



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP**

MARIA ALICE ZACHARIAS

**A CONTRIBUIÇÃO DA MITOLOGIA AFRICANA NA FORMAÇÃO
ESCOLAR DOS SUJEITOS DA EJA**



ARARAQUARA

2017

MARIA ALICE ZACHARIAS

**A CONTRIBUIÇÃO DA MITOLOGIA AFRICANA NA FORMAÇÃO
ESCOLAR DOS SUJEITOS DA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar da Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,
como parte dos requisitos necessários a
obtenção do título de Mestre em Educação
Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias
Pedagógicas Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José
Carvalho Mazzeu.

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP
2017

Zacharias, Maria Alice

A contribuição da mitologia africana na formação
escolar dos sujeitos da EJA / Maria Alice
Zacharias — 2017

71 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) —
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Dr. ° Francisco José de Carvalho
Mazzeu

1. Educação. 2. Mitologia Africana. 3. EJA. I.
Título.

MARIA ALICE ZACHARIAS

**A CONTRIBUIÇÃO DA MITOLOGIA AFRICANA NA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS
DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras

Membro Titular: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Faculdade de Ciências e Letras

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga

Universidade Federal de São Carlos

Araraquara, 22 de fevereiro de 2017.

Dedico este trabalho para minha família e em especial para as pessoas que se dedicam a educação de jovens e adultos, que acreditam em uma educação que seja capaz de transformar os contextos sociais, menos favorecidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente às pessoas que sempre estiveram do meu lado nessa jornada.

Aos meus colegas de curso do mestrado pelo apoio e incentivo, pelo compartilhamento nos estudos e leituras, em especial, à Roberta e ao Ronaldo, por me ouvirem diante das dúvidas.

Aos professores do curso pela dedicação e paciência, diante das dificuldades.

Aos amigos e amigas, pelo apoio.

Em especial agradecimento aos meus familiares, pelo o apoio constante.

A Capes, pelo financiamento que nos concedeu durante o mestrado.

Agradeço também a banca examinadora do exame de qualificação: Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga e Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca.

E ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, pois sem ele não conseguiria chegar à concretude desse trabalho.

Ao Wolney, pelo apoio e pelas palavras positivas de incentivo durante todo esse trajeto.

Muito obrigada!

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis”

José de Alencar

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a contribuição da mitologia africana como instrumento educativo de maneira interdisciplinar na educação de pessoas jovens e adultas (EJA). Foram focalizadas as metáforas contidas nos mitos africanos como elementos relevantes de articulação com o cotidiano dos sujeitos da EJA. Assim sendo, espera-se que a mitologia africana, articulada com os conteúdos escolares, possibilite às educandas e aos educandos maior compreensão dos conceitos científicos, quando estes partem de histórias orais produzidas pela humanidade para explicar a criação do mundo; a nossa existência e os ciclos da natureza; a vida e morte e outros temas. Deste modo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma análise crítica e reflexiva sobre as temáticas em questão e, posteriormente, seguindo o mesmo rigor científico analisou-se uma atividade educativa aplicada em sala de aula da educação de jovens e adultos do quinto ano do período noturno. Os resultados das análises das pesquisas demonstraram que a inserção da mitologia africana no ambiente escolar é potencializadora no processo de aprendizagem dos conteúdos científicos; a partir do momento em que os sujeitos da EJA conseguem perceber a articulação entre a metáfora e o conhecimento científico durante a participação no desenvolvimento das atividades educativas. Os resultados trouxeram elementos importantes, pois mostram a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as metáforas contidas nos mitos africanos, uma vez que, nem sempre é possível fazer essa articulação com facilidade. A pesquisa evidenciou a necessidade de mais pesquisas e leituras por parte dos professores para que a articulação entre o conteúdo científico e a metáfora seja perceptível durante a aplicação das atividades, consequentemente, para que os próprios estudantes consigam interagir e dialogar sobre o conteúdo científico e potencializar a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Mitologia Africana, EJA.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the contribution of African mythology as an educational tool as an interdisciplinary form in the education of youths and adults (EJA). The metaphors contained in the African myths were focused as relevant elements of articulation into the daily life of the students of the EJA. Thus, it is hoped that African mythology, articulated with school content, will enable learners to better understand scientific concepts, when they depart from oral histories produced by human kind to explain the creation of the world; our existence and the cycles of nature; life and death and other themes. In this way, a bibliographical research was carried out, followed by a critical and reflexive analysis on the subjects in question and, later, following the same scientific rigor an educational activity was applied in a fifth year classroom of the education of youths and adults of the night period. The results of the analysis of the researches showed that the insertion of the African mythology in the school environment is potentiating the process of learning the scientific contents; from the moment in which the students of the EJA can understand the articulation between the metaphor and the scientific knowledge during the participation in the development of the educative activities. The results have brought important elements, since they show the need for a more in-depth study of the metaphors contained in African myths, since it is not always possible to make this articulation with ease. The research evidenced the need for more research and reading by the teachers so that the articulation between the scientific content and the metaphor is perceptible during the application of the activities, consequently, so that the students themselves can interact and dialogue about the scientific content and potentialize the Learn.

Keywords: Education. African Mythology. EJA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Financiamento para Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista

SUMÁRIO

PREÂMBULO	12
1. INTRODUÇÃO.....	22
1.1. Problema de Pesquisa.....	22
1.2 Percursos da Pesquisa.....	25
1.2.1 Pesquisa bibliográfica	26
1.2.2 Análise da atividade	28
1.3 Organização da Dissertação	29
2. Contextualização.....	30
2.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a EJA..	30
2.2 A formação da População Brasileira e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	35
2.3 Alguns aspectos da diversidade cultural na EJA.....	37
2.4 O Direito à Educação de Jovens e Adultos na Legislação	41
2.5 Movimento de Alfabetização de Adultos-MOVA	45
3. A Mitologia na eja.....	47
3.1 Mitologia Africana na Educação de Pessoas Jovens e Adultas	47
3.2 Análises da atividade educativa	57
4. Considerações finais.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66

PREÂMBULO

Quem sou eu!

Meu nome é Maria Alice Zacharias, nasci na década de 70, no mês de novembro. Sou filha de pais analfabetos. Tenho uma irmã mais velha e outros três irmãos que, infelizmente, não concluíram o ensino fundamental. Faço aqui um relato de algumas lembranças que se fazem presente em minha memória escolar, no sentido de esclarecer o porquê de pesquisar a temática da Educação de Jovens e Adultos.

Pré-escola na roça

Fechando os olhos, ainda posso me ver criança brincando na Fazenda São Manoel no município de São Carlos, São Paulo.

Levantava bem cedo, observava minha mãe arrumar a mochila e ir para a “lida” apanhar laranjas, cortar capim para o gado, fazer a roçada na beira da estrada, entre outras atividades do campo.

Meu irmão e eu ficávamos em casa aguardando meu pai que já tinha saído às três horas da manhã para recolher o gado no barracão para ordenhar as vacas, “tirar o leite”, pois às seis horas da manhã o caminhão passaria para levar o leite ao laticínio.

Quando meu pai chegava a casa, tomávamos o café com leite e depois íamos brincar no pomar que era enorme, tinha pés de goiabas, laranjeiras, abacateiros, coqueiros e a plantação de milho.

Sinceramente, eu ficava ansiosa aguardando o apontar das espigas de milho para fazer minhas bonecas com elas. Com os chuchus das parreiras eu fazia os animais da minha fazendinha e construía longas estradas no pomar. Meu irmão fazia carrinhos de latas de óleos e, assim, ficávamos o dia inteiro subindo nas árvores, pescando no riacho, brincando de escorregar nos barrancos...

À tarde, meus pais e irmãos mais velhos chegavam das jornadas de trabalho bem cansados, mas, ainda assim, iam tratar das galinhas, porcos, patos e outros animais.

Minha mãe fazia o pão caseiro no forno à lenha e, para ajudá-la, eu ia correndo pegar as folhas da bananeira para que ela pudesse pôr o pão para

assar. Nesse momento, consigo ver-me passando a manteiga no pão quentinho saído do forno. Que saudades!

Outro momento marcante era a hora de ouvir as histórias contadas pelas pessoas mais velhas em volta da fogueira, eu adorava, mas também ficava com medo e, dava certo trabalho para minha mãe e irmã na hora de dormir. Nesse sentido, digo que minha pré-escola foi no pomar de casa.

Travessia da casa à escola

Aos oito anos de idade fui matriculada na escola que funcionava em uma capelinha da Fazenda Santa Cândida Cast, no município de São Carlos, São Paulo. Para ir à escola era necessário fazer um percurso a pé de quase uma hora cortando a relva molhada por entre os animais da fazenda (bois e cabras). Quase sempre chegava com a conga molhada, ou suja, por ter pisado em um estrume do gado e, quando isso ocorria, entrava descalça na escola/capela.

Isso ocorreu em 1978. Estudei três anos nessa Fazenda. Tenho lembranças muito boas desse período, entre elas, o formato e a disposição das carteiras. Recordo da *Cartilha Caminho Suave* de alfabetização e do momento em que a professora nos pedia para fazer a leitura da cartilha, nesse instante, ficávamos bem próximos a ela e podíamos sentir o perfume de suas roupas que era bem agradável e suave.

Lembro-me da memorização da tabuada porque todos os dias, aleatoriamente, ela chamava alguma criança para recitar a tabuada e, ninguém queria errar, então passávamos horas memorizando. Também não faltavam as infinitas contas de “arme e efetue” que fazíamos em sala de aula e como tarefas para casa. Meu irmão do meio que me ajudava com as “continhas”, porque eu chorava muito quando não conseguia resolver questões de matemática.

Na hora do recreio, depois de tomar a merenda, normalmente brincávamos no pomar e colhíamos frutas: mangas, goiabas e quando saíamos mais cedo das aulas íamos pescar. A jornada de volta para casa era longa, no entanto, íamos brincando, contando a quantidade de vacas que estavam pastando. Isso quando meu irmão, não resolvia brigar e jogar algum moleque no rio por nos xingar de macacos...

Não lembro muito bem os nomes de todos os meus colegas da sala de aula, por isso, não mencionarei nenhum, mas lembro de que brincávamos de roda e eu não gostava de algumas músicas que cantavam, entre elas: *“Plantei uma cebolinha no meu quintal, nasceu uma negra de avental, dança negrinha, não sei dançar, se eu pegar o chicote você dança já”*.

Nesse momento, eu me entristecia e fui me percebendo diferente, as crianças riam e eu não gostava disso. Então, aos poucos não mais queria brincar com alguns colegas da sala. No entanto, fui refletindo tanto na adolescência quanto na fase adulta que tal música não pode me representar, pois consigo perceber o que a letra musical aparece impregnada de preconceitos, quando mencionado, *“nasceu uma negra de avental”*, isso quer dizer que a mulher negra já tem um lugar pré-determinado em nosso contexto social e quando é mencionado *“pegar o chicote você dança já”*. Essa reflexão, enquanto mulher negra, me fez perceber quão importante é a necessidade de superação para transpor os desafios que nos colocam como limitadores, além disso, nos remete a todo o processo de escravização do povo negro no Brasil colocando o negro como sujeito inferior sugerindo também ações de violência ao pegar o chicote a mesma empregada enquanto escravos. Assim comenta Oliveira, Souza (2012):

as crianças negras, indígenas, quilombolas e do campo precisam exercitar o poder de “serem mais”, ouvindo histórias positivas a respeito de seu povo, vendo rostos parecidos com os seus estampados nas revistas, nos livros didáticos e nos cartazes da escola. É necessário ensinar-lhes os segredos de mitologias indígenas e africanas, assim como lhes ensinam sobre a mitologia grega (OLIVEIRA, SOUZA p.30).

Concluí a terceira série do ensino fundamental na fazenda e depois fiquei cinco anos sem estudar, porque na época só era oferecida a terceira série do ensino fundamental para as crianças que moravam na fazenda.

Durante esse período que fiquei ausente da sala de aula, fui trabalhar na casa da dona da Fazenda, limpava a casa toda e olhava um bebê. Lembro-me que não alcançava a pia, então colocavam um banquinho para eu alcançar a pia e guardar a louça no armário.

Em 1984, mudamos para a Usina Açucareira da Serra, município de Ibaté, interior do Estado de São Paulo. Fiquei um tanto assustada logo quando

chegamos porque observei aquela vasta quantidade de plantação de cana-de-açúcar, porém não tinha animal, somente cana-de-açúcar!

