. Segundo Vera Maria Candau:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 127).

Segundo Walsh apud Candau (2008, p. 52) a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Trata-

se da reciprocidade de relações de saberes e práticas diferentes, de reconhecimento das desigualdades e busca de solidariedade.

Outro ponto que destacaram foi o acolhimento, sendo um espaço, segundo eles, que acolhe e estimula a participação dos estudantes e seus familiares como parte de uma família mais ampla, de uma coletividade. Seguem afirmando que a escola mantém uma relação de respeito com famílias, comunidades do entorno e com a cidade de Goiás. “A Vila sempre influenciou minha família, todos participaram de alguma forma da escola, até os de mais longe” (EX-ESTUD.1).

Segundo outra egressa, a escola é uma instituição aberta ao diálogo com as famílias e que colabora na relação da comunidade com seus projetos, oficinas e apresentações culturais abertas a todo o tipo de público. “Eles buscam a comunidade, fazem com que as pessoas não precisem ser convidadas a irem lá, mas vão por gostar, por desejarem aquela energia, aquela ideia. O espaço e as pessoas conseguem nos fazer sentir parte daquilo tudo” (EX-ESTUD.2).

Nas respostas acerca da relação com a cidade aparece outro aspecto, o do conflito não declarado ocasionado pelos preconceitos culturais e religiosos ainda enraizados em parte da população.

Existe muita resistência e preconceito do povo vilaboense com a Vila. A cidade tem um passado escravocrata e conservador ainda muito enraizado. Mas as famílias que se permitem fazer parte dos projetos da Vila são bem recebidas e percebem as mudanças expressivas que são construídas e conquistadas mutuamente nas atividades (EX-ESTUD.7).

Segundo Silvio Almeida, “para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, *o racismo como ideologia molda o inconsciente*” (ALMEIDA, 2020, p. 41. Grifo do autor). Os atos individuais, portanto, são orientados por construções históricas que permanecem no inconsciente.

Os egressos reconhecem que as propostas da Escola Pluricultural Odé Kayodê/Espaço Cultural Vila Esperança têm como diferencial uma educação fortemente aliada aos aspectos culturais, principalmente fundamentados nas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Uma educação orientada para a autonomia, autoconhecimento, liberdade e respeito para consigo mesmo e com os outros. Um espaço que, segundo eles, “nos permite ser, sem ter que nos esconder ou ter vergonha de quem somos. Lugar onde nossa voz é potencializada e que tem ouvidos para nos escutar” (EX-ESTUD.3). Lugar de gritos entre as rachaduras, onde surgem

sementes de vida. Lugar de pedagogia decolonial que estimula práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver (WALSH, 2017).

Walsh (2017) propõe um grito de resistência. Grito que não seja somente uma manifestação individualizada, mas que se junte aos diversos gritos para se tornar efetivamente um grito de resistência. Grito que se junta ao mar, ao rio, às montanhas, à memória e presença dos ancestrais. Gritos coletivos de dor e horror, mas também de vida, de resistência e de justiça.

Para outra egressa trata-se de uma instituição inovadora em sua forma de ensinar, tanto pelo espaço físico quanto pelas atividades culturais. Para ela, “os alunos não aprendem apenas com livros e atividades para casa. Eles aprendem com música, experiências, danças e poesias” (EX-ESTUD.4).

Outro egresso se aprofunda no aspecto cultural:

Vejo que a educação proposta na Vila Esperança é libertadora, já que proporciona autonomia e consciência social aos estudantes. Conhecer a história não apenas pelo olhar colonialista, mas principalmente um olhar sob as diferenças étnicas e culturais brasileiras. Uma educação focada na valorização das culturas Afro-brasileiras, Africana e indígena. Além de derrubar conceitos e padrões eurocêntricos, resgata a autoestima de seus descendentes, fortalecendo o combate à discriminação e formando cidadãos mais conscientes (EX-ESTUD.5).

Um dos pontos fortes da Vila Esperança é o reconhecimento da diversidade cultural, “porta de entrada para liberdade e riqueza pessoal” (EX-ESTUD.1). Como ponto a avançar: “Precisa ter uma Vila pra todo mundo. Pra mim, a Vila é um projeto enorme e rico e precisa chegar ao maior número de pessoas” (EX-ESTUD.1). Segundo outra egressa (EX-ESTUD.6), é necessário um fortalecimento da equipe fundamentado em pesquisa e na ampliação da divulgação das ações. Seria importante uma ampliação das “parcerias com escolas, utilizando-se editais públicos e privados como fonte de financiamento, tornando-se ainda mais efetiva em quantidade e ao mesmo tempo gerando renda para se sustentar” (EX-ESTUD.7).

Ainda acerca da metodologia desta instituição temos a seguinte resposta: “A Vila coloca o aluno como protagonista no processo de ensino potencializando sua singularidade ao mesmo tempo em que trabalha a importância do coletivo. Além de trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena todo o ano, contribuindo para a formação identitária brasileira mais fidedigna à nossa história” (EX-ESTUD.7). O mesmo entrevistado complementa a respeito da educação com aspectos das culturas

indígenas e afro: “Elas contribuem na desconstrução do racismo e do preconceito de forma geral. E permite que as próximas gerações tenham uma consciência maior de quem são, da sua história e do que devem almejar para o futuro” (EX-ESTUD.7).

Segundo Munanga (2008, p. 12), os estudos da história da comunidade negra interessam não somente aos alunos negros, mas também aos outros estudantes, especialmente os brancos. Trata-se de uma memória que pertence a todos, inclusive aqueles que carregam as heranças de uma educação, segundo ele, envenenada pelos preconceitos.

Outra egressa define as metodologias da Odé Kayodê/Vila Esperança da seguinte maneira:

Na Vila a criança pode ser criança, aprende brincando, aprende de forma colorida, não como um robô sentado em uma sala de aula por três horas e meia copiando de um quadro todo o conteúdo, carregando mochilas pesadas, cheias de livros que muitas vezes nem são utilizados. Na Vila a criança tem liberdade de expressão, tem liberdade criativa, e aprender com cantigas e brincadeiras de roda é muito melhor, torna tudo mais leve. Aprender a compartilhar também é um diferencial, porque o material é coletivo. Aprender a respeitar o próximo e respeitar as diferenças do normativo que a sociedade impõe. E para crianças é muito importante ter censo do coletivo e respeitar o próximo desde pequenos, principalmente nessa idade inicial pré-escolar em que estão se compreendendo como indivíduos, que começam a impor sua vontade. Aprender tudo isso os transforma em seres humanos melhores futuramente. Já mudou a vida e a maneira de pensar de muitas famílias, de forma positiva, com certeza (EX-ESTUD.8).

Percebe-se pelas respostas que a Vila Esperança/Odé Kayodê valoriza a individualidade dos estudantes e sua participação ativa na coletividade. “Pela minha experiência como estudante, percebi que, mais do que passar conteúdo aos alunos, a escola busca ensinar a pessoa a pensar, a se autoconhecer e saber se valorizar como pessoa e a respeitar as diferenças” (EX-ESTUD.9).

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê os Mitos abrem caminhos de conhecimento e acesso a diversos aspectos culturais. Para os egressos, os Mitos são ensinamentos e reflexões que se levam para o cotidiano e por toda a vida. “Gosto bastante dos mitos, porque sempre me imaginei na história” (EX-ESTUD.1).

Segundo algumas respostas obtidas, por meio dos Mitos é apresentado um vasto universo, e a filosofia de povos que contribuíram para a existência atual, permitindo que se possa perceber outras realidades na medida em que revela a própria ancestralidade africana dos brasileiros em geral. “Eles permitem que possamos pensar em heróis e heroínas pretas. Em reis e rainhas pretas” (EX-ESTUD.7). Segundo Rocha e Trindade (2006, p. 60), “o que se busca não é

simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo”, de uma pedagogia, segundo elas, da diversidade e do respeito às diferenças. A questão da representatividade, portanto, é de fundamental importância. Vejamos:

Pergunto: que orgulho tem a criança negra quando busca na memória a história do seu povo? Qual é o papel do seu povo na história do Brasil? [...] É a ausência de referências positivas na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, que lhe traz prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2008, p. 116).

Os Mitos podem introduzir as pessoas em “culturas ricas em sabedoria e ancestralidade. Nossas raízes vieram de lá, e aprender sobre nossas raízes nos torna cada dia um pouquinho mais tolerantes no mundo em que vivemos hoje” (EX-ESTUD.8). A valorização da ancestralidade é um dos pilares das culturas de matriz africana e um dos fundamentos da Escola Pluricultural Odé Kayodê / Espaço Cultural Vila Esperança. “Os mitos nos ajudam a entender melhor os nossos antepassados e nós mesmos. Podemos aprender a ser fortes, a tomar atitudes corretas, ver e viver a vida com mais responsabilidade” (EX-ESTUD.10). Em consonância com este posicionamento, Daniel Munduruku afirma que:

Uma solução é fazer que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente, para trazer a emoção de ter vivido um tempo que muito pode ensinar aos jovens de hoje (MUNDURUKU, 2009, p. 18).

Outro egresso (EX-ESTUD.2) destaca que as vivências com os Mitos na Odé Kayodê e Vila Esperança envolvem aprendizados que podem ser utilizados em situações práticas da vida. Aprende-se com os Mitos “sobre lidar com os problemas, ver que sempre tem uma saída” (EX-ESTUD.11). A respeito disso temos outra resposta de um egresso que cita um Mito específico no seu cotidiano:

Um Mito que nunca consegui esquecer é o de Exu, sobre o seu chapéu de duas cores. Muitas vezes na vida a gente se depara com pessoas com verdades diferentes das nossas e que lembrei várias vezes do conto no sentido de saber respeitar essas diferenças de opiniões e pontos de vista e que não há uma verdade absoluta (EX-ESTUD.9).

Os egressos destacaram a importância da Odé Kayodê/Vila Esperança na formação do seu caráter, na construção do que alguns chamaram de essência, no aprendizado do convívio respeitoso com as diferenças, na valorização da ancestralidade e na preocupação com a coletividade. Alguns deles reconhecem a Vila Esperança, segundo suas palavras, como um porto seguro para a vida, lugar de motivação e inspiração. “Aprendi várias coisas que moldaram o meu caráter. Foi uma excelente experiência com muito aprendizado, muita cultura e tudo regado com muito carinho e respeito” (EX-ESTUD.12). Segundo outra egressa:

A Vila me ensinou tudo que eu sou, principalmente a ser caçadora de mim, a buscar sempre saber quem sou eu, a me construir e desconstruir e melhorar. Com certeza eu sou uma pessoa muito melhor e livre. Os primeiros passos como pessoa na infância foram bem marcados por muita cultura, muita experiência boa e conhecimentos (EX-ESTUD.1).

Nesta resposta percebemos a presença dos Mitos na simbologia do caçador, Odé, impulsionando a busca de autoconhecimento e o quanto a experiência da educação por meio das culturas colaboraram na construção das identidades que ela carrega como pessoa adulta.

Segundo outro egresso a Vila Esperança “nos instrumenta na busca de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Foi e sempre será a base do meu caminho na cultura afro e na militância pela efetivação dos direitos humanos” (EX-ESTUD.7). Trata-se de um caminho intercultural, compreendido como processo e projeto de transformações das estruturas e das relações sociais e a construção de outras formas de ser, estar, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver (WALSH, 2010).

Os impactos da educação que os ex-estudantes vivenciaram na Vila Esperança/Odé Kayodê podem ser percebidos por meio dos depoimentos como este:

É um espaço maravilhoso que me ajudou a ter autenticidade, me ensinou muito não só sobre o mundo exterior, mas sobre mim. É realmente um lugar pluricultural e que está sempre de braços abertos para diferentes pessoas. Sem a Vila, eu não seria quem sou hoje, ela com certeza faz parte da minha história. Me ajudou a enxergar o mundo além do ponto de vista social, que tenta padronizar a todos. Me livrou de preconceitos e me ajudou a ter autoconhecimento, me deu liberdade de expressão e de emoção (EX-ESTUD.13).

Para outra egressa “a Vila foi e é de suma importância na minha vida. Esse lugar me ensinou a ser forte, me mostrou a força dos meus ancestrais e como usar toda essa energia no enfrentamento diário dos problemas” (EX-ESTUD.11).

Outra ex-estudante afirma:

A Vila me preparou pra ser uma pessoa mais forte, uma pessoa que sabe viver e respeitar o próximo mesmo que o próximo vá totalmente contra as minhas ideologias, me ensinou que as diferenças existem sim e que não é uma coisa ruim, ruim seria se todos fôssemos iguais (EX-ESTUD.8).

Um dos impactos na vida dos estudantes refere-se às questões raciais:

A Vila Esperança teve uma importância gigantesca na minha vida. Há 24 anos o preconceito racial era algo muito marcante na minha vida, a Vila Esperança me ajudou nesse processo de conhecer a minha cultura e meus ancestrais, saber sobre os seus valores e papel na construção da nossa cidade/pais. Com isso eu passei a me reconhecer como pessoa negra, aprendi a pensar e ver que o problema não estava na cor da minha pele, mas sim na falta da educação da sociedade em geral. Aprendi também sobre o papel transformador da educação, que se eu quisesse algo na minha vida, era por ela que conseguiria (EX-ESTUD.9).

Podemos afirmar, por meio dos relatos dos ex-estudantes, que a educação construída coletivamente, dialogicamente e com ênfase nas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras causam impactos que são reverberados ao longo da vida destes estudantes. Como exposto:

Os ensinamentos e valores humanos que aprendi nos 6 anos que vivi na Vila carrego até hoje e repasso aos meus quatro filhos e uma neta, além de ser responsáveis diretos no trabalho que desenvolvo com máscara em cerâmica e de ter me despertado para a importância de uma educação de qualidade, libertadora e anti-racista (EX-ESTUD.5).

Segundo as respostas obtidas dos egressos, podemos compreender que a vivência dos Mitos e das culturas no ambiente escolar podem colaborar para as construções identitárias das pessoas, para a busca do autoconhecimento e da obtenção de responsabilidade com o próprio indivíduo e com a coletividade. Colabora ainda com o desenvolvimento de pessoas abertas ao diálogo e com o respeito a todas as diversidades.

Por meio dos depoimentos compreendemos que as vivências dos Mitos na Vila Esperança/Odé Kayodê ocorrem aliados a metodologias educativas que priorizam o aprendizado com diálogo, afetividade, acolhimento e construção de conhecimento

de maneira coletiva, em roda. Uma educação que se pauta na valorização e reconhecimento das diversas culturas, em especial ameríndias e afrodescendentes.

Passamos agora aos grupos de estudantes, começando com a **Turma Tucano**. Realizamos uma roda de conversa, por vídeo conferência, com as crianças de 06 e 07 anos, da Escola Pluricultural Odé Kayodê no dia 28 de outubro de 2021. Participaram desta roda nove crianças da Turma Tucano (crianças do primeiro e segundo anos). Doravante utilizaremos os criptônimos “Tucano 1”, “Tucano 2” sucessivamente, para garantir o anonimato das crianças.

Os termos mais recorrentes na roda de conversa foram aprendizado, ancestralidade e respeito. As crianças da turma Tucano reconhecem a Escola Pluricultural Odé Kayodê/Vila Esperança como um lugar lindo, onde se aprende a respeitar o outro, “uma escola cheia de amor, cheia de carinho” (TUCANO 1), “cheia de gente, vida, árvores, pássaros e gente” (TUCANO 2).

A respeito dos Mitos, as crianças os reconhecem como aprendizado da vida e do mundo, história divertida, contada com muito carinho: “o tio Robson conta o Mito de uma forma única. Ele põe todo o amor dele no Mito. O mito é contado carinhosamente, é contado com amor, eu aprendo com o Mito” (TUCANO 1).

Identificamos, em diversas respostas dadas, a presença da afetividade no processo educativo proposto pela Odé Kayodê/Vila Esperança. O amor é fundamental para uma construção coletiva e dialógica de conhecimento, como podemos perceber retomando o exemplo das Comunidades de Aprendizagem. O caráter social do amor, trabalhado por elas, se fundamenta na pesquisa de Jesús Gómez⁴⁸ (Apud CREA, 2017) sobre a socialização pelo amor, pesquisa esta que identificou que a atração é o resultado de interações sociais e não um determinismo biológico. É necessário, portanto, estabelecer relações de amizade e amor entre os estudantes e comunidade por meio do diálogo igualitário e da equidade em relação às diferenças.

O convívio com crianças e principalmente adultos, respeitosos, amorosos, que respeitam as diferenças dos sujeitos, suas crenças, orientações, seus corpos e seus sentimentos, pode ter grande influência na vida pessoal e profissional futura.

⁴⁸ GÓMEZ, J. *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatia, 2004.

A roda de conversa por vídeo chamada com as crianças de 08 e 09 anos foi realizada também no dia 28 de outubro de 2021. Participaram oito crianças do terceiro ano, **Turma Arara Vermelha**. As chamaremos de “Arara 1”, “Arara 2”, sucessivamente.

Os termos mais presentes em suas falas foram aprendizado, ensino, racismo, convivência, diferença, ancestralidade e respeito. “A gente aprende a respeitar o corpo do outro. Quando a pessoa não está gostando e fala não a gente para. E isso é uma coisa muito importante pra vida das crianças, a gente tem que aprender a respeitar o outro” (ARARA 1).

Acerca dos Mitos as Ararinhas dizem se tratar de aprendizado de cultura e de ancestralidade. “Os Mitos ajudam a gente a estudar, a gente aprender coisas novas, e eles ajudam também a gente a muitas outras coisas. A tocar, dançar, pensar um pouco nas coisas que a gente faz” (ARARA 2).

Segundo estas crianças, os mitos são muito importantes: “Eles também nos ensinam além da sala de aula”, e completa: “Eles também falam de muitas culturas, eles também nos lembram de muitos ancestrais. Pelo menos quando eu assisto um mito eu me lembro dos meus ancestrais” (ARARA 3). Trata-se de referenciar as ancestralidades que compõem a pluralidade de identidades do povo brasileiro. Como nos apontou Iyakemi Ribeiro, a ancestralidade africana “determina significativamente a constituição da identidade nacional brasileira, apesar da negação desse fato, imposta pela ideologia do branqueamento que determina como modelo identificatório para o desenvolvimento das identidades individuais, o europeu” (RIBEIRO, 1996, p. 255). Vivenciar as histórias, culturas e ancestralidades africanas e afro-brasileiras nas escolas é de grande importância se observarmos que foram outros modelos impostos pela modernidade/colonialidade cujo racismo foi, e ainda é, sua ferramenta poderosa de imposição, subjugação, inferiorização e dominação epistêmica.

O aspecto da oralidade também foi lembrado por uma criança: “É bom toda semana conseguir ouvir um Mito, aprender mais e aprender a importância do Mito. Na escola eu aprendo algumas coisas que eu não aprenderia em livros. Não é que eu não aprenderia. É que ao ouvir falando você aprende mais do que lendo” (ARARA 4). E outra criança destaca o diferencial desta abordagem, uma inovação que na verdade é ancestral, de construção do conhecimento:

Isso vai dar tipo uma aula de história pra você. Só que uma aula de história meio diferente, vamos dizer. Uma aula de história de coisas que,

supostamente, aconteceram. E a gente conhece as histórias, você entra dentro delas e começa a imaginar como elas são. É divertido. É como um livro, só que em tecnologia (ARARA 5).

Assim como os livros, item citado por ARARA 5, os Mitos através da oralidade não prendem a imaginação como pássaros em gaiolas. O aspecto da liberdade imaginativa é muito significativo. A vivência dos Mitos por meio da oralidade permite ao ouvinte criar suas próprias imagens, se enxergar na história e criar seu próprio universo. Esta oportunidade de construção de conhecimento por meio da oralidade, da audição e da imaginação, é realmente uma inovação, ou “tecnologia” como dito por ARARA 5. Segundo Vansina (2010, p. 140) para os portadores da tradição da fala a “oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”.

Perguntamos às crianças se elas acreditam que tem um pouquinho de Mito na vida delas. A maioria respondeu que “Minha vida é toda um Mito” (ARARA 3), “Mito de etapas que eu passei e que vou passar, porque eu já passei pela etapa de bebê, de criança pequena e agora de criança e ainda não passei de adolescente nem de pré-adolescente, adulto jovem, e ainda não passei de idoso e velha” (ARARA 1). “Na minha vida, desde quando eu era bebê e de agora, quando eu sou criança, já foi contando uma história, né? Já foi contando um Mito. Como a minha vida” (ARARA 2).