Demorou certo tempo para me adaptar ao local por conta das queimadas dos canaviais e a fuligem que era prejudicial à saúde. A casa onde mudamos era isolada da colônia. Não tínhamos contato com quase ninguém que morava lá. Meu pai e meus irmãos iam para o corte da cana-de-açúcar, eu e minha mãe ficávamos sozinhas em casa no meio do canavial.

Depois de um ano isolados, fomos morar na colônia Rancho Alegre da Usina da Serra, onde viviam dezoito famílias em casas geminadas na cor amarela e piso de cimento na cor vermelha.

Como minha mãe não ia ficar mais sozinha, eu fui trabalhar no corte da cana-de-açúcar. Acordava às três horas da manhã porque às cinco horas a carreta passava pegando os trabalhadores para levar para o eito (local de trabalho). Trabalhávamos dez horas no corte e na capina da cana.

Fui percebendo que esse tipo de trabalho era muito sofredor e causava uma exaustão profunda. As pessoas iam trabalhar armadas, com facões, enxadas entre outras ferramentas. O dia parecia não ter fim. Cortar a cana, amarrar em pequenos feixes, fazer os montes para os caminhões levarem para o processo de fabricação do açúcar e do álcool demandava muitas horas de trabalho.

No período da entre safra, tínhamos que capinar e fazer o replantio das mudas de cana. As moças casavam muito jovens, sendo essa uma forma também de não trabalhar o tempo todo na cana, só no período da safra para ajudar com os gastos da casa.

Diante disso, resolvi matricular-me no curso noturno oferecido pela escola da usina para concluir a oitava série. Foi um período muito sofrido, pois cortava doze toneladas de cana, diariamente, e, o momento do almoço de quarenta e cinco minutos era o único tempo disponível para estudar em meio ao carvão dos canaviais. Não foi nada fácil estudar sem sujar os cadernos, ir para a aula com cheiro do melaço da cana que ficava impregnado em todos os poros do meu corpo. Eu não conseguia ficar à vontade na sala de aula. O cheiro da queimada parecia penetrar minha alma.

Foi um período muito marcante e, nessa mesma época, uma colega da sala faleceu atropelada por um caminhão carregado de cana-de-açúcar, por conta da vasta camada de poeira vermelha levantada nos carregadores dos canaviais, o motorista do caminhão não a viu à beira da estrada.

Naquela noite, a ida à escola foi tomada de sentido diferente, pois eu não estava indo pegar os livros com mãos recobertas pelos vestígios de cana-de-açúcar, eu estava indo velar uma companheira de sala de aula, tão jovem e com tantos sonhos interrompidos em meio aos canaviais.

Não só ela, mas quantos amigos eu vi deixarem seus sonhos à beira do caminho: um morreu eletrocutado, outro atropelado, outro afogado, quantas lágrimas eu vi rolar de famílias desesperadas ao despedirem-se dos filhos na sepultura. Quantos momentos tristes durante a capina da cana-de-açúcar quando nos deparávamos com os cadáveres: corpos violentados de mulheres, vidas tiradas com brutalidade que eram escondidos ocultados nos canaviais. Tristes lembranças!

Momentos como esses foram me fazendo refletir acerca de como a vida é difícil para uma ampla camada da população. Aos poucos fui adquirindo a certeza que eu precisa estudar de qualquer forma que eu não poderia parar de estudar se quisesse fazer algo, não só para mim, mas para meus pares também.

Num final de tarde, pedi ao meu chefe para sair mais cedo do corte da cana-de-açúcar para dar tempo de ir à escola, pois estávamos trabalhando longe de casa. Quando ele autorizou peguei minha mochila, o facão de cortar cana eu coloquei na cintura, joguei a enxada nas costas e fui saindo; ao caminhar vinte passos pude ouvir o murmúrio de uma voz grossa de um italiano:

-“Quem ela pensa que é? Estudar para quê? Será que quer ser médica dos canaviais? ”. Em seguida, muitas gargalhadas.

Naquele momento de inocência de uma jovem, não tive resposta para dar a ele, simplesmente, meus olhos marejaram... e queimaram como fogo porque as lágrimas se misturaram com o carvão da cana queimada. Aumentei os passos firmes. Uma dor invadiu minha alma, mas eu sabia que não podia passar o resto dos meus dias nos canaviais.

Em busca de um sonho: Ensino Médio

Em março de 1991, iniciei o curso supletivo de ensino médio na Escola Estadual Sebastião de Oliveira Rocha. Cursava o período noturno e, durante o dia, trabalhava como diarista no município de São Carlos. Lembro-me que tinha muita dificuldade nas matérias de física, química e matemática. Era difícil conciliar trabalho e estudos, às vezes, devido ao horário eu saía do trabalho e ia direto para a sala de aula. Agora não mais acompanhada pelos vestígios da cana, mas sim pelo cheiro da cândida (água sanitária).

Eu tinha poucos amigos e amigas e carregava comigo os traços da moça da roça na expressão verbal e corporal. Não foi nada fácil concluir essa etapa.

A possibilidade do magistério

Em 1997 iniciei o curso magistério no colégio Diocesano La Salle para ter uma formação complementar ao ensino médio, de tal forma que pudesse mudar minha atividade profissional. Minha tia, que passou a vida toda trabalhando em casa de família, viúva, mãe de gêmeos e com quatro filhos pequenos para criar, dizia juntamente com minha mãe para eu estudar, *“houvesse o que houvesse”*. Assim continuei firme, nas faxinas e nos estudos. A sala de aula era composta por mulheres algumas com mais idade outras mais jovens, as aulas ministradas em período noturno com início às 19 horas e término às 22 horas. Durante o curso magistério fiz amizade com uma jovem senhora que trabalhava em um sindicato da cidade de São Carlos e, na maioria das vezes, fazíamos os trabalhos escolares juntas. Certo dia, o esposo dessa senhora que atuava como presidente do sindicato, disse-me que precisava de uma pessoa para trabalhar na parte da limpeza do prédio. Então, comecei a trabalhar de faxineira e, aos poucos, fui perdendo a timidez, pois não conversava muito. Todavia, no sindicato circulavam muitas pessoas, algumas faziam cursos outras iam tirar dúvidas com advogados. Nesse sentido, precisava interagir com essas pessoas, mesmo que fosse para pedir licença para limpar algo. Então fui percebendo que as interações que eu realizava com as pessoas contribuíam para o meu aprendizado.

Mesmo trabalhando no sindicato e fazendo faxinas extras, afinal, a situação financeira estava difícil, chegou um dado momento que eu não tinha condição de pagar a mensalidade e precisei solicitar uma bolsa de estudos no

colégio. Consegui, mas não foi tão fácil, precisei implorar muito, muito... e ouvir muitos nãoos.

Quanto às disciplinas, foram muito importantes, no entanto, tenho uma vaga lembrança de um fato que ocorreu que me entristeceu muito: uma professora pediu para que cada pessoa se apresentasse. As estudantes rapidamente falaram os seus nomes e o que faziam da vida. Quando chegou a minha vez, com a voz tremula por conta da timidez e, por ser a única pessoa que se via negra naquele ambiente, demorei um pouco para responder, mas antes que terminasse de me apresentar, ela foi logo dizendo que não precisávamos nos envergonhar por conta disso ou daquilo etc. As estudantes da sala olharam para mim, afinal todas já haviam se apresentado. Então, aquelas palavras ficaram martelando na minha cabeça o resto do curso. Nunca mais falei mais nada.

No ano seguinte, era a etapa de fazer o estágio e fui para uma escola municipal observar as atividades educativas com crianças de 5 anos de idade. Não foi uma experiência muito boa porque para fazer uma certa atividade a professora da sala resolveu dividir a turma em 2 grupos e, logo as crianças levantaram a voz, *“não queremos ficar com a professora preta”*. Naquele momento fiquei em estado de choque, não esperava ouvir aquilo e não sabia o que dizer e a professora menos ainda. Portanto, ser professora negra iria me possibilitar atuar na construção da identidade de várias crianças negras dentro do universo escolar.

Fui percebendo que fazer o magistério e atuar na profissão iria exigir muitas forças para enfrentar várias demandas, tanto internas como externas. Precisaria me fortalecer para lidar com situações referentes ao preconceito, as desigualdades sociais e a desvalorização do outro.

Ainda sobre o estágio, não voltei mais para a escolinha de crianças por conta daquela situação constrangedora. Pensei que não conseguiria terminar o curso porque o estágio era requisito para formação docente. Mas, logo depois uma professora de didática ofereceu para turma a oportunidade de estagiar na educação de pessoas jovens e adultas (EJA). O curso era para atender a comunidade gratuitamente. Iniciei minhas atividades com a professora estagiária e voluntária na EJA. O curso de alfabetização era aos sábados à tarde e, ao

conhecer a turma, fui percebendo que a trajetória de vida das pessoas da EJA era muito similar à minha, uma vida de muito esforço e trabalho duro em luta por um sonho. Em 1999 me formei professora e ainda atuava na limpeza. Fiquei um tempo sem estudar até que conversei com uma pessoa que me disse para continuar estudando, então fui refletindo sobre isso, porque acreditava e tinha a esperança de realizações de tudo que sonhava e não há esperança de esperar e esperar.

Caminhando para o ensino superior

Em 2004 participei do processo seletivo no Centro Universitário Paulista (UNICEP) na cidade de São Carlos SP. Consegui me classificar e entrar para o Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado. Também tive muitas dificuldades para concluir o curso, por conta da minha situação financeira, nessa época precisei deixar o emprego. Nesse mesmo período minha mãe ficou enferma com neoplasia maligna (Câncer), foram momentos de muito sofrimento. A situação ficou muito crítica, mesmo com ajuda de amigos, parentes e apoio do sistema de serviços públicos de saúde, chegou um momento em que a prioridade era os remédios para minha mãe. Deste modo, dependíamos de doação de cestas básicas de produtos alimentícios de Igrejas e da Rede Feminina de Combate ao câncer de São Carlos. Também ajudavam com fraldas geriátricas e alguns alimentos específicos da dieta alimentar dela.

Portanto, pagar a mensalidade da universidade ficou impossível. Fiquei devendo várias mensalidades e meu coração batia mais forte cada vez que alguém da secretaria entrava na sala de aula para dar um recado, pensava que iam me pôr para fora. Então, um dia me chamaram para conversar e me disseram que eu poderia trabalhar na biblioteca da universidade por certo período, e que eu teria uma bolsa de estudos. Assim fiz por um ano, depois fui contemplada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e consegui concluir o curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em 2008 e um mês depois minha mãe faleceu. Durante o curso de biologia tive a oportunidade de desenvolver atividades articuladas com a educação ambiental e foi muito importante para minha atuação nessa área ainda hoje.

Um pouco mais: caminhos e caminhadas

Ainda durante a graduação em 2006, participei de um processo seletivo para atuar como voluntária no programa do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA). O Movimento de Alfabetização foi criado por Paulo Freire e Pedro Pontual no final da década de 80, cujos objetivos gerais eram possibilitar aos educandos a leitura crítica da realidade; desenvolver a consciência política; reforçar e incentivar a participação e a luta pelos direitos sociais; ampliar o trabalho dos grupos populares na alfabetização de pessoas que vivem na periferia das zonas urbanas. O MOVA teve início em outubro de 1989 quando Paulo Freire foi Secretário Municipal da Educação em São Paulo e, em São Carlos, teve início em 2002/2003 e ainda se faz presente com 13 núcleos de alfabetização que atendem pessoas da zona rural e urbana, onde permaneço atuando como voluntária no MOVA - São Carlos.

Em 2007, por incentivo de uma professora prestei o processo seletivo para atuar como professora na rede municipal de educação infantil de São Carlos, no qual ainda estou em exercício. E virtude de atuar no MOVA, em 2009, participei do Curso de Especialização em Educação de Pessoas Jovens e Adultas oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Participar dessa formação foi relevante para o meu aprendizado, porque nesse momento fui me conscientizando sobre a relevância da educação ao longo da vida.

O curso me proporcionou um aprendizado relevante para minha atuação enquanto professora da educação de pessoas jovens e adultas. Na primeira etapa do curso tivemos a oportunidade de ler artigos científicos que retratavam o histórico da EJA, nessa atividade pudemos perceber o descompasso da EJA, no sentido de investimentos públicos, além poder compreender melhor a situação da marginalidade da educação de adultos no Brasil. Na segunda etapa do curso foi feita uma análise de quem são os sujeitos da EJA, essa etapa foi importante porque fui percebendo que as pessoas envolvidas na EJA, em diferentes estados brasileiros possuíam elementos e fatores comuns que as deixaram para fora do sistema escolar.