Estas falas demonstram a atribuição de sentido que estas crianças construíram em torno das vivências que tiveram com os Mitos. Estabeleceram relação com suas próprias trajetórias de vida e identificaram as etapas pelas quais os seres humanos percorrem, desde o nascimento à velhice.

A roda de conversa com as crianças de 10 anos, 5^o ano, ocorreu presencialmente na Sala Passaredo da Escola Pluricultural Odé Kayodê no dia 10 de novembro de 2021. Participaram seis crianças da **Turma Pica-Pau**. Chamaremos estas crianças de “Pica-Pau 1”, “Pica-Pau 2”, sucessivamente.

Os termos recorrentes foram aprendizado, cultura, história, respeito e calma. Definiram a Odé Kayodê/Vila Esperança como lugar de aprendizado com tranquilidade e respeito: “Eu gosto muito desse espaço, é um espaço em que a gente se sente bem, é um lugar de estudos que a gente consegue realizar com calma, sem desespero, sem nada muito forçado” (PICA-PAU 1). Outra criança define assim:

Pra mim, a Vila Esperança é uma escola muito especial, muito colorida, onde a gente se aprofunda muito na cultura indígena, africana e afro-brasileira. Eu acho que aqui a gente aprende não só sentado na cadeira, copiando,

escrevendo, aqui a gente aprende em cada espaço, na movimentação com o corpo, de escutar a outra pessoa, escutar um Mito ou uma história. E a gente não aprende só através de ler, escrever, copiar. A gente aprende com gosto, com o sabor de uma coisa nova, a gente aprende através de um Mito, através de uma dança, que vem de um lugar que tem uma memória (PICA-PAU 2).

Sobre os Mitos, estas crianças reconhecem que são maneiras de acessar conhecimentos ancestrais que se relacionam com os demais conhecimentos construídos na escola.

Eu acho que os Mitos são uma das coisas que mais ensinam pra gente. Dentro do Mito tem a cultura e tudo. E eu acho que quando a gente escuta o Mito a gente vai criando a história dentro da nossa cabeça, a gente vai se identificando com os personagens, vai imaginando como eles seriam, fazendo ligação com outros estudos. E da mesma forma que quando a gente come um Acarajé a gente sente um gosto, uma memória daquilo que a gente tinha estudado, quando a gente escuta um Mito a gente lembra de alguma coisa que a gente estudou. Eu acho que os Mitos deixam uma mensagem pra gente, na vida da gente. As vezes o que acontece nos Mitos é muito parecido com que o que acontece na nossa vida. O que se aprende com o Mito se leva pra vida inteira (PICA-PAU 2).

É importante quando esta criança fala que ao ouvir um Mito ela vai “fazendo ligação com outros estudos”. Desta forma percebemos que a vivência dos Mitos pode ser utilizada na educação relacionando com diversos estudos. Por exemplo, ao relembrar os Mitos que vivenciaram no ano de 2021 as crianças da turma Pica-Pau citaram uma narrativa de Exu que conta como este Orixá orientou um camponês a vencer o monopólio das sementes que um fazendeiro impunha às pessoas de uma determinada localidade rural. Este Mito, então, pode remeter a um estudo prévio, bem como ser o estímulo para um estudo subsequente de temas pertencentes às disciplinas de geografia, como estudo do solo, matemática, com problemas envolvendo as quantidades numéricas das sementes, história, com as questões envolvendo a reforma agrária e principalmente o monopólio das sementes que o agronegócio impõe. Enfim, diversas possibilidades de relacionar as narrativas dos Mitos de modo que façam ligação e sentido com os temas atuais.

No segmento dos **Familiares** alcançamos a participação de 13 pessoas, dentre elas pais, a maioria mães, irmãos e avós, que enxergam a Vila Esperança/Odé Kayodê como um “lugar que prepara para a vida em todos os sentidos. Profissional e principalmente pessoal” (FAM. 1). A Odé Kayodê/Vila Esperança “prepara nossas crianças para viver nesta sociedade e fazer a diferença em todos os espaços que passarem” (FAM. 2).

Segundo os familiares trata-se de “uma escola amorosa, fora dos padrões convencionais. Acolhedora. Aberta sempre ao diálogo. Uma verdadeira família” (FAM. 3). Uma escola “acolhedora que ensina sobre a diversidade, respeito ao próximo, ensina a questionar, criar” (FAM. 4).

O acolhimento, o respeito e o diálogo estão presentes em quase todas as respostas. Os familiares reconhecem a Vila Esperança/Odé Kayodê como “um espaço onde você aprende culturas, respeito ao próximo e sua identidade” (FAM. 5).

Uma escola que não vê diferença entre alunos, raça, religião e que engloba o ensino como um só. Uma escola que ensina seu filho a amar o próximo, a dividir e se integrar e ajudar. Uma escola que realmente faz a diferença não só na vida da criança, mas também na vida da família, porque é isso que no fim se torna uma família (FAM. 6).

Outro familiar traz em sua definição de Vila Esperança a complexidade deste espaço pluricultural “que agrega vários territórios como o político, o educacional, o cultural e também o espiritual, além dos espaços que trabalham a arte do corpo como o jongo, a capoeira, o circo, o maculelê” (FAM. 7). Segundo outro familiar, a Vila Esperança/Odé Kayodê é:

Um espaço, na medida do estruturalmente possível, contra-hegemônico. Representa uma proposta de/para educação corajosa, na qual as crianças são colocadas como protagonistas, sem abrir mão do acesso ao conteúdo de conhecimento acumulado pelas diversas áreas do conhecimento humano (FAM. 8).

Tivemos também um diagnóstico de um familiar que atua e estuda a educação. Ela descreve a Vila Esperança e a Escola Pluricultural Odé Kayodê como:

instituições que educam pelas artes, pelas culturas, também pelo conhecimento científico, por meio de atividades diversificadas e, sobretudo, pela experiência. A Vila Esperança inspira liberdade. Ela tem um compromisso com o desenvolvimento de nossa humanidade, fora dos padrões normativos de tempo e espaço aos quais estamos acostumados. A começar pelas referências estéticas dos ambientes, das pessoas. Um lugar onde, literalmente, se respira arte e história por todos os cantos. O compromisso da Escola Pluricultural Odé Kayodê é mediar a educação integral proposta pela Vila com as finalidades da educação básica no Brasil, portanto, atendendo a legislação vigente de acordo com a LDB de 1996, as diretrizes curriculares, outros documentos regulatórios subsequentes – o que corresponde a processos de gestão, coordenação, projeto político-pedagógico, processos de ensino e aprendizagem – e ainda dialogar, incorporar os anseios, os desejos e as necessidades da comunidade onde atua, das famílias e crianças que atende. (FAM. 9).

No trabalho constante de legitimar a existência desta instituição há a relação escola/comunidade. “Sempre me senti acolhida, tenho um espaço de escuta

em todos os sentidos. Acho que existe um esforço em integrar com toda comunidade” (FAM. 10). Segundo os familiares, há uma relação de respeito, acolhimento, escuta e de sempre fazer juntos. Mas também existem os conflitos, incompreensões e preconceito religioso por uma parte da sociedade como notados por este familiar:

O projeto da Vila Esperança contraria os interesses de grande parte da sociedade vilaboense, baseada num sistema cíclico de privilégios das famílias abastadas, dos latifúndios, do coronelismo, do patriarcado, do racismo e preconceito, e que se julgam detentoras dos bens culturais, religiosos e patrimoniais da cidade. A Vila Esperança nasce contrária a todo este sistema de privilégios. E incomoda muito. Porque realiza desde a sua fundação ações que efetivam a justiça social: o acesso das crianças e adolescentes de baixa renda à cultura mais refinada possível (artes, ludicidade, conhecimento, meio ambiente), as aprendizagens significativas sobre a própria história, as raízes indígenas e africanas na constituição da identidade, pelo viés da força e beleza e não apenas pelas marcas do extermínio e sofrimento. Mas do mesmo modo em que há uma relação conflitiva, muitas vezes não explícita, houve e há uma relação de solidariedade e de trabalho em conjunto com pessoas e grupos com princípios afins que lutam também pela democratização, efetivação dos direitos e educação para uma nova humanidade. A Vila foi construída em conjunto com a comunidade próxima, conhecendo cada família que ali habitava, as histórias e dificuldades das mulheres, dos/as filhos/as, as carências... Atualmente, me parece que as famílias conhecem mais a escola, principalmente os princípios políticos e pedagógicos, a história, os fundamentos e objetivos. Isso faz com que a gente valorize, participe mais e fortaleça a educação promovida na Odé Kayodê. A escola insiste muito no "fazer em conjunto". E aos poucos, temos nos integrado mais (FAM. 9).

Acerca das propostas educativas os familiares compreendem que nesta instituição “se aprende através do diálogo, das brincadeiras, da cultura, das atividades interdisciplinares” (FAM. 2), “a criança aprende a respeitar diferenças de uma forma natural” (FAM. 12), escola que “avalia o desempenho da criança no todo, percebendo talentos e apoiando a imaginação e a criatividade” (FAM. 4). “Não é uma metodologia que impõe padrões, medidas ou conceitos prontos. A metodologia leva o aluno a perceber o mundo ao seu redor” (FAM. 10). Sobre as metodologias que a escola utiliza um familiar da área pedagógica respondeu da seguinte maneira:

Aspectos que, para mim, são o grande diferencial:

- As experiências concretas que antecipam a formação de conceitos, tipo jogos, passeios, contação de histórias;
- A experiência que as vivências culturais afro-brasileiras e indígenas possibilitam – elas deslocam o saber/o conhecimento que as crianças leem nos livros, escutam nas aulas para o ver, fazer, experimentar, sentir;
- A atenção e tempo dedicados ao desenvolvimento da linguagem corporal pelas danças, capoeira, brincadeiras livres e coordenadas e que não se separam do conhecimento científico, histórico, geográfico e político dos temas trabalhados e nem da capacidade imaginativa e criativa;

- A seriedade e a atenção dada às falas e opiniões das crianças, nas rodas de conversa, na introdução e desenvolvimento dos conteúdos e em momentos diversos em que elas se expressam;
- O material elaborado que revela pesquisa do grupo educativo, preocupação com a epistemologia do currículo de todas as áreas e uma busca contínua de referenciais mais coerentes com a proposta da escola;
- A experiência artística e cultural na aprendizagem e a exposição de conteúdos;
- A literatura com viés decolonial, principalmente por meio dos mitos indígenas do Brasil, da América Latina e África, que cumprem o papel de ampliar a visão de mundo pela oralidade e de ampliação do conhecimento sobre nossa própria história a partir de perspectivas de povos e memórias antes silenciadas;
- A coletividade como princípio;
- O contato com os meios de comunicação, informação e mídias, pelos projetos de Rádio e Cine Vila;
- O "desemparedamento da infância", que faz as crianças terem acesso a diferentes espaços no decorrer de um dia e de estarem em contato com o ar livre, chão, jardins, árvores;
- As atividades que permitem trocas, aprendizagem e convivência entre crianças de diferentes idades;
- As brincadeiras de faz de conta e as histórias inventadas no quintal;
- O contato com jogos e materiais didáticos de qualidade;
- A liberdade de expressão;
- A afetividade, a ênfase nas relações interpessoais, no respeito e valorização das diferenças individuais e o quanto estas potencializam o coletivo (FAM. 9).

Como pontos fortes desta instituição foram registrados a educação criativa, as vivências culturais, as artes e a educação para a equidade. “Acolhimento, respeito à diversidade, educação inovadora, respeito à infância, valorização da família (raízes). O que a Vila faz de melhor é educar crianças de forma que sejam adultos que respeitam o próximo independentemente de crença, orientação sexual, classe social” (FAM. 4).

A valorização do protagonismo infantil foi reconhecida: “A vila esperança coloca em prática a cultura, promove uma reflexão sobre as identidades e respeita as crianças em seu tempo como indivíduos que não só aprendem, mas também podem ensinar” (FAM. 10).

Como melhorias e avanços, as famílias entendem que a Vila Esperança/Odé Kayodê poderia aperfeiçoar a divulgação de seus trabalhos, ampliar a oferta de ensino para estudantes da segunda fase do ensino fundamental, investir ainda mais no trabalho e na formação de seus profissionais.

Especificamente a respeito do trabalho educativo com abordagem por meio dos Mitos, os familiares compreendem que faz parte de um processo que contribui com a formação “abrindo leques de possibilidades para a criação, conhecimento e interação por parte das crianças. Os mitos trabalham e ativam a criatividade das

crianças” (FAM. 2), “é uma forma de ampliar o conhecimento de narrativas e histórias para as crianças” (FAM. 10).

Também é destacado que os Mitos ajudam a “refletir sobre as situações cotidianas. Ter mais coragem e sabedoria para lidar com os problemas” (FAM. 10). “Aprendemos a respeitar as diferenças, transformar problemas em soluções, sermos corajosos, valorizar as pequenas coisas, reconhecer e respeitar a importância dos nossos antepassados” (FAM. 12).

As vivências dos Mitos colaboram “tanto na formação das crianças quanto na das pessoas adultas, em especial na profissionalização docente tão carente de experiências educativas exitosas” (FAM. 9).

Passamos agora ao segmento da **Comunidade**. Enviamos questionário aberto a vizinhos da Vila Esperança/Odé Kayodê e moradores da cidade de Goiás. Dezesete pessoas optaram por participar respondendo ao questionário.

Os vizinhos reconhecem a Vila Esperança como um lugar “onde o ser humano é levado a sério em sua integralidade” (COMUNIDADE 1), “ensino participativo, integral, que envolve também a família, valoriza a diversidade como grande bem da natureza e da vida de um modo geral, respeita abrangentemente as crenças sem ficar tentando fazer proselitismo” (COMUNIDADE 2).

Para os demais deste segmento, a pluralidade deste espaço é reconhecida como sendo um lugar das artes, da música, da espiritualidade e da educação nos mais diversos níveis. “Um lugar que se educa com liberdade, prepara o aluno para ser personagem e não espectador do mundo” (COMUNIDADE 3). Instituição de educação que atua de forma interdisciplinar e que “utiliza a cultura popular como mediadora dos conteúdos escolares, possibilitando o acesso aos diversos saberes e conhecimentos para além do enfoque eurocêntrico” (COMUNIDADE 4). Uma das pessoas define o espaço da seguinte maneira:

Os elementos culturais, simbólicos, materiais e cosmológicos que compõem a Vila Esperança são caracterizados por uma perspectiva interdisciplinar e interseccionalizada e proporcionam atravessamentos diversos no nosso esforço de compor uma narrativa nossa no mundo. Cada espaço, cada som, cada elemento cultural, cada signo, cada recorte da natureza, cada edificação nos leva a questionar nossas crenças elaboradas até aqui. Não é possível entrar e sair do Espaço Cultural Vila Esperança sem o desejo de se refazer no mundo com vistas no desejo de revisitar quem já fomos e compor quem somos no tempo presente, o desejo de compensar as dores dos traumas coloniais e afroperspectivar (COMUNIDADE 5).

Para a comunidade do entorno, a Vila Esperança é tida como espaço que trabalha e valoriza as diversidades, aberta aos diálogos com a comunidade, onde se aprende com felicidade. Lugar de reconhecida importância, especialmente se considerarmos o contexto histórico e cultural conservador da cidade de Goiás.

Um jovem afirmou que “a cidade de Goiás é tradicional e fechada” (COMUNIDADE 6). Uma vizinha (COMUNIDADE 1) destaca que a Vila Esperança, mesmo com as lentas mudanças por que a sociedade passa, ainda sofre com os preconceitos. “A cidade de Goiás, ainda precisa reconhecer, compreender, abraçar o trabalho proposto e desenvolvido por esta instituição” (COMUNIDADE 7).

De longe, enxergo que a relação do Espaço Cultural Vila Esperança com as famílias e com a comunidade do entorno é bastante próximo e satisfatório. Mas quando ampliamos para um aspecto mais macro, da sociedade envolvente da Cidade, percebo um distanciamento e até uma resistência de setores da Cidade com os recortes que fazem a Vila Esperança e em razão dos posicionamentos. Sinto que não é só por desconhecimento do importante papel desempenhado pela Vila, mas também por um esforço em ignorar e a colocar à margem (COMUNIDADE 5).

Enfrentando incompreensões e preconceitos, a Vila Esperança é reconhecida como agregadora, com tentativas várias de estabelecer contato próximo com as famílias e a comunidade. O envolvimento amplo com o entorno é conseguido por meio de eventos, atividades, celebrações e formações que agregam as famílias e a comunidade “sob um fito pedagógico que procura envolver diferentes públicos e faixas etárias nas ações coletivas para a comunidade vilaboense” (COMUNIDADE 8).

Estes representantes da comunidade reconhecem que o Espaço/Escola valoriza as culturas dos povos originários e que os estudantes vivenciam as culturas de maneira concreta e não somente a partir das teorias. Uma proposta de educação, segundo este segmento, que é inclusiva, com aprendizagens sistêmicas, coletivas e integral. “Um aspecto que chamou muito minha atenção foram as vivências. Eu, como professora de escolas públicas há muitos anos, conheci essa metodologia na Vila Esperança” (COMUNIDADE 9).

Para alguns vizinhos “a metodologia da Escola Pluricultural é decisivamente inovadora e audaciosa” (COMUNIDADE 1). “Pelo que vi (uma única vez) e pelo que ouço falar, por amigos que têm filhos lá, usam metodologia freiriana de ajudar as crianças a extraírem o conhecimento de si próprios” (COMUNIDADE 2).

Uma entrevistada define da seguinte maneira:

Ao desenvolver projetos com referências nas culturas indígena e africana, a escola propõe e desenvolve atividades que permitem conhecer as nossas raízes, nossa ancestralidade e valores tidos por muito tempo como estigmatizados no currículo escolar. Assim, a instituição desenvolve de forma significativa aquilo preceituado nos discursos da Didática Intercultural Crítica, especialmente ao eleger o trato pedagógico das diferenças – seja de ordem cultural, étnica, social, religiosa, de gênero, entre outros aspectos – como conteúdos de ensino necessários a ocuparem espaços no currículo escolar (COMUNIDADE 8).

A Interculturalidade Crítica questiona as desigualdades entre diferentes grupos sociais e “aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 244).

Para a comunidade do entorno, a metodologia educativa da Odé Kayodê/Vila Esperança colabora com a constituição de “cidadãos mais conscientes” (COMUNIDADE 10), “pessoas menos racistas” (COMUNIDADE 11), estudantes que influenciam positivamente seus familiares e a sociedade. “Acredito que famílias que vivenciam a formação na Vila Esperança acabam se tornando mais abertas para o diverso, para a empatia, para a solidariedade, para os valores de justiça étnico-racial e social” (COMUNIDADE 5). “Pelas minhas relações com as famílias e os próprios alunos da Vila penso que um aluno da Vila é diferente dos outros alunos. Tem uma marca particular na relação com os outros, com a natureza, com os animais e com a sociedade” (COMUNIDADE 1).

A seguir o relato de uma professora impactada pelas ações culturais e de formação de professores desenvolvida na Vila Esperança:

Como é uma proposta transformadora, sua colaboração é a de plantadora de sementes. Cada estudante, cada família e cada professora que passa por lá recebe esta semente e pode vir a ter a função de multiplicadora das práticas e dos discursos aprendidos lá. O meu primeiro curso sobre educação para relações étnico-raciais⁴⁹ foi feito na Vila Esperança, numa parceria com o IFG. Este curso me marcou muito, me fez melhor como educadora. Antes, ao olhar uma/um estudante negra/a na sala de aula, sofrendo todo tipo de preconceito

⁴⁹ No ano de 2014 foi realizado na Vila Esperança o Curso de Formação Continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais denominado “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, voltado para docentes e servidores administrativos do Instituto Federal de Goiás, IFG – Campus Cidade de Goiás. O objetivo principal foi capacitar o corpo docente e administrativo do IFG oferecendo bases teórico-metodológicas para promover o respeito à diversidade e enfrentamento do racismo. O curso foi uma parceria entre o Instituto Federal de Goiás (IFG), Espaço Cultural Vila Esperança, Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Laboratório de Estudos de Gênero Étnico-raciais e Espacialidades (Lagente) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

por parte de estudantes e docentes, eu sofria sem saber como agir e entendia que toda aquela situação encaminhava a/o estudante para uma reprovação ou uma evasão e me sentia de mãos amarradas. Depois do curso e também de entrar em contato com um outro tipo de visão educativa bem "fora da caixinha" que estava acostumada, aprendi a problematizar todas as questões étnico-raciais, de gênero, de geração etc., e isso mudou bastante a minha metodologia e a minha visão de mundo. A Vila Esperança e toda a sua proposta foi um divisor de águas para a minha atuação como professora e como pessoa também (COMUNIDADE 9).