Ter acesso a essas informações teóricas e, ao mesmo tempo, poder dialogar com demais profissionais da EJA que faziam o curso foi muito significativo. Além de traçar elementos que contribuíram para o avanço da

aprendizagem dos estudantes da EJA, ao longo do curso, identificamos os elementos para enriquecer a aprendizagem e valorizar os estudantes. Além disso, foi possível verificar os avanços e retrocessos da EJA no campo político.

Para a conclusão do curso de Especialização em EJA, foi feita uma pesquisa intitulada: A educação ambiental no contexto das pessoas jovens e adultas.

Logo depois, no ano de 2012, entrei para a Universidade de São Paulo (USP) para iniciar o curso de Especialização em Educação Ambiental, sendo meu trabalho de conclusão de curso voltado aos estudantes da educação de pessoas jovens e adultas, a pesquisa teve o seguinte título: Movimento de alfabetização de adultos um olhar para as questões ambientais: Micro Bacia Hidrográfica do Córrego Mineirinho em São Carlos/SP. Esse período também marcou muito minha vida, pois tive uma paralisia que comprometeu parte dos meus movimentos corporais, precisei me afastar do trabalho por um longo período e agora estou trabalhando na condição de readaptada no Museu de Ciências Professor Mario Tolentino de São Carlos. Nesse espaço atuo como educadora monitora, presto atendimento para pessoas de todas as faixas etárias que visitam as exposições permanentes de paleontologia, física e exposições itinerantes do museu.

Caminhando para o final do preâmbulo, no ano de 2014, iniciei o curso de Mestrado em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pelo Programa Educação Escolar. Durante todos esses processos formativos sempre articulei minhas pesquisas com educação de pessoas jovens e adultas, pois penso ser importante contribuir para o maior número de pessoas que está às bordas do sistema possa ter acesso ao conhecimento de forma crítica e emancipadora. Desta forma, elas realmente poderão transformar os espaços que ocupam. Minha pesquisa de mestrado também está vinculada à formação dos estudantes da EJA e, por conta disso, a pesquisa intitula-se: A contribuição da mitologia africana na formação escolar dos sujeitos da EJA.

1. INTRODUÇÃO

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 13).

1.1. Problema de Pesquisa

A presente pesquisa decorreu de minha atuação como professora há mais de 10 anos na alfabetização de pessoas jovens e adultas, como descrito anteriormente no preâmbulo.

No mestrado conheci as atividades desenvolvidas em relação à Educação de Jovens e Adultos por meio do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado por professores universitários em ações conjuntamente com estudantes bolsistas dos cursos de licenciaturas e professores das escolas públicas de Araraquara. A proposta do grupo abordava a elaboração de um conjunto de atividades que pudessem inserir temática da Mitologia Africana e Grega nos conteúdos escolares da educação de Jovens e Adultos.

Meu interesse pela pesquisa foi no sentido de compreender como a mitologia africana poderia ser articulada na formação escolar dos sujeitos da educação de jovens e adultos em processo de ensino e aprendizagens, nas diversas áreas do conhecimento científico que se fazem presente na EJA.

Conforme Mello (2006), "o trabalho de pesquisadores e de especialistas da educação e de áreas afins junto a escolas tem sido uma constante na busca de democratização do acesso à escolarização e de melhorias na qualidade do ensino".

Portanto, o objetivo principal dessa pesquisa foi verificar os desafios e as potencialidades da mitologia africana como instrumento educativo de maneira interdisciplinar na educação de pessoas jovens e adultas e responder os seguintes questionamentos: qual a contribuição da mitologia africana na

formação escolar de estudantes jovens e adultos? Como se dá a articulação entre os saberes culturais dos estudantes e o conhecimento científico?

Sobre as práticas escolares, Gabassa (2007) afirma:

O ensino, a didática e o currículo que continuam a ser pensados considerando-se os /as educandos/as como aqueles que nada sabem em que devem ser depositados os conteúdos escolares cuja escolha e decisão são exclusivamente de especialista têm de ser gestada de outra maneira (GABASSA, 2007, p.184).

São os inúmeros desafios que perpassam o campo da educação de pessoas jovens e adultas, tendo em vista que, na maior parte dos casos, essas pessoas sofrem um processo histórico marcado pela marginalização. Diante disso, elas tornam-se privadas de seus direitos sociais básicos, acesso à moradia, alimentação, saúde, escolarização entre outros (DI PIERRO, 2001; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, para maior compreensão sobre a educação de pessoas jovens e adultas (EJA) a pesquisa se pautou em conhecer o contexto histórico da educação de adultos que teve início no período colonial.

Nesse período, a educação era pautada pela catequização dos indígenas e negros, consequentemente, aos poucos foram deixando de praticar suas culturas religiosas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Timothy Ireland (2007), a educação de pessoas jovens e adultas merece uma atenção especial para que prevaleça:

o respeito pela valorização da diversidade e do diferente em todas as suas dimensões: gênero, cultura, etnia, raça, formação religiosa, classe social, orientação sexual, territorial e, consequentemente, entendendo o processo educativo como algo que não visa homogeneizar, mas acolher as diferenças. Dessa perspectiva, é claro que a maneira com que as pessoas entendem a ciência e a natureza é fundamentalmente formada e informada pelas mesmas diferenças (gênero, cultura, etnia, raça etc), (IRELAND, 2007, p.236).

Barcelos (2010) acredita que a educação necessita estar aberta para formação à diversidade. Nesse sentido, a educação precisa atender todas as demandas da EJA para ir além da formação para o mundo do trabalho (BARCELOS, 2010 p.26).

Segundo Ireland (2007),

A educação é muito mais que instrumental. Ela deve ser crítica e ativa, buscando aprofundar a nossa compreensão do mundo e

a capacidade de mudá-lo. A educação não é um processo externo à vida; ao contrário, é parte integral da vida, com força suficiente para transformá-la (p.232).

De acordo, com Jeruse Romão (2001) a educação escolar deve ser pensada de maneira que todas as pessoas possam ser respeitadas, nesse sentido, pensar práticas educativas que possibilitem a valorização e o respeito da religiosidade africana é uma forma de colaborar para diminuição de atitudes discriminatórias.

Ao olhar alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação (Romão, 2001, p. 20).

Nesse sentido, entende-se que as práticas educativas precisem ser voltadas para que haja respeito pelas diferenças étnicas e raciais nas salas de aula, para que esse respeito também se estenda para outros locais que os estudantes frequentam.

A inserção de atividades sobre os mitos africanos na educação de pessoas jovens e adultas possibilita o diálogo sobre as questões étnicas raciais. A Lei (10639/03 e Lei 11.645/08) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96) prevendo a inclusão obrigatória dos conteúdos programáticos sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Nesta perspectiva, comenta Nascimento (2015):

A situação da população negra brasileira é histórica, e decorre dos mais três séculos de escravidão, da marginalização da população negra a abolição, da política de embranquecimento, do mito da “democracia racial” que tem encoberto o racismo, o preconceito e a discriminação que estão presentes no nosso cotidiano (NASCIMENTO, 2015, p.42).

Sobre as questões relacionadas ao mito da democracia racial, foi desmascarado depois que os estudos de Roger Bastide e Florestan Fernandes apontaram que na verdade os negros foram marginalizados após a Abolição da escravatura, sofreram muitas discriminações dificultando o acesso ao trabalho e escola e demais setores da sociedade (NASCIMENTO, 2015, p.50).

Nesse sentido, ainda é necessário pensar atividades para a inserção da cultura dos negros no ambiente escolar, para fortalecer a identidade negra.

1.2 Percursos da Pesquisa

A presente pesquisa teve como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica qualitativa e análise de atividades aplicadas em salas de aula da educação de pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, foi necessário dividir em 2 etapas.

Na primeira, buscaram-se estudos voltados à fundamentação teórica sobre a temática. Foram pesquisados os bancos de dados de artigos, teses e dissertações e bibliotecas, tais como:

1. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):** principal entidade que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.
2. **Scielo:** banco de dados cuja coleção engloba as principais revistas e artigos científicos em Educação e outras áreas.
3. **CAPEs:** O Portal de Periódicos da Capes oferece acesso a textos completos, internacionais e nacionais, resumos de trabalhos acadêmicos e científicos, teses e dissertações.

A segunda etapa concentrou-se na análise reflexiva sobre uma das atividades aplicada em sala de aula da EJA. O trabalho empírico deu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (NEJA) “Irmã Edith” situada na área central da cidade de Araraquara, a escola conta com aproximadamente 300 estudantes matriculados vindos de todos os bairros da cidade.

Como dito anteriormente, a Escola NEJA “Irmã Edith” é parceira do Subprojeto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela UNESP e coordenado pelos professores Dagoberto José Fonseca, Francisco José de Carvalho Mazzeu e Edvanda Bonavina Rosa. Estavam envolvidos os departamentos de Didática, Antropologia, Política e Filosofia e de Linguística. Participaram 25 estudantes bolsistas de Iniciação à Docência dos cursos de Letras, Pedagogia e Ciências Sociais. O subprojeto

também contava com a participação de 2 mestrandos que desenvolvem pesquisa na área da educação de pessoas jovens e adultas.

O subprojeto conta com a parceria da Secretaria Municipal de Educação, e com a participação de 5 professoras da rede pública de ensino que atuam como supervisoras das atividades que são aplicadas nas escolas da educação de pessoas jovens e adultas de Araraquara.

Nesse caso, o subprojeto se articula entorno da temática que envolve a mitologia grega e africana em uma perspectiva interdisciplinar.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica

Para a realização do trabalho de pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa. De acordo com Telma Cristiane S. Lima e Regina. Célia T. Miotto (2007 p.38) a pesquisa bibliográfica “implica em conjunto de ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Portanto, o estudo selecionou algumas obras para compreender as temáticas abordadas tendo em vista que “a investigação das soluções também podem envolver a construção de um instrumento que permite pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo” (LIMA & MIOTO, 2007, p. 41).

Considerando as indicações das autoras acima, delineou-se um roteiro de reconhecimento de material na busca nas bases de dados (ANPED, SCIELO, CAPES e bibliotecas conteúdos referentes a temática).

De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica é relevante, pois fornece elementos para a/o pesquisadora/or compreender e fazer uma análise crítica do material bibliográfico. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica (em livros, artigos, teses e dissertações) guiada a partir das seguintes palavras-chave: mitos; mitologia africana; educação de pessoas jovens e adultas; cultura; multiculturalismo; interculturalismo e interdisciplinaridade.

Logo após o procedimento de identificação, organização e seleção das obras a serem usadas nessa pesquisa, iniciou-se a leitura para identificar as informações, os dados propriamente ditos, do material.

Como sugere Lima e Miotto (2007, p.41),

A leitura apresenta-se como a principal técnica, pois através dela que pode se identificar as informações e os dados contidos no material selecionado bem como verificar as relações existentes entre eles de modo analisar a sua consistência.

Após o reconhecimento do material, foi realizada uma leitura minuciosa para verificar se as informações contidas na literatura estavam coerentes com o objetivo proposto pelo estudo. Em seguida, fez-se uma leitura seletiva para verificar os dados mais relevantes e, a partir daí, seguir com uma leitura crítica para maior compreensão do conteúdo exposto pelas/os autoras/es das obras.

Algumas autoras e alguns autores foram fundamentais para esta etapa da pesquisa.

Para finalizar, realizou-se uma leitura interpretativa, sendo esta a mais minuciosa, pois permite fazer uma análise dos conteúdos das obras para articular com a problemática em foco neste estudo, tendo em vista a questão orientadora da pesquisa (anteriormente indicada), na direção do objetivo traçado.

As autoras Mito e Lima orientam para que sejam elaboradas as seguintes etapas de leitura:

1. Leitura de reconhecimento do material a ser pesquisado, ou seja, seleção do material;
2. Leitura exploratória, em que procura-se fazer rapidamente uma análise do sumário dos textos para verificar se as informações realmente interessam;
3. Leitura seletiva, pela qual se faz o levantamento das informações relevantes e o descarte dos dados e informações secundárias;
4. Leitura crítica, para se fazer um estudo reflexivo do material, orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do/a autor/a da obra – nesta fase procura-se responder a questão da pesquisa;
5. Leitura interpretativa, na qual objetiva-se articular as ideias contidas na obra com o problema investigado.

Ainda segundo Lima e Mito (2007) fazer a análise explicativa das soluções “é a capacidade crítica da/o pesquisadora/or para explicar ou justificar

os dados e/ou informações contidas no material selecionado” (LIMA, MIOTO, 2007p.41).

Nessa perspectiva, as autoras mencionam a relevância da “síntese integradora” que consiste no “processo final de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos”. Essa etapa refere-se ao momento de reflexão e na proposição de soluções. (LIMA, MIOTO, 2007, p.41).

Diante disso, buscou-se seguir as orientações indicadas pelas autoras para garantir a qualidade do desenvolvimento dessa etapa de pesquisa bibliográfica.

1.2.2 Análise da atividade

Os estudantes que fazem parte do subprojeto do PIBID da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara elaboraram diversas atividades relacionadas a Mitos Gregos e Africanos envolvendo as disciplinas de história, geografia, ciências, língua portuguesa e matemática. Essas atividades foram organizadas com o apoio de professores supervisores do subprojeto. A aplicação das atividades didáticas contou com os professores da educação de pessoas jovens e adultas e teve o apoio de toda a equipe (bolsistas do PIBID e supervisores).

Ao longo do desenvolvimento das atividades educativas, ocorreram encontros semanais com os membros do subprojeto, (bolsistas, supervisores, gestores da escola) a fim de dialogar sobre os aspectos positivos e negativos do desenvolvimento no intuito de melhorar a qualidade das atividades educativas. Também era o momento de trocar, ouvir e atender outras demandas do grupo.

Além dos encontros presenciais, foi criado um grupo fechado na internet para a postagem das atividades educativas, vídeos, outros materiais produzidos pelos bolsistas.

Contudo, esta pesquisa se propôs a analisar uma atividade educativa sobre a temática “O Universo: Olorum o criador e o sistema solar”, cujo objetivo principal era articular a disciplina de ciências ao eixo temático família. Essa atividade foi elaborada para estudantes jovens e adultos da 5ª série do período noturno da NEJA.

As atividades foram aplicadas pelos estudantes de graduação de forma interdisciplinar nas salas de EJA em escolas do ensino público. Durante o desenvolvimento das atividades, os estudantes da graduação tiveram o apoio

dos professores universitários, dos professores da rede pública do ensino, da gestão da escola e também o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, selecionamos as atividades referentes aos mitos africanos para fazer as análises, tentando responder a questão dessa pesquisa.

A partir das análises realizadas sobre as atividades aplicadas na EJA, procurou-se identificar se, realmente, elas serviram para potencializar as atividades educativas de forma interdisciplinar. Também procurou verificar se os conteúdos científicos foram articulados com o conhecimento de mundo dos estudantes jovens e adultos envolvendo os mitos africanos na formação escolar dos estudantes.

1.3 Organização da Dissertação

Esta pesquisa está inserida num contexto de busca por melhorias na educação da população brasileira. A obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-brasileira" pelo Estatuto da Igualdade Racial e promulgada por lei comprova a importância e da necessidade de ampliar o debate das diferentes realidades sociais à sala de aula.

Portanto, no sentido de atingir o objetivo estabelecido e as questões propostas, a dissertação encontra-se organizada em quatro partes.

A primeira parte é composta por esta introdução, onde se faz uma breve apresentação sobre a temática da pesquisa e a metodologia adotada.

A segunda parte apresenta o contexto histórico-social em que a investigação se insere. Para tanto, discorre sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e sua relação com a educação de adultos das escolas do ensino público de Araraquara e local onde se deu a pesquisa. Também aborda a formação da população brasileira e a educação de jovens e adultos no Brasil; alguns aspectos da diversidade cultural na EJA e, para finalizar, uma breve exposição sobre o direito à educação de jovens e adultos na legislação.

Na terceira parte está inserida uma discussão sobre a Mitologia que, simbolicamente, interaciona quatro funções: metafísicas; cosmológicas; sociológicas e psicológicas.

Por fim, a quarta parte apresenta o resultado das análises de dados.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a EJA

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado e financiado pelo governo federal junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID é uma ação institucionalizada pelo Decreto nº 7.219/10 e desenvolvida através de projetos institucionais empreendidos por universidades e institutos de ensino superior. Estas instituições são selecionadas mediante processo público empreendido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura. O objetivo é que depois de graduados, os/as estudantes se comprometam com o exercício da docência com qualidade nas redes públicas de ensino (BRASIL/MEC/CAPES, 2009). Além disso, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela presidente da república, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e inclui no artigo 62 parágrafos, sendo 4º e 5º o PIBID como incentivo para a formação de professores da Educação Básica e mecanismo de acesso e permanência na licenciatura. Nesse sentido, o PIBID vai se configurando como uma política de estado.

Ainda sobre os objetivos do PIBID:

[...] Seção II – Dos Objetivos Art. 4º São objetivos do PIBID: I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a

articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

Na UNESP, o projeto PIBID ocorre desde 2009, envolve 89 escolas estaduais e 36 municipais nos 24 Campi do Estado de São Paulo.

O projeto PIBID/ UNESP envolve 57 subprojetos, ligados a atividades pedagógicas que possam contribuir com a qualidade do ensino, colaborando com professores no contexto escolar.

No Campus da Faculdade de Ciências e Letras UNESP- Araraquara, o foco do subprojeto do PIBID é vinculado à educação de pessoas jovens e adultas. Tem como proposta pensar atividades inovadoras que possam atender as demandas desse público, além de aproximar os futuros professores a esse campo que, às vezes, fica esquecido no contexto educacional.

Nessa perspectiva, o projeto envolve alunos de graduação das três licenciaturas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Ciências Sociais, das quais foram distribuídas 25 bolsas auxílios pelo PIBID e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na coordenação das atividades referentes ao subprojeto participam professores da UNESP dos cursos de Ciências Sociais e Letras e 2 alunos de mestrado com pesquisas sobre temas vinculados ao projeto, 5 professores da rede de ensino municipal de Araraquara e 1 gestor.

No caso específico desse subprojeto, os bolsistas elaboram atividades para serem aplicadas em sala de aula que estão relacionadas com a mitologia grega e africana. A atividade desenvolvida pelo subprojeto ocorre em 2 escolas da rede municipal de ensino na cidade de Araraquara SP, as escolas são da educação de pessoas jovens e adultas (EJA):

- I. Escola Municipal de Ensino Fundamental “Rubens Cruz” está situada na periferia da cidade, com salas desde o 6º ano (5ª série) de tal forma que é possível o acompanhamento das atividades.

- II. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith” situada no centro da cidade de Araraquara e recebe estudantes de diversos bairros da cidade.

A direção e a coordenação das escolas envolvidas no projeto apoiaram e acolheram os participantes e as propostas. Além disso, 5 professores das escolas participaram, semanalmente, das reuniões com o grupo e colaboraram com os estagiários. As professoras das escolas públicas fizeram as revisões e orientaram nas atividades antes de serem apresentadas e aplicadas nas atividades educativas em salas de aula para os estudantes da EJA.

No ano de 2015, os professores da UNESP, Dagoberto José Fonseca, Francisco José Carvalho Mazzeu e Edvania Bonavina da Rosa elaboraram Manual Didático com o seguinte título: “Os Mitos Gregos e Africanos na Educação de Jovens e Adultos”. No manual estão incorporadas algumas atividades que foram aplicadas nas salas da EJA.

Essa iniciativa é relevante para atuação futura dos bolsistas em formação porque poderão desenvolver habilidades para elaboração de um material por meio de um recurso capaz de promover maior interação com cotidiano dos estudantes da EJA e ao mesmo tempo promover uma articulação entre diversas disciplinas.

Para Freire, “a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo, e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar” (FREIRE, 2000, p.40).

Nesse sentido, a participação na elaboração de atividades escolares na educação de pessoas jovens e adultos possibilitará aos estudantes de licenciatura uma reflexão sobre o cotidiano escolar desses sujeitos. De certa forma, dará subsídios para pensar em atividades de acordo com as realidades dos estudantes a fim de superar o que já conhecem.

Ao introduzir a mitologia africana no contexto da EJA também possibilita atender a demanda referente à Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas. A Lei 10.639/03 foi instaurada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei instaura que:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79 - B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL,2003).

Ao inserir a história da cultura africana no ambiente escolar é possível compreender como se deu o povoamento do mundo e abre a possibilidade de dialogar sobre uma história diferente das quais são apresentadas nos livros didáticos tradicionais.

A inserção dos mitos africanos na educação de pessoas jovens e adultas pode promover a superação de muitos traumas anteriores, pois sabe-se que ter a cor da pele “não branca” representa inferioridade em muitos espaços. Nesse sentido, conhecer o passado a cultura e a própria origem representa um elemento chave para resgatar a autoestima, a memória ancestral, repensar formas de atuação no mundo para desarticular formas preconceituosas que desvalorize os estudantes ou qualquer pessoa que seja vítima de violência discriminatória.

É importante lembrar que as informações contidas na história de uma região ou de um povo, permite uma reflexão sobre a diferença cultural presente em diversos locais cada uma com sua especificidade e respeitar a cultura de um povo é fundamental tanto na vida escolar como na sociedade.

Nas salas de EJA a maior parte é constituída por pessoas negras, possibilitar o diálogo sobre a mitologia africana também serve como um recurso pedagógico que as pessoas respeitem o outro. Sobre este assunto Nilma Gomes (2005) comenta:

Os negros e as negras são na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos.

Segundo Ricardo Henriques é evidente as desigualdades na formação educacional em relação aos grupos constituídos por brancos e negros:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Nesse sentido, podemos perceber que as desigualdades existem na formação escolar dos estudantes negros em relação aos estudantes brancos. Essas diferenças contribuem para que as desigualdades se perpetuem em outras áreas também, principalmente, ao acesso à formação em nível superior (graduação) e na concorrência a uma vaga de trabalho.

Para Freire,

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir -se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco. (FREIRE, 1987, p. 265).

Nesse sentido, a educação de pessoas jovens e adultas precisa proporcionar práticas educativas efetivas para que os jovens e adultos negros e negras que compõem as salas de alfabetização da EJA tenham uma formação de qualidade que possa contribuir significativamente em suas vidas. Segundo Medina (1997), a educação de pessoas adultas não pode ser compreendida como uma educação compensatória. Os estudos voltados para área da psicologia do desenvolvimento intelectual de pessoas adultas demonstram que a inteligência esta articulada com a educação ao longo da vida e não pode ser relacionada à idade ou à cor da pele das pessoas.

2.2 A formação da População Brasileira e Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação de adultos iniciou-se no Brasil desde a chegada dos europeus às terras brasileiras, mas as atividades educativas eram relacionadas aos trabalhos manuais. Nesse período a população brasileira era constituída por diversas etnias indígenas, esses povos foram escravizados e ao mesmo tempo impedidos de praticar sua cultura, nas palavras dos europeus foram domesticados (HADDAD, Di PIERRO, 2000).

No entanto, essas pessoas foram violentadas e subjugadas. Após a invasão das terras brasileiras, a formação da sociedade se deu de forma brutal e excludente, por esse motivo a população menos favorecida ainda sofre com os resultados de todo esse processo civilizatório que perpassa duas realidades: a dos opressores, detentores do poder e a dos oprimidos, os dominados.

Nesse sentido, também vale destacar que milhares de indígenas morreram em decorrência das doenças pelas quais foram contaminadas, entre elas, varíola, sarampo, catapora e muitas outras que foram disseminadas pelos europeus.

Outro ponto importante, os indígenas tentaram lutar contra seus opressores, no entanto os armamentos utilizados pelos europeus eram mais avançados tais como: tropa de cavalos, armas de fogo, etc. Lutar com arco e flecha era muito desvantajoso e cruel para os povos indígenas. Sobre isso destaca Suchanek (2002):

Os capturados tornavam-se propriedades legítimas de seus captores ou eram vendidos como escravos aos colonos, à coroa portuguesa e aos missionários. Tratava-se, ao mesmo tempo, de uma operação de recrutamento da força de trabalho e de desalojamento dos índios de suas terras (SUCHANEK, 2002, p.246).

Nesse sentido, foram condenados a um verdadeiro massacre, seus corpos foram brutalmente violentados e necessitaram mudar a maneira de ser e de viver em suas terras. Viveram momentos expressivos de dores e as angústias afligiam os escravizados, sem saber ao certo, para onde estavam sendo levados. E, ao final da tormentosa viagem marítima, chegaram a terras brasileiras na quais são obrigados a trabalhar na condição de escravos.

Naquele momento de profundo sofrimento, perderam seu valor como seres humanos e passaram a ser vistos como uma mercadoria animal que é avaliada de acordo com sua saúde dentária e força muscular. Assim como os indígenas foram expostos ao mercado e vendidos como meras mercadorias.