A seguir o relato de uma professora que tem contato com egressos e que fala das influências que os ex-estudantes carregam:

Tomo por base o potencial argumentativo dos egressos da Escola Pluricultural Odé Kayodê com quem tenho contato como discentes nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás UEG/Câmpus Cora Coralina. Consigo identificar um potencial diferenciado em termos de visão de mundo, o que, a meu ver, tem relação com a educação conscientizadora defendida por Paulo Freire, em termos de ler o mundo e seus acontecimentos para além de um amontoado de palavras sem sentido. E a proposta pedagógica da Odé Kayodê assevera justamente o ensejo de colocar em prática a perspectiva freireana de educação. Outro destaque que chama atenção é a forma orgulhosa com que os egressos falam sobre a instituição, sendo comum manifestarem desejos de que os níveis oferecidos se estendessem até o Ensino Médio e não apenas aos anos finais do Ensino Fundamental. Ressaltam, inclusive, que a adaptação com outras instituições de ensino foi difícil, uma vez que na Escola Pluricultural Odé Kayodê foram instigados a questionar, à militância, ao ativismo e, em muitos casos, sendo podados a essas práticas em outras escolas (COMUNIDADE 8).

Podemos perceber os impactos a médio e a longo prazo do processo educativo desenvolvido na Vila Esperança/Odé Kayodê, que alcança diretamente as crianças atendidas e seus familiares, além de reverberar na vida dos ex-estudantes. Vizinhos, comunidade e profissionais da educação também são alcançados por meio das atividades culturais e de formação docente proporcionados pela instituição.

Como pontos a avançar, a comunidade do entorno que respondeu ao questionário reconhece que é preciso criar soluções financeiras para a manutenção do espaço e de seus trabalhadores, ampliar as ações formativas para docentes e romper com as barreiras políticas, levando outras instituições da cidade a ter um contato mais próximo com a Vila Esperança.

Sobre as vivências culturais dos Mitos, como parte da metodologia educativa, os participantes da comunidade reconhecem que se trata de algo que se relaciona com o imaginário e que "a criança desborda em imaginação que tem de ser solicitada com bom material" (COMUNIDADE 1). Vivenciar o Mito na educação é "uma forma de experimentar a realidade de modo atemporal e, ao mesmo tempo, um meio de implementar discussões atuais diante dos problemas e situações vividas"

(COMUNIDADE 4). “Por meio dos Mitos podemos entrar em contato com um arsenal de valores éticos, religiosos, simbólicos, metafóricos das diferentes sociedades em diferentes contextos históricos e políticos” (COMUNIDADE 5).

Passamos agora para o **Coletivo de educadores**. O encontro com os educadores e gestores da escola foi realizado no dia 25 de outubro de 2021, ainda por videoconferência devido à pandemia da Covid-19. Participaram três educadores, a diretora, a coordenadora e a secretária. Com o presidente fundador da Vila Esperança, Robson Max de Oliveira Souza, realizamos entrevista presencial em 05 de outubro de 2021. Com a diretora financeira da Vila Esperança, Lucia Agostini, realizamos a entrevista com questionário enviado por e-mail, respeitando sua preferência.

A equipe define Vila Esperança/Odé Kayodê como um lugar que construiu uma história de 30 anos e que mantém suas raízes na cultura, na diversidade e na educação popular. Lugar de sonhos e de realização, de colocar em prática aquilo que se estuda e teoriza. “Sonhar sendo, ser sendo. Acho muito difícil ter essa liberdade que a Vila dá, enquanto educador. Essa possibilidade de sonhar e de executar é uma liberdade que não se encontra” (EQUIPE 3).

Em diálogo com a educadora da EQUIPE 4 (Diário de campo, 2021), realizado em momento informal, ouvimos mais a respeito do compartilhamento dos sonhos no processo educativo. Ela relata um fato ocorrido há cerca de 20 anos nas reuniões diárias da equipe de educadores e gestão, em seus primeiros meses como educadora na Odé Kayodê/Vila Esperança. Uma pergunta feita pela direção da Vila Esperança para todos os educadores foi “qual é o seu sonho?”. Segundo o relato desta educadora, esta não foi uma pergunta fácil de ser respondida. Foram muitos dias de reflexões internas para que pudesse ser externada no grupo. Um dos objetivos da proposta era de que a gestão da Vila Esperança pudesse conhecer os sonhos individuais para que eles se juntassem num sonho coletivo, uma roda de sonhos que ganham força juntos.

Reconhecemos a importância de acolher os sonhos dos educadores e ampliar esta escuta para as crianças e seus familiares. Segundo a metodologia dialógica proposta pelas Comunidades de Aprendizagem o compartilhamento dos sonhos pode ajudar a superar resistências e barreiras entre os professores e as famílias. A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem se inicia

a partir dos sonhos das pessoas. Segundo Ramón Flecha "los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible"⁵⁰ (VIEITES, 2006).

Para Paulo Freire (2016), a educação precisa de sonhos e utopias tanto como do ensino técnico, científico e profissional. Walsh (2017) afirma que esta utopia exige o gosto pela liberdade e pela esperança como parte da humanização proposta por Freire.

Por meio das respostas da equipe educativa fica evidente que a Vila Esperança/Odé Kayodê realiza com seus educadores aquilo que é dito constantemente por eles próprios: "Ninguém dá o que não tem". Educadores educam e são educados, são parte do processo educativo da instituição como orientadores e também como orientandos, são educadores, mas também educandos. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 23). A Vila Esperança impacta na vida destas pessoas colaborando para que haja nelas próprias fluxos e refluxos, transformações e afirmações.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê/Vila Esperança tem o desafio constante de desconstruir padrões e modelos enraizados nos próprios educadores pela herança colonial. A certeza é de que, neste espaço, não se quer reproduzir a colonialidade. Mesmo a materialidade do espaço colaborara neste aspecto:

Eu acho que o Espaço, falando das construções de um modo geral, tanto da Escola quanto da Vila, provocam isso na gente, elas fazem esse chamado mesmo de rupturas. E aí a gente fica na luta de tudo que foi formado na gente e tudo que a gente quer romper. E é nessa busca que a gente vai achando possibilidades. Acho que a Escola tem a possibilidade do dia a dia. De sempre se reinventar e se reconstruir um dia após o outro. O Espaço Cultural Vila Esperança tem essa proposta a longo prazo, não se completa no dia a dia, mas se alimenta do dia a dia da Escola (EQUIPE 4).

Trata-se da busca individual e coletiva de construção de conhecimentos em um espaço que fornece, materialmente, os elementos visíveis que estimulam uma educação que valoriza as raízes indígenas e afro-brasileiras. São elementos, símbolos e construções que fazem referência a estas culturas e incitam nos educadores o desejo de construção de uma educação decolonial.

Os educadores buscam construir, dialogicamente com crianças e familiares, uma educação que a colonialidade não permitiu que eles recebessem. "A gente tem certeza do que a gente não quer" (EQUIPE 6), que são os aspectos de uma

⁵⁰ "Os sonhos são possíveis, melhorar a realidade sem sonhos é impossível" (Tradução nossa).

educação colonial, patriarcal, racista, opressora e abusiva. “E a gente procura outras formas, mas tentando respeitar, tentando misturar, tentando de todo jeito chegar a uma forma que chegue a um resultado mais positivo, que a gente consiga essa superação da gente mesmo” (EQUIPE 6). Ou seja, a busca por epistemologias outras, plurais, diversas, que possibilitem um aprender e um ensinar que possa construir, desconstruir e reconstruir. Aprender a desaprender para poder reaprender, como sugerido por Mignolo (2014), que propõe um pensar e fazer decolonial. Para ele:

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de la viciosa compulsión hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay Wasi⁵¹ (MIGNOLO, 2014, p. 7).⁵²

A equipe educativa também refletiu e dialogou a respeito da presença dos Mitos, especialmente os indígenas, africanos e afrodiáspóricos, dentro das propostas pedagógicas da Odé Kayodê/Vila Esperança. Para eles “o Mito traz essa outra forma de olhar, de explicar, de ver, conceber e de viver o mundo” (EQUIPE 1).

Os Mitos possibilitam “a gente olhar pra gente. Pras histórias dos meninos e sentir prazer e alegria de ter uma ancestralidade quando descobre lá no Projeto Ancestralidade que tem um indígena, ou uma indígena que é sua vó” (EQUIPE 4). Trata-se, portanto, da descoberta de sua própria história e fortalecimento de suas identidades. Identidades que, segundo Hall (2007), evocam uma origem que habita em um passado histórico com o qual elas mantêm uma certa relação.

Identificamos, por meio das respostas dos educadores, que contar e ouvir um Mito pode ser considerado um ato dialógico de construção de conhecimento. A princípio, pode parecer que não, pois há uma pessoa, geralmente mais velha, que usa a palavra e que apresenta a história para um público que escuta. No entanto, trata-se

⁵¹ A Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi foi fundada em 2004 em Quito, no Equador, com foco na base de conhecimento dos povos indígenas das Américas.

⁵² “A modernidade produz feridas coloniais, patriarcais (normas e hierarquias que regulam gênero e sexualidade) e racistas (normas e hierarquias que regulam a etnicidade), promove o entretenimento banal e narcotiza o pensamento. Por isso, a tarefa de fazer, pensar e ser decolonial é a cura da ferida e da compulsão viciosa de “querer ter”. Livrar-se das normas e hierarquias modernas é o primeiro passo para nos refazermos. Aprender a desaprender para reaprender de outra forma é o que a filosofia de Amawtay Wasi nos ensinou” (Tradução nossa.).

de uma escuta participativa. Um jogo de olhares das crianças que influencia o contador do Mito e redireciona sua maneira de contar, ou os caminhos para se chegar no arremate da história. É uma escuta com o corpo todo, com os olhares, com os gestos e com os possíveis desconfortos de se manter o corpo sentado por um período.