A escravidão de africanos, sem dúvida alguma, é um dos maiores atos de crueldade provocados pela humanidade, como é ruim você perder a liberdade, o direito de decidir por si mesmo e ficar refém de outros. Apesar da abolição, a população negra ainda sofre as consequências desse ato, pois o processo de escravidão e exploração prejudicou demasiadamente a população negra e indígena dificultando o acesso aos direitos básicos, por exemplo, escolarização, moradia e o trabalho (NASCIMENTO, 2015 p.44-50).

No Brasil, o termo educação de jovens e adultos (EJA) configura-se como uma modalidade da educação básica regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº 9.394/96 e é garantida e expressa no art.37: “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Contudo, os dados do Censo Escolar de 2015 produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que o número de matrículas na educação de jovens e adultos vem se reduzindo, as pessoas que frequentavam a EJA eram de 3,4 milhões de adultos no ano de 2015, sendo 4,5%, menor que em 2014 (INEP, 2015).

Todavia, a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) revela que são 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler escrever, ou seja, temos **13 milhões de analfabetos no Brasil**. Esses dados são preocupantes e é necessário pensar formas de atuação na EJA, para reverter essa situação que afeta drasticamente as pessoas menos favorecidas socialmente que não frequentam a escola ou abandonaram por algum motivo.

A formação escolar é de extrema importância para todas as pessoas, no entanto, o sistema de educação de pessoas jovens e adultas requer um novo olhar e investimentos em recursos humanos, financeiros e consolidação de políticas efetivas para que essas pessoas possam ter seus direitos garantidos.

As propostas de atividades educativas e recursos pedagógicos que atendam as demandas dos sujeitos da EJA e possibilitem um entendimento “não fragmentado” dos conteúdos escolares são primordiais para vida dessas pessoas, pois contribuem para potencializar suas ações com perspectiva transformador de história de vida e acesso ao que lhes foi negado. Portanto, é uma questão de justiça e equidade social.

Dentre outras estratégias, a inserção da mitologia africana abre a possibilidade de diálogos em torno da formação da própria cultura dos brasileiros, que é bem diversa.

Para Miguel Arroyo, (2001, p.29):

Desde que EJA é EJA esses jovens são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos, oculta identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas.

A EJA é constituída ricamente pela diversidade cultural dos sujeitos que a compõem promover o diálogo entre essas pessoas de maneira respeitosa no ambiente escolar e fundamental para aprimorar o conhecimento, da própria histórico cultural individual e coletivo.

2.3 Alguns aspectos da diversidade cultural na EJA

É importante lembrar que as informações contidas na história de uma região ou de um povo permitem uma reflexão sobre a diferença cultural presente em diversos locais, cada uma com sua especificidade. Respeitar a cultura de um povo é fundamental tanto na vida escolar como na sociedade.

Já há algum tempo vem sendo discutido no âmbito escolar a questão das diferenças culturais nas atividades educativas, principalmente na EJA, em que cada pessoa vem de um lugar diferente. Em função das diferenças culturais, existem demandas diferentes, pois quando voltam para a escola na idade adulta elas querem alcançar um objetivo específico relacionado aos sonhos e desejo individual que sofreram rupturas em alguma época de suas vidas.

Ao observar as atividades realizadas pela humanidade, pode-se perceber as diferenças culturais de um lugar para o outro, principalmente, na forma de se expressarem verbalmente, nas vestimentas, no preparo das refeições entre outras. Nas salas da EJA, é possível observar o encontro dessas diferentes

culturas; nesse sentido, o ambiente se torna rico em aprendizagem por meio das interações e compartilhamento do conhecimento cultural.

Então, segundo Adolpho Crippa (1975), percebe-se que cada local possui uma peculiaridade, as pessoas que fazem parte de um determinado lugar se reportam sobre modelos anteriores e, dessa forma, tanto na vida consciente como no mundo inconsciente pode se dizer que são estilos dentro de infinitas possibilidades oferecidas pela cultura (CRIPPA, 1975 p.10).

Ainda segundo Crippa (1975), a “compreensão da cultura não pode estar desligada das origens”. Revivendo o grande tempo dos inícios, os mitos não só propõem, mas preservam a identidade dos estilos culturais conservando os poderosos ideais propostos nos momentos arcaicos de um projeto cultural. Os mitos fecundam a realidade dos acontecimentos históricos.

[...] A situação atual e valórica do homem no mundo e na história esclarece-se imediatamente à luz das imagens e dos símbolos que emanam da riqueza do mundo por ele delineado. [...] A análise de alguns dados particulares do mundo das origens conservados nos mitos e nos mitologemas, garante a afirmação de cultura, em sentido primeiro, é constituída por uma mundividência que define e fixa, de maneira insuperável, as possibilidades historiáveis de um povo. (CRIPPA, 1975 p.13).

Dessa maneira, diz-se que por meio do estilo característico cultural de uma comunidade pode-se a conhecer suas realizações anteriores. Crippa, (1975) salienta: "os homens são os que as culturas permitem ser: falando, agindo e fazendo de acordo com as formas que se oferecem à inteligência e a vontade desde o primeiro ato humano" (CRIPPA, 1975 p.184). O mesmo autor argumenta:

[...] a cultura é radicalmente a possibilidade de ser, que se oferece ao homem antes de qualquer escolha, justificando a si mesma. Uma possibilidade de ser que precede qualquer realização concreta, exatamente porque qualquer gesto humano está inserido em uma anterioridade que não o tornou possível ontologicamente, mas o tornou possível exatamente naquela forma que assumiu desde sua primeira manifestação. (CRIPPA, 1975 p.186).

As relações culturais estão atreladas aos fatores históricos de uma sociedade e, na maioria das vezes, são marcadas pelas relações de poder de um povo sobre o outro. Nesse sentido, a busca pelo respeito, pela igualdade, acaba gerando conflitos entre os povos. Na tentativa de sanar formas preconceituosas, surge o “multiculturalismo”, entretanto esse conceito gera muita polêmica entre os estudiosos, como pontua Vera Candau (2008):

[...] Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem os lócus de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2008, p.49)

Essa mesma autora (CANDAU, 2000, p.50), ainda acrescenta que o multiculturalismo pode ser classificado em três vertentes, sendo elas:

- a) o multiculturalismo assimilacionista;
- b) o multiculturalismo diferencialista ou plural;
- c) o multiculturalismo interativo, denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista demonstra que vivemos em uma sociedade desigual porque a pessoa não tem acesso às mesmas oportunidades. A partir de uma política assimilacionista, mesmo propondo políticas para tal, de fato isso não ocorre, principalmente no âmbito escolar, o que vigora é o caráter de monoculturalidade para atender a uma demanda, cujo espaço é frequentado por diferentes sujeitos. Nota-se que a abordagem diferencialista coloca a ênfase na diferença cultural de cada grupo, pensando em políticas sociais específicas para atender essa demanda. A terceira abordagem, o multiculturalismo interativo (interculturalidade) diverge das anteriores, pois propõe práticas igualitárias, sociais e inclusivas (CANDAU, 2008 p.50).

Comenta Candau (2008),

[...]Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. (CANDAU, 2008 p.51).

Diante disso, vemos que a educação de pessoas jovens e adultas é um lugar para se pensar formas de dialogar e compreender as diferenças culturais de cada um dos sujeitos que a compõe, pensando em atividades que possam favorecer o respeito “pelo o outro”.

Coelho (2008) comenta que o conceito de multiculturalismo teve início nos Estados Unidos. Essa iniciativa se deu por conta das questões raciais e a

temática também foi discutida em países europeus, por conta da imigração. Nesse sentido, o multiculturalismo teve vários caminhos e propostas diferentes, até que Peter McLaren propõe pensar em multiculturalismo crítico que abrange uma discussão na perspectiva de valorização e de respeito às diferenças, considerando as diferenças como construções históricas e culturais, atreladas a políticas e relação de poder (COELHO, 2008, p.23).

A autora ainda comenta que no Brasil, na década de 1990, o país teve a forte influência do multiculturalismo que se reflete na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Estado elaborou uma maneira de uniformizar o currículo nacional para definir um conteúdo mínimo a ser transmitido na educação básica. Nesse momento há uma revisão em livros didáticos para rever alguns conceitos e estereótipos presentes nos livros. Nos anos 2000, ocorre um debate sobre a presença do negro nas universidades, tal discussão segue guiada pelo multiculturalismo crítico (COELHO, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, vale destacar o comentário de Marciele N. Coelho (2008):

A perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos apoia-se essencialmente no diálogo. Ou seja, tem seu foco no diálogo entre culturas e no interior delas e não na diferença, compreende a existência da diferença numa perspectiva dialogada. [...] na concepção intercultural, diversidades é entendida como riqueza humana. (COELHO, 2008, p.25).

Todas as pessoas são dotadas de cultura, portanto a possibilidade de contextualizar as experiências culturais em sala de aula torna a aprendizagem muito significativa para o coletivo. Conforme Crippa, (1975) “o valor do saber está naquela posse da realidade ou de parte da realidade que o conhecimento possibilita. Certamente, a realidade não é sempre a mesma para todos, nem a mesma para os mesmos em todos os momentos” (CRIPPA, 1975, p.194).

Nesse sentido, entende-se que cada pessoa tem um modo de ver e analisar seu contexto, essa forma singular de compreender a realidade é que enriquece as interações.

2.4 O Direito à Educação de Jovens e Adultos na Legislação

Nesse subitem, vou situar brevemente o panorama geral da educação de adultos no Brasil, no sentido do direito que deve ser garantido a todas as pessoas jovens e adultas.

Na criação do Plano Nacional de Educação de 1934, a educação de adultos apareceu pela primeira vez como direito do Estado da seguinte forma:

O Plano Nacional de Educação constante na lei Federal, nos termos dos art. 5º, nº. XIV e 39, nº 8 letras (a) e (e), só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: (a) ensino primário, gratuito e frequência obrigatória extensiva para adultos. (e) limitação da matrícula a capacitação didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência (BRASIL, 1934).

Podemos perceber que o Plano Nacional de Educação tentou de fato incorporar a educação de adultos. Porém, é possível verificar certa limitação, principalmente, quando ressalta que o modo de acesso à escola se dará por teste de inteligência e aproveitamento.

A educação de pessoas jovens e adultas no Brasil começa a ser pensada em termos de política, somente a partir de 1940. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apontam os programas criados na década de 40 e 50 que objetivavam contribuir com a educação de adultos, são eles: a criação da Fundação Nacional do Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, em seguida a Campanha de Educação Rural, no ano de 1952 e, finalmente a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 (DI PIERRO, JOIA, RIBERO, 2001 p.2).

Durante as décadas de 40 e 60 houve muitas iniciativas no torno do objetivo de erradicar o analfabetismo. Segundo Lopes e Souza (2005), nesse período houve também a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) a elaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Nessa época também surgiram as primeiras obras referentes ao ensino supletivo e ocorreu o lançamento da Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA).

De certa forma, estas iniciativas possibilitaram que a Educação de Adultos se estabelecesse como Educação Nacional. Outra contribuição importante foi das organizações internacionais que deram apoio para que a educação de adultos avançasse no Brasil, entre elas a (UNESCO) Organização das Nações

Unidas para a Educação, Ciências e Cultura criada em 1945. Esse organismo desde o início se posicionou acerca das desigualdades educativas entre os diversos países, ressaltando a importância da alfabetização de adultos e propondo uma alfabetização que atendesse à enorme demanda de jovens e adultos analfabetos no Brasil (LOPES; SOUZA, 2005, p.4).

De acordo com Haddad (2000, p.11) “Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de 5 anos de idade para 46,7% no ano de 1960”.

Em 1960 os movimentos de educação popular ganharam força incluindo o “Movimento de Educação Popular” liderado por Paulo Freire, cuja proposta foi adotada por inúmeros países da América Latina e da África, como também o Movimento de Educação de Base, uma iniciativa da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB); os CPCs (Centros Populares de Cultura), órgãos culturais da UNE (União Nacional dos Estudantes); a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, Programa Nacional do MEC.

No início dos anos 60, o Brasil necessitava de medidas urgentes para eliminar o analfabetismo que atingia as classes menos favorecidas. Várias campanhas de alfabetização surgiram em diversas regiões, mas principalmente na região nordeste do Brasil, movimentos ligados à igreja católica e grupos populares intensificaram a atuação para alfabetizar as pessoas.