Tudo isso interfere na constituição do fenômeno Mito, que é ancestral, que tem suas lógicas, tem seu começo, meio e fim, mas que nunca é contado da mesma maneira. O corpo todo escuta e o corpo todo fala, transforma e cria junto com o contador do Mito. Inclusive com palavras, com oralidade, pois a liberdade circula para que as crianças interrompam, sem pedir licença, complementando com uma opinião ou pergunta. É a manifestação oral, em roda, das reflexões e dos movimentos internos que o Mito causa.

A roda é fundamental para que o poder da fala circule. As hierarquias continuam existindo, os mais velhos continuam sendo os responsáveis por cuidar dos mais novos, mas as crianças têm garantia de espaço democrático para se expressar. Porque, na roda, todos têm o seu lugar garantido com equidade e respeito.

Por fim temos as percepções do **Governo Municipal**. Enviamos por e-mail o questionário (ANEXO A) para o gabinete do prefeito e vice-prefeita, secretária de educação e para a câmara de vereadores do município de Goiás. Concordaram em participar desta pesquisa o prefeito municipal Aderson Liberato Gouvea (PT), a secretária municipal de educação Ângela Fonseca, o vereador Aguiel Lourenço da Fonseca Filho (PT) e a vereadora Elenizia da Mata de Jesus (PT). Com base em suas respostas, obtivemos uma amostra acerca de como parte do poder público local compreende a Escola Pluricultural Odé Kayodê/Espaço Cultural Vila Esperança. Os termos cultura, arte e inclusão foram recorrentes nas respostas de todos os participantes deste segmento.

O governo municipal considera o Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê como uma referência em educação na cidade de Goiás. Um espaço no qual diferentes culturas são valorizadas e apresentadas às crianças e à toda comunidade. Espaço e escola que, segundo as palavras destas autoridades, buscam um aprendizado de forma abrangente, com uma compreensão holística, uma pedagogia crítica e uma educação intercultural. Espaço comunitário, coletivo, ambiental, com um método de educação inclusivo e libertador.

Segundo representantes do governo, a metodologia de trabalho é integral, vai além do aprendizado das letras e, baseado em preceitos freirianos, ensina para a vida, valorizando os conhecimentos trazidos pelos alunos, procurando fortalecê-los.

Um espaço de formação educacional comprometido com as pautas antirracistas e profundamente vinculado, pelas artes, à educação. Também possui um forte apelo nas questões ambientais.

O governo municipal enxerga um grupo extremamente competente e engajado e que, apesar de algumas posições externas de incompreensão, segue plantando sonhos por meio da arte e do respeito às diferenças.

Segundo os participantes deste segmento, a Vila Esperança possui uma proposta pedagógica diferenciada, evidenciada em seu espaço físico. Cada ambiente é pensado para que os alunos desenvolvam habilidades artísticas, se interessem pelas culturas e se encantem pelas histórias do povo brasileiro.

O trabalho da Vila Esperança, segundo estes representantes do governo, colabora para que as crianças se localizem dentro da história plural do povo brasileiro. Segundo eles, conhecer a história é o primeiro passo para respeitar as diferenças e a riqueza que ela traz para a composição de uma comunidade.

Este segmento considera que Vila Esperança/Odé Kayodê tem como pontos mais fortes a educação por meio das artes e a valorização das culturas, da natureza e das pessoas. Possui como destaque as vivências culturais e artísticas e a busca pelo protagonismo das crianças e das famílias no processo de ensino aprendido.

O governo municipal da cidade de Goiás compreende que a Vila Esperança precisa avançar na criação de possibilidades para que ainda mais pessoas e outros segmentos do município possam conhecer melhor o espaço e a escola. A percepção que se tem por parte deste segmento é que as pessoas de fora da cidade conhecem mais sobre a Vila do que parte dos moradores locais. É necessário, segundo o governo municipal, que haja uma maior inserção da atuação da Vila Esperança em toda a cidade, presenciando-se nos diversos espaços públicos.

Para o governo municipal, a Vila Esperança/Odé Kayodê está inserida em um bairro onde residem pessoas empobrecidas e interage muito bem com essas famílias e com a comunidade mais próxima. Já com a cidade como um todo, ainda esbarra no preconceito e na incompreensão da proposta da Vila Esperança. Mesmo

assim é reconhecida, segundo as palavras dos participantes deste segmento, como um exemplo a ser seguido de parceria profícua com seu público interno e externo.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho se orientou pela hipótese de que os Mitos podem ser utilizados em ambiente escolar como um instrumento iniciático dos estudos e vivências das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, fortalecendo aspectos de identidades ligados a estas culturas, garantindo ainda a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB, Lei 9.394/1996 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 indígena.

Para o estudo deste tema recorreremos a diversas experiências por meio de artigos e dissertações exibidas principalmente em um Estado da Arte. Para o aprofundamento em uma experiência específica nos referenciamos no Espaço Cultural Vila Esperança e Escola Pluricultural Odé Kayodê, na cidade de Goiás, local em que reconhecidamente os Mitos se presentificam de maneira oral, escrita, simbólica, material, artística e visual, entre outras formas de recorrer às narrativas míticas como um eixo pedagógico transdisciplinar da educação decolonial realizada neste lugar.

No primeiro capítulo apresentamos percepções acerca dos Mitos, com elementos que colaboram para a compreensão da abordagem que propusemos nesta pesquisa. Trabalhamos com aspectos da oralidade, recurso de fundamental importância para que os conhecimentos dos Mitos pudessem percorrer os tempos e os espaços e permanecerem vivos, passando de geração a geração. Apresentamos também argumentos e evidências de que os Mitos na educação podem fortalecer os traços de identidades indígenas e afro-brasileiras, sendo ainda instrumentos para uma educação dialógica e decolonial.

No segundo capítulo desenvolvemos o argumento do uso pedagógico dos Mitos com uma pesquisa bibliográfica realizada entre dezembro de 2020 e agosto de 2021. O objetivo foi encontrar propostas de práticas da utilização do Mito no ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira. O Estado da Arte abrangeu dezenove trabalhos, apontando uma amostragem da utilização e aplicabilidade dos Mitos no ambiente escolar. Observamos, pela análise dos textos, aspectos que dialogam com

a perspectiva que abordamos, como a valorização dos saberes não eurocêntricos e a atribuição de sentido à vida cotidiana atual.

No terceiro capítulo apresentamos com maior detalhamento uma proposta de utilização dos Mitos afro-brasileiros. Trata-se do Ojó Odé, vivência cultural realizada no Espaço Cultural Vila Esperança, com crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê e aberta à participação do público em geral, de todas as idades e diversidades. Para a tentativa de uma compreensão ampla deste caso recorreremos ao histórico da instituição, analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola e realizamos uma ampla pesquisa utilizando questionários abertos e a prática das rodas de conversa como formas de abranger diversos segmentos que envolvem a comunidade, desde os estudantes, familiares, vizinhos, educadores, egressos e representantes do governo local.

Constatamos que o Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê possui uma estrutura física preparada para o desenvolvimento de propostas educativas e culturais relacionadas aos grupos indígenas e afro-brasileiros. Este aspecto facilita e potencializa os estudos e vivências e torna a aplicabilidade dos Mitos mais consistente por se amparar em aspectos materiais, filosóficos e espirituais presentes neste espaço. Compreendemos que a vivência dos Mitos na Vila Esperança é algo substancialmente inerente a este lugar, vivido por pessoas diversas em diferentes dimensões.

A pesquisa demonstrou ainda que a aplicabilidade da metodologia dos Mitos, especialmente como sistematizada na tarde de vivências africanas e afro-brasileiras Ojó Odé, é potencialmente viável, capaz de ser replicada e adaptada nos mais diferentes ambientes educativos e culturais, com crianças, adultos e pessoas de todas as idades e diferenças.

Acreditamos na replicabilidade das vivências dos Mitos, da maneira como é proposta pela Vila Esperança, fundamentando nas evidências de três vias de sustentação:

- 1 - O Estado da Arte, que demonstrou que a experiência da Vila Esperança não é única e isolada, evidenciando a utilização dos Mitos em diferentes contextos na América e Europa;

- 2 - As entrevistas, realizadas com um público amplo, abordando desde as crianças estudantes da Escola Pluricultural Odé Kayodê, ex-estudantes e a comunidade em geral, que apontou declarações dos efeitos desta metodologia a curto

e a longo prazo e seus impactos não somente no público diretamente atendido como também em familiares e pessoas do entorno.

3 - A análise comparativa com a metodologia das Tertúlias Dialógicas, que possuem aproximações e distinções com o exemplo proposto pela Vila Esperança e que é uma experiência comprovada cientificamente e realizada em 13 países. Sugerimos uma abordagem das Vivências dos Mitos que se assemelha ao das Tertúlias Dialógicas, demonstrando os caminhos utilizados por cada uma das propostas e indicando o Ojó Odé, tarde de vivências culturais, como uma forma de Tertúlia Dialógica.

Com base nas respostas dos questionários e rodas de conversas podemos compreender os impactos a médio e a longo prazo do processo educativo desenvolvido na Vila Esperança/Odé Kayodê que alcança diretamente as crianças atendidas, seus familiares e o entorno, assim como reverbera na vida dos ex-estudantes. Vizinhos, comunidade do entorno, profissionais da educação também são alcançados por meio das atividades culturais e de formação docente proporcionadas pela instituição em parceria com as universidades públicas.

Pelas respostas obtidas por esta pesquisa, fica evidente que a proposta educativa, cultural e social desta instituição impacta positivamente na sociedade local, na vida de crianças e seus familiares, na qualidade de atuação de professores do nível básico ao universitário e constitui parte das identidades de jovens e adultos egressos que são reconhecidos aonde vão por serem pessoas abertas ao diálogo, comprometidas com a coletividade e que lutam por justiça social, equidade e qualidade de vida, agentes, portanto, de um movimento decolonial.

Esta pesquisa demonstrou que a utilização de Mitos em ambiente escolar é possível, especialmente os Mitos indígenas, africanos e afrodiaspóricos como uma ação de decolonização didática, fortalecimento das identidades e como um iniciador na história e cultura dos povos ancestrais, subalternizados e marginalizados pela modernidade/colonialidade.

Desejamos que este trabalho possa contribuir com novos estudos sobre a utilização dos Mitos em ambiente escolar. E mais do que isso, que possa ser um estímulo para a realização de vivências culturais, momento em que a educação permite o compartilhamento e complementaridade entre conhecimentos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ALCANFOR, L. R.; BASSO, J. G. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88363, 2019.
- ALMEIDA, R. de; BOARO, J. C. N. Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 63, p. 121-140, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i63 p. 121-140.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALVARES, L. D. Mito y pedagogía. **Praxis & Saber**, Colômbia, Vol. 6. n. 12, p. 15-29, Jul-Dez 2015. ISSN 2216-0159.
- ANDRADE, I. P. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 139-150.
- BARCELOS, R. C. F. **365 Òwe Yorùbá Provérbios Iorubás**. São Paulo: Òrìṣà Brasil, 2019.
- BENEDÍ, J. A. L. Formar en valores, con evocaciones legendarias. **Academia.edu**, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/3046193/Formar en valores con evocaciones legendarias](https://www.academia.edu/3046193/Formar_en_valores_con_evocaciones_legendarias), acesso em 09 de jan. 2018.
- BONAN, A. A; SERAFIM, V. Culturas e religiões: O ensino de história por meio dos mitos. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, v. 01, 2014. ISBN 978-85-8015-080-3.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

BRANDÃO, A. P; TRINDADE, A. L; BENEVIDES, R. **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A Dança dos Congos da Cidade de Goiás.** Goiânia: Oriente, 1977.

BRANDÃO, E. N. **A Educação Pluricultural na Vila Esperança: caminhos, tramas e diálogos do tornar-se sujeito.** Brasília: UNB, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 20 de dezembro de 2020.

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, 10 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, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

CAMPELO FILHO, H.N.P. **Mito africano iorubá: instrumento de iniciação cultural para a valorização da identidade afro-brasileira.** 2018. 21 f. Artigo Final (Especialização História e Cultura Afro-brasileira e Africana) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CAMPOS, V. F. de A. **Mãe Stella de Oxóssi: perfil de uma liderança religiosa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>, acesso em 14 de julho de 2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.37, 2008, p. 45-56.

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

CARTA Capital. **Brasil: um país racista que odeia e mata negros**. Carta Capital, 2021. Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/brasil-um-pais-racista-que-odeia-e-mata-negros/>>, acesso em 07 de outubro de 2021.

CEUMAR. **LÁ - CEUMAR | VILA, LÁ - VILA ESPERANÇA**. 1 vídeo (3:47 min). Publicado no canal Rádio da Vila Esperança em 01 de outubro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/MwIRxPi5LXc>, acesso em 02 de outubro de 2021.

COMUNIDAD de aprendizaje. **Red de escuelas Comunidades de Aprendizaje**. Disponível em <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>, acesso em 08 de fevereiro de 2022.

CREA, Community of Research on Excellence for All. **Módulo 7, Tertúlias Dialógicas. Formação em Comunidades de Aprendizagem**. Universitat de Barcelona, 2017.

DIÁRIO de campo. Escola Pluricultural Odé Kayodê / Espaço Cultural Vila Esperança. 2021. Pesquisador: Campelo Filho, H. N. P. Goiás: UFG, 2021.

ELIADE, M. **Mito e Realidade**. 06. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FALLETI, R. T de B.; SOUZA, R. M de O; SOUZA, R. M de O. Educação multicultural: nos caminhos de uma Pedagogia da Festa. In: FRANZIM, R; LOVATO, A. S; BASSI, F. (Org.). **CRIATIVIDADE mudar a educação, transformar o mundo**. 1ª edição. São Paulo: Ashoka / Instituto Alana, 2019.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, V. J. de O. O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica. **2.º Ciclo de Estudos em Ensino da História e da Geografia**. Universidade do Porto, Porto, 2013.

FRANCO, W. **Walter Franco - Coração Tranquilo (Áudio Oficial)**. 1 vídeo (3:51 min). Publicado no canal WalterFrancoVEVO em 17 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/tkZ3i-bmo70>, acesso em 06 de novembro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 139-150.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés. 27 de agosto de 2011. Disponível em https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/?gclid=CjwKCAjww0-WBhAMEiwAV4dybV0vBmLxMod0mW0ut-8t6JLN-NVEFKyRDS2oh-uirsYhGC91MOtpxoCFPQQAvD_BwE, acesso em 05 de julho de 2022.

GOMES, N. L; GONÇALVES E SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. GOMES, N. L; GONÇALVES E SILVA, P. B. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. V. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HABER, A. **Nometodología Payanesa: Notas de metodologia indisciplinada.** Revista Chilena de Antropología. Vol. 23, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

HAMA, B; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África.** Brasília: UNESCO, 2010. P. 23-35.

HAMPATÉ BÂ, A. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, A. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire.** Paris: CNRS, 1981, p. 181-192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África.** Brasília: UNESCO, 2010. P. 167-212.

JECUPÉ, K. W. **Tupã Tenondé: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

KINO produções. **Tainahaky a Grande Estrela - Mitologia Karajá.** 1 vídeo (15:39 min). Publicado no canal Labé Iny. Disponível em < <https://youtu.be/0cgJxllkyDI> >, acesso em 11 de novembro de 2021.

KI-ZERBO, J. *et al.* **História Geral da África: Vol. I – VIII.** Brasília: UNESCO, 2010.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOWALTOWSKI, D.C.C.K. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LEAL, M. C; GOUVÊA, G. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 02, n. 01, p. 05-33, março de 2002.

LEVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/167562/mod_resource/content/1/Claude%20L%C3%A9vi-Strauss%20-%20Mito%20e%20Significado.pdf>, acesso em 29 jan. 2022.

LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas: Papyrus, 1989.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LINDHARD, T. Education, myths and the female principle. **Separata de la Revista Asturias**. n. 212, Madrid, jan. 2019. ISSN 2386-8597 (versión impresa) ISSN 2530-4003 (versión electrónica).

LÓPEZ DE AGUILETA, G.; SOLER-GALLART, M. **Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa**. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 11(1), 1-19. doi: 10.4471/remie.2021.7431.

MACHADO, V. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), Salvador-BA, 2003.

MAIA, C. F. Mitos e educação. **Revista portuguesa de pedagogia: publicação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**, ano 40-1, p. 119-142, 2006. DOI: 10.14195/1647-8614_40-1_5.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. V. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZEU, F. J. C; PEDROSO, R. R. O trabalho com mitos na educação de jovens e adultos e na formação de professores: possibilidades e desafios. **XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2015. ISSN 2176-1396.

MEZA, B. R. A. Mito y educación en la cultura del pueblo inkal awá. **Revista Historia de la Educación Colombiana**. Vol. 16. N. 16, p. 47-62, Jan-Dez 2013 - ISSN 0123-7756.

MIGNOLO, W. Introducción ¿cuáles son los temas de género y (des)colonialidad?. In: MIGNOLO, W. (Org.). **Género y descolonialidad**. 2. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 11-16.

MUNDURUKU, D. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito**. Revista Múltiplas Leituras. V.2, n.1, p. 21-29, 2009.

MUNDURUKU, D. **Daniel Munduruku e a educação**. [Entrevista cedida a] Bruno Torres. Namu Portal. São Paulo, 27 set. 2019. Disponível em <<https://namu.com.br/portal/filosofia/filosofia-da-educacao/daniel-munduruku-e-a-educacao>>. Acesso em 10 fevereiro de 2022.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, M. **Caçador de Mim**. 1 vídeo (3:50 min). Publicado no canal Milton Nascimento em 28 de junho de 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/JSxO2BLvm8M>>, acesso em 29 de outubro de 2021.

NASCIMENTO, M. **Milton Nascimento - Raça - Hasa - Race - High Quality**. 1 vídeo (3:33 min). Publicado no canal Marcelo Fernandez em 23 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/nC9c2hle8Eg>>, acesso em 06 de novembro de 2021.

MONTE, M. **Marisa Monte - Infinito Particular**. 1 vídeo (4:22 min). Publicado no canal MARISAMONTE em 5 de junho de 2014. Disponível em <<https://youtu.be/dLQ33EHkypU>>, acesso em 11 de março de 2022.

NAVARRETE, F. **Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito**. Estudios de Cultura Náhuatl, Vol. 30. Ciudad de México: Revistas UNAM, 1999. Disponível em <https://repositorio.unam.mx/contenidos/las-fuentes-indigenas-mas-alla-de-la-dicotomia-entre-historia-y-mito->

[29869?c=r1MXwz&d=false&q=*&i=178&v=1&t=search_1&as=0](#). Acesso em 29 de janeiro de 2022.

NAZARENO, E. História, Tempo e Lugar entre o Povo Indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): A partir da Interculturalidade Crítica, da Decolonialidade e do Enfoque Enactivo. In: Marcos de Jesus Oliveira. (Org.). **Direitos Humanos e Pluriversalidade: conexões temáticas**. 01. ed. Curitiba: Editora Prismas Ltda, 2017, v. 01, p. 85-118.

NAZARENO, E. **Revisitando o debate acerca da modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade**. Revista Nós, v. 3, p. 27-45, 2017b.

Números da reforma agrária em goiás. Incra Goiás. Disponível em < <https://incragoiias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goiias/reforma-agraria-em-goiias/>>, acesso em 20 de outubro de 2021.

OCAÑA, O. A.; y ARIAS LÓPEZ, M. I. **Hacer decolonial: desobedecer a la metodología e investigación**. Hallazgos, 2019. 16(31), 149-168. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>.

OXÓSSI, M. S. **Ôwe Provérbios**. Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá, Salvador, 2007.

PACHECO, D. C. **Performances mito-narrativas no ensino de história**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola Pluricultural Odé Kayodê**. Cidade de Goiás: 2021. Disponível em: < <https://www.vilaesperanca.org/public/2022/05/08-PPP-e-regimento-2021.pdf>>, acesso em 09 de maio de 2022.