A proposta de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire consiste que a educação deve libertar o homem de seu estado de oprimido; para isso, propunha uma educação de forma dialógica, para ajudar as pessoas a se libertarem e, nesse sentido, enfatizava que o universo cultural dos estudantes era fundamental no processo de aprendizagem. Em outras palavras a educação não pode ser assistencialista, os estudantes adultos não alfabetizados são o resultado da sociedade de classes que favorecia um grupo, apenas a elite (classe dominante). Nas palavras de Freire,

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentávamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério

e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação do povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE 2005, p. 110).

As lutas das classes populares em prol da alfabetização libertadora geraram muitas polêmicas na década de 60 e, nesse mesmo período, ocorre no Brasil o Golpe militar. João Belchior Marquê Goulart (1961-1964) era o presidente do Brasil, conhecido popularmente por "Jango". Seu governo tinha como proposta fazer investimentos que pudessem diminuir as desigualdades sociais no país, uma delas, seria acabar com o analfabetismo. Porém, não era conveniente para a classe dominante, então os militares conseguiram derrubá-lo do poder com o Golpe Militar de 1964.

Devido ao golpe militar, Paulo Freire foi exilado e o trabalho de transformação na educação das pessoas em situação de desfavorecimento sofreu uma ruptura. Com a chegada dos militares ao poder político do Brasil, houve uma mudança na organização escolar, oposta à proposta de Freire. Nessa época, articulado ao governo federal, surgiu a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) cujo foco era neutralizar as ideias apresentadas pelas campanhas dos movimentos populares que eram ou podiam ser inspiradas no pensamento marxista.

O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja metodologia de ensino era baseada em aprender "palavras chaves", no entanto não dava a oportunidade de diálogo entre os estudantes e o educador. A palavra usada na alfabetização não era contextualizada, seria uma educação bancária totalmente distinta da proposta por Paulo Freire. O objetivo do MOBRAL era "erradicar" o analfabetismo e inserir os estudantes no mercado de trabalho como mão de obra industrial. De acordo com Lopes e Sousa, (2005):

[...] a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento de Alfabetização - o MOBRAL, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas 10 anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária a educação de crianças. (LOPES; SOUZA, 2005, p.6).

A década de 1980 foi importante para a EJA, como mencionado anteriormente. Houve nesse período movimentos da sociedade em torno da EJA que possibilitaram avanços legais significativos para esse campo da educação. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação de adultos como um direito ao acesso gratuito ao ensino fundamental conforme o artigo 288 (DI PIERRO, 2008, p.399). Vale destacar outro avanço para EJA, que foi garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): a inserção da EJA como modalidade da Educação Básica (BRASIL,1996):

Art. 37. A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art.38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Em 1985, em substituição ao MOBRAL, surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR) instituída pelo o Presidente da República do Brasil, atendia as demandas dos estados e municípios, porém foi extinta no final dos anos de 1990.

Nesse período, houve um evento importante para a educação, a Conferência Internacional de Educação para Todos que ocorreu em Jontien, na Tailândia. A Conferência tinha como enfoque a educação básica e propunha soluções para problemas enfrentados na educação. Em setembro de 1990 surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), instaurado durante o governo de Fernando Collor de Melo, com o intuito de reduzir a taxa de analfabetismo, mas durou apenas cerca de um ano. (MACHADO, 2005, p.2).

Outros programas de alfabetização surgiram por volta do ano de 1997, tais como: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) constituído com parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas (MACHADO, 2005 p.2). Com a mudança de governo, em 2003, encerrou-se o PAS que alterou sua denominação para Alfabetização Solidária (ALFASOL) e passou a ser organizado por instituições não governamentais.

Em janeiro de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa tinha como proposta a erradicação do analfabetismo no Brasil e, ainda hoje, atende demandas em vários municípios do Brasil. Segundo UNESCO, (2008):

[...]Encontramo-nos a meio caminho da Década da Alfabetização 2003-2012, proclamada pelas Nações Unidas como um período de esforços concentrados para assegurar a todas as pessoas o direito de desenvolver as habilidades de leitura e da escrita, a fim de usufruir da cultura letrada, fortalecer as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida, promover a participação cidadã e a equidade de gênero, preservar a saúde e o meio ambiente. O ano de 2007 foi o Ano Ibero-americano da Alfabetização e inaugurou o período de vigência do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica, iniciativa da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) de que tomam parte 17 países latino-americanos. Também se iniciam os preparativos para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), que o Brasil sediará em maio de 2009, responsabilidade que convida à realização de um balanço do itinerário percorrido e das lições aprendidas (UNESCO, 2008 p.21)

2.5 Movimento de Alfabetização de Adultos-MOVA

Em 1989, no âmbito da Prefeitura de São Paulo, foi criado por idealização de Pedro Pontual e Paulo Freire o programa Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) cuja proposta segue a perspectiva de Paulo Freire. Para aplicação do programa seus formuladores defendiam a existência de algumas condições específicas: vontade política da administração, empenho e organização dos movimentos sociais e populares, o apoio da sociedade e professores preparados.

Os objetivos do MOVA eram possibilitar aos educandos uma leitura crítica da realidade, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores, reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais de cada pessoa (PMSP/SME,1989).

Os MOVAs vêm promovendo uma ação alfabetizadora popular que extrapola a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, pautando-a nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural, rompendo com as práticas das antigas campanhas com vieses assistencialistas, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira (MOVA- BRASIL p.1).

O MOVA-SP, criado em 1989, é um marco dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos implementados em Administrações Populares, após o processo de abertura política, cuja iniciativa foi seguida por outros como Porto Alegre, Alvorada, Cachoeirinha e Caxias do Sul (RS); São Paulo, Diadema, Embú, Mauá, Guarulhos, São Carlos, Araraquara, Ribeirão Pires e Santo André (SP); Angra dos Reis (RJ), Belém e Cametá (PA); Chapecó, Rio do Sul e Blumenau (SC); Ipatinga (MG); o Ler-Rio Claro e em Goiânia o AJA-Expansão, entre outros. Também há projetos como o MOVA-Brasil, uma parceria do IPF/FUP/Petrobrás, como parte do Programa Fome Zero; bem como municípios empreendendo o Programa Brasil Alfabetizado, com princípios da educação popular. Ainda, em âmbito estadual, mencionamos os estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Acre. Há intenção de iniciar o trabalho com o MOVA-Brasil em alguns municípios, entre eles o de Botucatu/SP e Vitória/ES (MOVA- Brasil, 2005 p.1).

A educação de pessoas jovens e adultas sofre as consequências das mudanças de governo por falta de pensar em uma educação curricular que realmente possa atender às demandas de tantos jovens e adultos que estão fora da escola. Desta forma, sofrem as consequências, por não dominarem a instrumentalização básica, que é a leitura e interpretação do que está nas entrelinhas de um texto. Ao não ter o acesso à escolarização, milhares de jovens e adultos ficam impossibilitados de concorrer a uma vaga de emprego ou mesmo de dar continuidade aos estudos. Portanto, nota-se que a EJA não se firmou como modalidade escolar específica ao longo dessas décadas todas.

Atualmente o número de matrículas na educação de pessoas jovens e adultas vem caindo. Sobre isso destaca Di Pierro (2016) “perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e adultos”. Os dados apontam a necessidade de atender as demandas na EJA. Conforme Di Pierro (2016):

[...] o sistema de educação de adultos é de extrema importância para a formação de cidadãos, conscientes de seus deveres e direitos, e para a economia do país. Agregar educação significa produtividade. Essa é uma área em crise no país (DI PIERRO, 2016 p.1).

Ainda, segundo Maria Clara Di Pierro (2016), os dados do IBGE de 2014 apontam que há, aproximadamente, 13 milhões de analfabetos no Brasil, 8,7% da população acima de 15 anos de idade e 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de decodificar letras e números, porém não conseguem compreender o que leem.

O breve histórico apresentado nesse capítulo mostrou que apesar das conquistas e lutas de alguns movimentos populares, há descompassos e descaso em se tratando de políticas efetivas para dar visibilidade e estrutura organizacional para a EJA. As atuações do governo são pontuais, e nesse sentido, percebem-se momentos em que a EJA ganha destaque e períodos em que se torna invisível para os governantes. Destacou-se também que a educação de pessoas jovens e adultas está atrelada ao contexto histórico e político do Brasil.

Desta forma, salienta-se que a EJA é considerada no contexto educacional como uma educação de segundo plano, ou seja, fica sempre às margens do sistema educacional. Realmente essa situação é preocupante porque, novamente, a população que sofre as consequências é composta pelos menos favorecidos financeiramente e, nesse caso, são os que não possuem habilidade para ler, escrever, interpretar, compreender e relacionar as ideias e significados presentes em um texto.

Em outras palavras, desde 1500 até os dias atuais, a educação de pessoas jovens e adultas que não funciona como deveria para atender as demandas urgentes da população que necessita ser alfabetizada ou que precisa sair da condição de analfabetos funcionais. Essas pessoas sofrem com os preconceitos aos quais são submetidas por não saberem escrever o próprio nome, principalmente, nos dias atuais em que as informações chegam pelas mídias digitais a cada segundo. Sendo assim, os sujeitos que não sabem ler ficam, cada vez, mais à margem da sociedade. Portanto, deve-se pensar em práticas educativas na EJA que sejam positivas e tenham qualidade.

3. A MITOLOGIA NA EJA

3.1 Mitologia Africana na Educação de Pessoas Jovens e Adultas

"viver significa participar de um diálogo por inteiro e com toda sua vida: com os lábios, mãos, alma espírito, com todo o corpo, com seus atos, O homem se entrega à palavra e esta palavra parte da tela dialógica da vida humana" Bakhtin, 2000, p.98.

Neste capítulo, são apresentados alguns conceitos que envolvem a temática da mitologia africana na educação de pessoas jovens e adultas. O objetivo é contextualizar de maneira breve o Continente Africano, o terceiro maior do planeta, que se constituiu por meio diferentes formações naturais que, por sua vez, contribuíram para a diversificação cultural entre os povos que lá vivem e viveram; cada um deles expressando sua religiosidade e cultura de forma distinta. Essa reflexão é importante para compreender que a África não é constituída por um único povo e, sim, engloba diversos povos.

Nesse sentido, Caroline Faria (2017) esclarece que a África subdivide-se em duas grandes regiões: uma região ao norte do Deserto do Saara e outra região ao sul do Deserto do Saara; organizados da seguinte:

- a) 13 países compõem a África Meridional;
- b) 20 países da África Ocidental;
- c) 4 países fazem parte da África Central;
- d) 7 países compõem a África Setentrional;
- e) 10 países fazem parte da África Oriental.

Ao todo, a África possui 57 países, totalizando 800 milhões de pessoas. É importante destacar que a "África" é composta por diversos países, línguas, culturas e religiões diferentes (FARIA, 2017, p.1).

Outro aspecto importante a destacar, é a variedade das religiões que se fazem presente na África, entre elas: o Cristianismo, o Hinduísmo, o Islamismo e as religiões tradicionais, por exemplo, o Iorubanas. Sobre a consciência religiosa tradicional africana é interessante perceber a íntima relação entre o mundo espiritual e o mundo natural, nesse contexto, constitui-se uma estreita relação entre o espírito humano e o ambiente.

Assim, é relevante refletir sobre as questões religiosas porque existem diversas crenças que são manifestadas pelas pessoas de acordo com suas culturas. Portanto, todos os povos devem ser respeitados porque cada grupo produz sua cultura, além disso, a falta de harmonia entre as diversas formas de

crenças produz nas pessoas sentimentos de repulsa gerando processos de intolerância religiosa.

No que diz respeito a religiões de matriz africana no Brasil, o preconceito é vinculado ao fato da expressão religiosa estar associada à cultura dos povos negros que foram escravizados no período colonial. Outro ponto para reflexão é que nos escritos sobre o Continente Africano faltam registros de dados históricos e culturais, por conseguinte, limitou o conhecimento acerca do continente africano deixando uma lacuna preenchida por estereótipos que acabam afetando a autoestima de um povo e seus descendentes.

As histórias do período escravagista no Brasil narram a invisibilidade da cultura negra, pois foi manipulada e, esse processo ocorreu de tal forma que até mesmo os negros e indígenas, muitas vezes, não queriam ser reconhecidos como pertencentes a essa raiz ancestral:

Se na época próxima à abolição poucos intelectuais buscaram defender a imagem do negro como bom e útil e condenar o racismo, já que não existia cidadão brasileiro de sangue puro, este quadro se modifica após a emancipação, como se vencido o perigo de revolta, coubesse colocar o negro no seu devido lugar. As teorias racistas ganham novo vulto (SANTOS, 2002, p. 129).