PEREIRA, D. P; SILVA. S. C. Por uma história prazerosa e consequente: mitologia grega, gênero e documentos históricos em sala de aula. **Anais – Compartilhando Saberes (2ª Edição)**. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

PIRES, A. L. M; SILVA, R. S. da; SOUTO, V. S. Dos mitos iorubá à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino. In PINHEIRO, B. C. S; ROSA, K. (orgs.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRET D. (org). **O discurso oral culto**. 2ª. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

QUADROS, E. **Anhanguera: mito fundador de Goiás**. Revista *Temporis[ação]* (ISSN 2317-5516), v. 9, n. 1, p. 177-189, 9 mar. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. V. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAPPAPORT, J. **Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración**. Revista Colombiana de Antropología, Volumen 43, enero-diciembre 2007, pp. 197-229.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, R. I. **Alma Africana no Brasil. Os iorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RIBEIRO, R. I. **De boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos. Ancestralidades africanas, tradição oral e cultura brasileira**. Itinerários, Araraquara, n.13, 1998.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa 3. O tempo narrado**. São Paulo: wmf MartinsFontes, 2019. Tradução: Claudia Berliner. Revisão da Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar.

ROCA-CAMPOS, E.; GÓMEZ, S.; CARBONELL, S. y Canal, J.M. (2021). **Impacto del viaje de Freire a Valencia**. *Social and Education History*, 10(3), 213-237. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.8911>.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. de. Ensino Fundamental. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 53-75.

RODA de conversa com educadores: 25 de outubro de 2021. Entrevistador: Campelo Filho, H. N. P. Goiás: UFG, 2021.

RODA de conversa com Turma Arara-Vermelha: 28 de outubro de 2021. Entrevistador: Campelo Filho, H. N. P. Goiás: UFG, 2021.

RODA de conversa com Turma Pica-Pau: 10 de novembro de 2021. Entrevistador: Campelo Filho, H. N. P. Goiás: UFG, 2021.

RODA de conversa com Turma Tucano: 28 de outubro de 2021. Entrevistador: Campelo Filho, H. N. P. Goiás: UFG, 2021.

SALAMI, S. **Ogum. Dor e Júbilo nos Rituais de Morte**. São Paulo: Oduduwa, 1997.

SÀLÁMÌ, S; RIBEIRO, R. I. **Exu e a ordem do universo**. São Paulo: Oduduwa, 2011.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações**. Brasília: Ayó, 2019.

SANTOS, B. V. de S. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. V. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. S. de A. **Meu tempo é agora**. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SILVA, G. R. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.7, N. 2 - pág. 805-820 mai-ago de 2021: “Dossiê História das Mulheres e Educação” – DOI: 10.12957/riae.2021.63430.

SILVA, L. L.; NAZARENO, E. **The Influence of European Racial Theories on the Formation of the Brazilian Historiographic Matrix and History Teaching**. Social and Education History, v. 9, p. 301, 2020.

SILVA, L. L. **Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas** (Colégio Claretiano Coração De Maria). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História 2014.

SILVA, R C. Mito e o Ensino de História e Cultura Indígena em perspectiva decolonial. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 31, p. 26-48, 22 out. 2018.

SILVA, R. C. **Padre Luís Palacin e a ciência da História em Goiás**. Rev. Hist. UEG - Porangatu, v.2, n.1, p.223-235, jan./jul. 2013.

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

SOUZA, F. J. A educação entre o mito, a ciência e a arte. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 133, p. 88-95, jun. 2012. ISSN 1519-6186.

SOUZA, R. M. de O. Robson Max de Oliveira Souza: entrevista 05 de outubro de 2021. Entrevistador: Campelo Filho, H. N. P. Goiás: UFG, 2021.

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: BRANDÃO, A. P; TRINDADE, A. L; BENEVIDES, R. **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, A. L. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, A. P; TRINDADE, A. L; BENEVIDES, R. **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. MEC – Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, p. 30-36. 2005.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. P. 138-166.

VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos?**. Tradução: Horácio González, Milton Meira Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VIEITES, M. **Entrevista a Ramón Flecha: Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible**. Barcelona: Escuela, 2006. 3.718, 26-28.

VILA Esperança. **Caçadores de Alegria**. 1 vídeo (08:04 min). Publicado no canal Haroldo Campelo em 15 de maio de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/cxT8p9lfkJo>. Acesso em 01 de novembro de 2021.

VILA Esperança. **Como a fome foi vencida | Orixá Okô e Ogum**. 1 vídeo (32:53 min). Publicado no canal Rádio da Vila Esperança em 11 de junho de 2021. Disponível em: https://youtu.be/SOUwfsiksDo?list=PLz5lpZay_dWE2PjYq9w_jTPL8kqanTspX. Acesso em 01 de novembro de 2021.

VILA Esperança. **Espaços da Vila Esperança e Odé Kayodê**. Disponível em < <https://www.vilaesperanca.org/?p=8798>>. Acesso em 17 de novembro de 2021.

VILA Esperança. **Festejos dos primeiros 25 anos da VILA ESPERANÇA.** Disponível em <https://www.vilaesperanca.org/?p=6314>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

VILA Esperança. **O Mito do Uirapuru.** 1 vídeo (3:19 min). Publicado no canal Rádio da Vila Esperança em 6 de abril de 2019. Disponível em < https://youtu.be/4EQ6SqYKzKE?list=PLz5lpZay_dWEC9b0uiRDzP8wxfP0_WZO3 >, acesso em 05 de novembro de 2021.

VILA Esperança. **Reconhecimentos.** Disponível em https://www.vilaesperanca.org/?page_id=13, acesso em 23 de outubro de 2021.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II.** Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I.** Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L. WALSH, C. (Orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración, 2010.

WERNECK-REGINA, A; SATO, M. A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 54, p. 833-851, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i54.947.

YAKUBU, A. M. The Image of Yoruba Women in Myths and Proverbs. **NIJOLEE - Nigerian Journal of Literacy and English Education.** v.1, n. 2, p. 130 – 138, 2019.

GLOSSÁRIO

Acarajé: bolinho de massa de feijão-fradinho frito no azeite de dendê.

Atabaque: instrumento percussivo de madeira com pele animal em seu cume.

Afoxé Ayó Delê: cortejo afro-brasileiro que percorre as ruas da cidade de Goiás.

Agogô: instrumento percussivo de ferro composto por duas campânulas.

Àṣẹ ou Axé: energia vital, poder de realização.

Babá ou Bábá: pai, ou sacerdote de Orixá. Também chamado Babalorixá.

Babalaô: sacerdote de Ifá.

Babalorixá: sacerdote de Orixá. No Brasil é conhecido como Pai de Santo.

Bom dia: encontro diário das crianças e educadores da Escola Pluricultural Odé Kayodê para compartilhar informações e combinados para o dia.

Beguiri: quiabo guisado.

Caruru: cozido de quiabo.

Congo: dança realizada por pessoas negras na cidade de Goiás representando lutas entre reinos africanos. Festejo ligado à igreja católica e suas devoções.

Ebá: espécie de pirão feito com farinha de mandioca.

Ebó: oferenda aos Orixás.

Ẹgbé Omoduà Opo Ọḍẹ Àróle Osungbemi: templo de Orixá localizado no Espaço Cultural Vila Esperança.

Exu: Orixá da ordem, organização e disciplina.

Filá: espécie de chapéu masculino, em tecido, contornando o formato da cabeça.

Ibejis: Orixá das crianças gêmeas.

Ifá: Orixá da sabedoria e oráculo consultado pelo Babalaô.

Igbin: caracol ou caramujo.

Itan: corresponde à ideia do mito.

Ialorixá: sacerdotisa de Orixá. No Brasil é conhecida como Mãe de Santo.

Jongo: dança afro-brasileira realizada em roda ao som de atabaques.

Macumba: termo usado de maneira racista e pejorativa em relação às religiões de matriz africana.

Mancala: família de jogos de tabuleiro de origem africana.

Maracá: instrumento sonoro indígena composto por uma cabaça contendo sementes ou pedras dentro e um cabo de madeira.

Obará: odu de Ifá.

Oca Poranga: construção em formato que faz referência às casas indígenas.

Odu: signos e caminhos do destino humano. O *corpus* literário de Ifá é composto por 256 odús.

Ofá: arco e flecha do caçador.

Ogó: bastão símbolo de poder do Orixá Exu.

Ojá: tecido trançado amarrado na cabeça, usado prioritariamente pelas mulheres.

Ojó Odé: dia do caçador. Tarde de vivências africanas e afro-brasileiras.

Okê Arô: saudação ao Orixá Oxóssi.

Omolokum: prato feito com feijão fradinho cozido no óleo de dendê.

Orixás: divindades africanas originárias dos iorubas da Nigéria, Benin e Togo.

Ori: cabeça. Nome de um dos jogos da família Mancala.

Oxalá ou Obatalá: Orixá da pureza, da ética.

Oxossi: Orixá caçador.

Oxotocanxoxô: o caçador de uma única flecha.

Oxum: Orixá da fertilidade e prosperidade.

Owe: provérbios.

Porancê Poranga: tarde de estudos e vivências das culturas indígenas.

Vatapá: prato da culinária afro-brasileira. Massa composta por farinha, castanhas, cebola, entre outros ingredientes.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1. Como você compreende o Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê e como explicaria para alguém?
2. Como você enxerga a relação da Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê com as famílias, com a comunidade do entorno e com a cidade de Goiás?
3. Você considera a metodologia pedagógica da Escola Pluricultural Odé Kayodê/Vila Esperança diferente de outras propostas educativas? Em quais aspectos?
4. Você acredita que a Escola Pluricultural Odé Kayodê/Vila Esperança tem influenciado a vida dos estudantes e seus familiares? De que maneira?
5. Qual é a importância da Vila Esperança na sua vida e na sua história?
6. Na sua opinião, o que podemos aprender com os Mitos?
7. Como os Mitos contribuem para a educação e identidades dos sujeitos?
8. Você reconhece algum Mito em situações da sua vida?
9. Quais os pontos que você considera mais fortes na Vila Esperança? O que ela faz de melhor?
10. Na sua opinião, em quais aspectos a Vila Esperança precisa avançar ou melhorar?