Nesse sentido, vale ressaltar que a intolerância religiosa é um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas às crenças e práticas religiosas que podem ser ofensas verbais, destruição de símbolos religiosos e até mesmo ações violentas contra quem não segue nenhuma religião. No Brasil, a Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Conforme os artigos dessa lei:

Art.1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou preconceito.

Art.20º. Praticar, induzir ou iniciar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1997).

Diante disso, falar sobre a intolerância religiosa ao propor atividades relacionadas à mitologia africana é importante para que os estudantes tenham conhecimento, não somente da Lei, mas também na relevância de exercer práticas de respeito para com as diferentes crenças. Ivanilda Figueiredo destaca:

A imagem mítica do Brasil, cultivada por muitos, é de um país de convivência pacífica entre religiões e de grandes expressões de sincretismo religioso. Se, por um lado, essa afirmação é verdadeira quando se compara o país a Estados nos quais a intolerância é aceita, por outro lado, esse ideal esconde as violências sofridas historicamente por adeptos a religiões de matriz africana, as perseguições a ciganos e, mais recentemente, a rejeição às pessoas muçulmanas (FIGUEIREDO, p.1 2016).

É importante destacar que todos os povos possuem sua religiosidade que, normalmente, é explicada por meio das mitologias, sendo essa, um elemento importante para proporcionar o respeito às diferentes formas de expressão das religiosidades e culturas existentes no mundo. Como mencionado anteriormente, o continente africano é enorme e cada região explica a origem do mundo amparada pelos os mitos que são influenciados pelas tradições culturais dos ancestrais de cada comunidade.

Nesse sentido, consideramos fundamental esclarecer o que é a religião e o mito, de certa maneira, a religião se apoia na mitologia para explicar o que é o mundo. Então, considera-se que a mitologia possibilita compreender como as coisas são e a religião se encarrega de dar a noção de certo e errado.

Para entender melhor, a mitologia ensina e explica os eventos da constituição do mundo por meio da tradição oral, ou seja, por meio de histórias contadas pelos ancestrais. Nesse caso, pode-se diferenciar da abordagem da ciência, por exemplo, que explica os fenômenos por meio de análises. Como, por exemplo, quando uma fruta cai de uma árvore a ciência irá analisar e dizer que isso, ocorreu por conta de uma determinada força “gravitacional” que atuou naquele momento, enquanto que para a religião tudo ocorre porque tem as mãos de um ser superior “Deus”.

Segundo Reginaldo Prandi (2001)

A escravidão destruiu as estruturas familiares dos africanos trazidos como escravos para a América, submeteu-os a um ritmo de trabalho compulsório e alienado, impôs novas crenças e um novo modo de vida cotidiana que pressupunha uma outra maneira de contar o tempo e de o conceber. Assim, quando a religião dos orixás foi reconstruída entre nós, muitos dos aspectos e conceitos da antiga cultura africana deixaram de fazer sentido e muitos desapareceram (Prandi 2001 p.9)

O autor ainda comenta que “quando a religião dos orixás foi reconstruída entre nós, muitos dos aspectos e conceitos da antiga cultura africana deixaram de fazer sentido e muitos desapareceram”.

Para Prandi 2001

O mito fala do passado remoto que explica a vida no presente. O tempo mítico é apenas o passado distante, e fatos separados por um intervalo de tempo muito grande podem ser apresentados nos mitos como ocorrências de uma mesma época, concomitantes (PRANDI ,2001 p.9).

Nesse sentido, Mircea Eliade (1972) define o conceito de mito da seguinte maneira:

Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje — um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras (ELIADE,1972, p.13).

Maria Lúcia Aranha (1986) comenta que o mito pode ser compreendido sob a seguinte perspectiva:

O mito é uma intuição compreensiva da realidade, é uma forma espontânea de o homem situar-se no mundo. As raízes do mito não se acham nas explicações exclusivamente racionais, mas na realidade vivida, portanto pré-reflexiva, das emoções e da afetividade. (Aranha, 1986 p. 22).

Os seres humanos são capazes de tecer reflexões sobre a realidade atual por conta das influências dos mitos, pois através deles é revelado e explicado uma série de eventos passados. Normalmente, na explicação mitológica sempre há uma relação com o Sobrenatural, com Divindades, por exemplo, é comum ouvir falar de mitos que explicam a origem da vida ou da morte, em diversos locais, e cada um, conforme suas diferentes religiões e, Eliade acrescenta (1972),

Os Yorubas das Costas dos Escravos acreditam num Deus de Céu denominado Olorum (literalmente: “Proprietário do Céu”) que, após haver iniciado a criação do mundo, incumbiu um deus inferior, Obatala, de concluí-lo de governá-lo. Quanto Olurum afastou se definitivamente de assuntos terrenos e humanos, e não existe templo nem estátuas ou sacerdotes dêsse Deus Supremo convertido em *deus otiosus* Ele é, não obstante, invocado como último recurso, em épocas de calamidade. (ELIADE,1972, p.87).

Segundo o autor, pode-se dizer que Olurum, por ter se distanciado dos seus afazeres e da humanidade, seria como se estivesse morto porque caiu no esquecimento das pessoas. Porém, diante de fatos dramáticos ou trágicos os seres humanos recorrem ao Deus ora esquecido. [...] O esquecimento de um Deus, assim como sua transcendência absoluta, constitui uma expressão plástica de sua inatualidade religiosa ou, o que vem dar no mesmo, de sua morte [...] (ELIADE, 1972, p.88).

Pode-se perceber, por meio dos mitos que a morte de um Deus jamais é esquecida por completo, dependendo da circunstância, Ele se torna ainda mais venerado. Além disso, a divindade se torna representada por outros elementos terrestres, seja pela água, plantas, animais, entre outros.

Outro esclarecimento é necessário. Olurum, além de representar o princípio de tudo, é o criador de todos os orixás e, a Obatalá resignou-se ser o responsável pela formação da terra. Com o tempo, Obatalá passou a ser denominado Oxalá. No entanto, segundo os contos mitológicos, Obatalá não conseguiu ser o criador do mundo por não dar atenção a Exú, nesse sentido, quem foi o criador do mundo foi Odùdùwá e Obatalá ficou responsável pela a criação dos homens (ELIADE, 1972, p.87).

Conhecer os mitos da criação do Mundo é relevante porque por meio deles é possível compreender como se estabelece a sociedade africana. Nessa perspectiva, o mito traz elementos que transcendem as divisões sociais e políticas, fazem perceber a relevância da complementariedade. Segundo Fernando Bastos (1992), a mitologia é o modo ou processo através do qual, simbolicamente, se configuram e se interacionam os diversos e respectivos horizontes (BASTOS, 1992, p.33-34).

Nesse contexto, Campbell (2002) indica quatro funções dos mitos:

1. **Místicas ou metafísicas:** essa função permite aos seres humanos se reconciliem com as suas consciências e com as condições prévias de sua existência.
2. **Cosmológicas:** permite reconhecer o universo como parte do sagrado, considerando que os elementos presentes na natureza nos ensinam algo.
3. **Sociológicas:** consegue manter uma organização social e
4. **Psicológicas:** modelam o indivíduo, de acordo com o local onde está inserido, fazendo sentir-se parte daquele local.

De acordo com Eliade (1994),

O Mundo 'fala' ao homem e, para compreender essa linguagem, basta-lhe conhecer os mitos e decifrar os símbolos [...] O Mundo não é mais uma massa opaca de objetos arbitrariamente reunidos, mas um Cosmo vivo, articulado e significativo (ELIADE, 1994, p. 125).

Nesse sentido, é importante pontuar que as pessoas adultas são seres desprovidos de conhecimento e saberes que, ao longo de suas vidas, vão aprendendo várias coisas, porém não conseguem articular com o conhecimento escolarizado por não terem passado pelo ambiente escolar. Nesse caso, é preciso que na educação de adultos haja uma reflexão sobre as necessidades, habilidades e as dificuldades que estão relacionadas ao contexto dos sujeitos da EJA no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sob o ponto de vista de Eliade (1994), é por meio do símbolo que as pessoas conseguem se envolver em um diálogo com o planeta e este lhes fala por meio dos animais e plantas dando liberdade para se sentirem como parte do todo.

Portanto, o estudo dos mitos africanos nas salas de EJA é relevante, porque possibilita o conhecimento da cultura de um povo e suas origens. Ter a compressão das metáforas presentes nos mitos permite a compreensão da construção da realidade porque, infelizmente, a classe dominante dita regras da sociedade e os socialmente marginalizados são os que mais sofrem, além da história que é revelada passam pelas mãos de quem tem o poder mesmo sendo a minoria.

É nesse sentido que a educação pensada a partir dos sujeitos da EJA, precisa ser crítica e transformadora a fim de desvelar o que está em coberto e mudar o contexto. Segundo Fonseca (2014):

Os mitos fundadores, os ritos e cultos nos possibilitam interpretar que são manifestações culturais, semânticas, simbólicas das culturas que os produzem/ criam, inventam e reinventam no contexto do grupo e na sua relação com os demais grupos circundantes de uma dada realidade social. Destacamos que os mitos são histórias que geralmente acompanham um rito quando está relacionado à religião. O rito com frequência enfatiza um ato em que o mito se estabelece (FONSECA, 2014).

Pensar que podemos contribuir com a EJA, à medida que nos engajamos a motivar os estudantes a aprenderem faz toda a diferença quando a orientação da aprendizagem do jovem ou do adulto está centrada no modo de como a vida e as coisas acontecem. Lembrando que a experiência que os estudantes trazem

é uma das mais ricas fontes para articular o que já sabem com os conteúdos sistematizados na escola.

A aplicação das atividades pensadas para os estudantes da EJA, por meio da mitologia africana tem sido relevante por abordar as metáforas nesse contexto. Os estudantes possuem uma história de vida e de mundo que não aparece registrada nos livros e, sim, em suas memórias, por conta da tradição familiar que é perpetuada através da oralidade. Ao perceberem que realmente são validados todos esses conhecimentos, são capazes de fazer uma articulação entre o conteúdo científico com suas experiências de vida.

Nesse sentido, podemos perceber que é possível ir além do conhecimento oral, aproveitar o que os estudantes já conhecem é fundamental e contextualizar isso em sala de aula aumenta o desejo de aprender, contribuindo para evitar a evasão escolar.

A aplicação das metáforas contidas nos mitos africanos atua como mediadora do conhecimento científico. Ao fazer o uso das metáforas, os estudantes da EJA procuram fazer aproximações daquilo que já vivenciaram, ou experimentaram de alguma forma. Nesse sentido, quando conseguem compreender e entender o que lhes foi apresentado de novo, isso possibilita uma ampliação do conhecimento. A partir dessas formulações que vão sendo elaborados pelos estudantes, eles conseguem pensar hipóteses e resolver situações problemas, pois cada cultura tem formas distintas de criar estratégias para sair de determinada situação a partir de suas interpretações e imaginações.

A formação escolar é importante nessa longa caminhada dos sujeitos da EJA e precisa ser organizada para ir além da alfabetização para torná-los sujeitos conscientes da importância de sua participação na sociedade e formar um sujeito crítico e envolvido nos problemas sociais de sua comunidade e do entorno. Nesse sentido, a alfabetização é a porta de acesso a todas as oportunidades nessa vida.

Logo, é importante trazer as experiências, da linguagem oral para o contexto da EJA, pois tais dizeres precisam ser inseridos na formação escolar porque fazem parte da cultura dos estudantes, portanto, não se pode deixar que a linguagem escrita desconsidere tais saberes. Para que haja transformação, a

linguagem oral e a escrita precisam caminhar juntas. Conforme Marco Antonio Barzano apresenta:

A oralidade, a palavra dita, muitas vezes, transmite aquilo que foi herdado dos ancestrais ou pessoas idosas, pois na África tradicional, a herança ancestral é muito valorizada. Desse modo, a tradição oral passa a ser uma grande escola da vida, anunciada pelos chamados tradicionalistas, aqueles que são considerados os mestres, grandes testemunhas da memória viva da África (BARZANO, 2009 p.4).

A linguagem oral permite essa 'interculturalidade' dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva declaram Andreia Lisboa de Sousa e Ana Lucia Silva Souza (2013):

[...] tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos/as velhos/as a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções épicas e líricas e de danças como modos de expressão. (SOUSA; SOUZA, 2013, p.1)

Além disso, as atividades ganham um contexto interdisciplinar, ou seja, perpassam todas as disciplinas, dessa forma, o "sujeito" estudante tem uma visão da totalidade do conteúdo. A partir dessa perspectiva, os envolvidos se percebem atuantes nesse percurso da aprendizagem e também do ensino. De acordo com Oliveira:

Sendo assim, através de um mito e da compreensão de suas metáforas podemos perceber se estamos mantendo os padrões de comportamento que nele aparecem muitas vezes de forma implícita, funcionando como mecanismo de controle social (OLIVEIRA, 2010, p.2).

Nesse sentido, é necessário que a comunidade escolar também se envolva em todas as atividades planejadas e organizadas para atingir os resultados esperados, pois trabalhar com os mitos gera a necessidade de quebrar barreiras e preconceitos porque remete a conceitos equivocados que foram produzidos na história.

Quando fala-se de mitologias africanas dentro desse contexto são destacados os Orixás, pois a África é um continente enorme e cada local possui suas peculiaridades e diversas formas de expressá-las. Tanto o povo indígena que vivia no Brasil quanto o povo escravizado vindo do Continente Africano não

podia praticar a sua religiosidade. Como forma de barrar essa prática, suas vivências religiosas foram rotuladas como sendo maléficas ou diabólicas. Nesse sentido, os africanos precisaram camuflar sua religião.

Sabe-se que tal atitude foi uma forma de resistência dos africanos para poder manter sua cultura diante da cultura oficial da época apoiada na “religião católica”. Usando essa estratégia puderam contemplar seus orixás, mas como mencionado, a ideia de que o culto aos orixás é coisa diabólica ainda se faz presente nos dias atuais.

Os Orixás do Continente Africano foram envolvidos nas atividades em salas de educação de pessoas jovens e adultos por meio de leituras, teatro, confecção de trabalhos artesanais entre eles as máscaras africanas, simulação do sistema solar, entre outras ligadas ao mundo do trabalho e questões de gênero. Pontuaram-se essas atividades porque algumas delas estão inseridas no manual didático: “Os mitos gregos e africanos na educação de jovens e adultos”.

A proposta foi articular as atividades com os conteúdos escolares de todas as disciplinas. A seguir, os principais orixás que foram articulados com atividades de forma direta ou indireta com o intuito de trazer para o diálogo a metáfora contida em cada uma de suas representações mitológicas. Segue a relação dos Orixás da cultura Iorubá e suas respectivas representações

- a) **Fogo:** Xangô, Iansã, Oxumaré, Oxóssi, Omolú, Obá.
- b) **Água:** Oxum, Iemanjá, Orixás
- c) **Terra:** Exu, Omolu, Oxumaré, Oxóssi, Nanã, Ossaim, Ogum.
- d) **Ar:** Oxumaré, Oxalá, Euá, Iansã.
- e) **Ser supremo:** Olodumaré, Orum.

Cada orixá tem sua representatividade no campo das relações humanas. Os que estão relacionados ao fogo se articulam com questões da afetividade; os da água são relacionados às questões de saúde física, mental e fertilidade; os da terra às questões de sobrevivência e os do ar representam a ética, a metafísica, a curiosidade sobre a natureza e a criação do mundo.

Na religiosidade africana, **ori** significa força e **xá** significa cabeça que quer dizer força na cabeça (SOUSA; SOUZA, 2013 p.1). No culto dos orixás para os povos Iorubas segundo Andreas Hofbauer (2001) “não há como receber sem dar;

não há como viver e atingir seus sonhos sem respeitar os orixás poderosos e sem uma pitada de esperteza” (HOFBAUER, 2001, p.255).

Portanto, ressalta-se que por meio, da análise de outras culturas os sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas adquirem subsídios para a compreensão e o questionamento de seus próprios valores simbólicos.

3.2 Análises da atividade educativa

Como forma de exemplificar a importância da mitologia africana na EJA, optou-se por analisar uma atividade didática que teve como tema: “Olurum, o Criador e o Sistema Solar”. Por meio dessa análise procurou-se compreender se a metáfora contida no mito africano Olurum contribuiria para articulação entre o conhecimento escolar e o conhecimento de mundo dos estudantes da EJA.

Descrição da atividade educativa utilizada na análise:

O Universo

OLORUM O CRIADOR E O SISTEMA SOLAR

NEJA – 5ª série (noturno)

Objetivos

Incorporar à disciplina de ciências uma atividade que aborde o estudo do sistema solar e a proporção dos planetas que o compõem desenvolvendo uma maquete em perspectiva. Nosso intuito é trabalhar o conteúdo da disciplina tendo em vista o eixo temático (família) a partir da criação do universo transmitida na mitologia yorubá por meio do mito de Olorum.

Metodologia e Descrição da Atividade

Como primeira parte da execução da atividade, a metodologia utilizada foi a exibição de vídeos sobre o sistema solar, os tamanhos dos planetas e estrelas em perspectiva. Na segunda parte da atividade, nos reunimos em roda e o tema da família foi abordado através da retomada da primeira atividade realizada, remetendo ao sentido do agrupamento humano em roda. Buscamos conectar esta temática aos movimentos dos planetas, o giro em círculo, explicando os movimentos de rotação e translação. Dessa forma, abordamos o mito da criação do universo transmitida na mitologia yorubana, o mito de Olorum, o orixá incriado, o ser supremo. Num terceiro momento, realizamos uma dinâmica no gramado onde os alunos, separados por grupos, reproduziram em rodas (menores ou maiores/com mais ou menos pessoas) cada planeta do sistema solar. Dessa forma, cada grupo “planeta” se colocou em “órbita” no gramado. Por fim, a turma confeccionou uma maquete do sistema solar elencando os planetas em órbita de acordo com suas proporções.

Resultados obtidos

Esperava-se desta atividade que a turma conseguisse realizar uma conexão entre a primeira atividade (que abordava a temática da roda e da família) e que, num sentido simbólico, associasse os movimentos circulares com um padrão universal, presente no conteúdo da disciplina de ciências, sendo exposto de forma prática através da atividade da construção da maquete. De maneira geral, o objetivo foi atingido, visto que os alunos contribuíram para a execução da atividade em roda, a relação da atividade com a mitologia africana foi incorporada, bem como a realização da produção do móbile.

O Mito de Olorum

Segundo nos conta a mitologia Yorubá, antes do início dos tempos, Olorum, o Ser Supremo, já habitava a eternidade. Ele vivia só, e tudo à sua volta era igual, sem diversidade e sem movimento. Acabou se cansando de tanto nada, de tanta mesmice, e decidiu fazer um mundo onde seu olhar pudesse pousar a cada instante numa coisa diferente. Queria que tudo se movesse e se transformasse. Imaginou um mundo em que até mesmo a repetição daria origem a novidades. Olorum criou os orixás e atribuiu a cada um deles um de seus poderes, para que juntos governassem o mundo em seu nome. Antes de mais nada, foi preciso criar a Terra e o firmamento e o que neles deveria existir. Oxalá, o filho mais velho de Olorum, recebeu esse encargo. Olorum entregou-lhe o saco da Criação, que continha toda a matéria necessária para a produção pretendida, e disse: “Vá e crie.” Antes de Oxalá partir, Olorum recomendou: “Nada mais será como foi até agora. O mundo começará a existir. No que concerne à criação do mundo, Oxalá, Odudua, Olorum e Exu são figuras representantes quando se trata da construção do mundo na mitologia yorubá e como tal referendados nos contos de Prandi.

A atividade foi desenvolvida para uma turma constituída 20 estudantes na faixa etária entre 30 a 60 anos de idade, que frequentam o 5º ano do período noturno da educação de pessoas jovens e adultos da escola NEJA “Irmã Edith”.

A realização da atividade ficou focalizada em dois encontros com duração de 2 horas cada. A ideia de trabalhar com essa temática surgiu ao perceber por meio do diálogo com os estudantes que indicavam suas dúvidas em relação aos conceitos ligados ao sistema solar e, uma das delas, era referente à localização do próprio planeta Terra. Diante disso foi retomado esse conceito, com apoio do livro didático de ciências adotado pela escola. A atividade procurou articular esse conteúdo com o mito de Olorum.

Para iniciar a atividade no primeiro encontro foi apresentado o mito de Olorum, para retratar a criação do universo. No entanto, os estudantes não fizeram tantos questionamentos, percebeu-se que havia certa intolerância em relação à religiosidade de origem africana.

Também foi apresentado aos estudantes um vídeo que retratava a comparação entre os planetas do sistema solar. Em seguida, após uma conversa, o grupo foi encaminhado para a área externa da escola onde formaram uma grande roda para ouvir a narrativa da criação do universo segundo o conto mitológico de Olorum.

Em seguida, fez-se uma atividade prática com os estudantes: todos foram distribuídos no gramado de tal forma que pudessem visualizar as lâmpadas do jardim como referências para o tamanho da lua em comparação aos demais planetas.

Sendo assim os estudantes foram divididos em grupos e formaram rodas de diferentes tamanhos e, assim seguiu-se do menor para o maior, formando vários planetas e nessa simulação o universo era o gramado. Em seguida foi iniciada a construção de uma maquete do sistema solar, finalizada no segundo encontro.

A criação do universo é um tema que, ao longo da história, instiga curiosidade e a pesquisa científica. Dessa forma, consiste em um tema relevante para ser discutido na EJA. Percebeu-se que a relação do mito com o conteúdo de ciências aparece nas entrelinhas do texto, ao mesmo tempo que possibilitou dialogar sobre outras temáticas.

A inserção do mito de Olorum na contextualização sobre a criação do universo proporciona elementos importantes para compreender a existência não só do sistema solar, mas simbolicamente faz referência ao surgimento da humanidade e a própria natureza.

Nesse sentido, a mitologia explica a relação do próprio ser humano com o universo. Além disso, o mito de Olorum proporciona momentos de reflexão. Embora seja uma narrativa, vem acompanhado de um simbolismo religioso que é significativo, pois explica a criação do mundo sob a perspectiva da cultura dos povos Iorubás.

Dessa forma, a apresentação do tema contribuiu para que os estudantes da EJA se aproximassem da própria cultura brasileira porque a criação da umbanda no Brasil surgiu devido ao processo de escravatura do povo africano.

Embora o mito africano esteja articulado no contexto da religiosidade, em outras crenças há certa similaridade, por exemplo, Oxalá no sincretismo religioso é Jesus Cristo.

Quando Olorum cria os orixás e determina funções para cada um deles, de certa forma cria uma hierarquização no mundo divino que explica a hierarquização do mundo terrestre, nesse sentido o mito legitima as hierarquias como fundamentais à estruturação e perpetuação da ordem social.

Os orixás representam a família porque estão ligados ao mesmo ancestral, à mesma raiz. Dessa maneira, a incorporação da dinâmica para simular os planetas envolvendo a conexão das mãos e dos círculos maiores e menores também remete à ideia da organização da estrutura familiar em nossa sociedade. Além disso, criar uma maquete em perspectiva para exemplificar o sistema solar é fundamental no processo de aprendizagem.

Conforme apresentado na atividade, a ideia foi de articular o Mito de Olorum à disciplina de ciências em relação ao estudo do sistema solar. Com vista ao eixo temático “família”, a partir da criação do universo transmitida por meio do mito de Olorum, faz sentido desde que se compreenda o Mito de Olorum, ele deu poderes para Oxalá criar o Universo.

Nesse sentido, ele representa o Sol que emana luz para a Terra, o que é fundamental para a vida de todos os habitantes do planeta. Assim é interessante perceber que a metáfora presente no mito de Olorum traz uma reflexão sobre a

relevância do movimento e da transformação para os seres humanos em todos os contextos sociais, além da própria origem da vida que nos remete aos movimentos tanto internos quanto externos, conforme nossas atuações cotidianas.

Por essa ótica, o movimento do universo faz parte dos ciclos que envolvem a própria vida e, a partir da metáfora, os estudantes fazem uma reflexão sobre a importância da relação como o outro, tomam consciência de si mesmos e da interligação com outros e dos próprios objetos que estão presentes no meio, compreendendo que desde que nascemos estamos conectados com o mundo e que ele está constantemente se transformando.

No entanto, ainda existe certo preconceito ao se falar de umbanda ou do candomblé porque historicamente foi se criando um conceito negativo sobre essa prática religiosa, e no espaço escolar percebe-se certo receio em desenvolver atividades que abordem as questões ligadas à elas; mesmo que não seja explícito, ainda há certa resistência devido à discriminação social e cultural que se faz presente ou mesmo por certa dificuldade por parte dos professores, que nem sempre possuem um conhecimento aprofundado sobre como abordar tais temáticas no ambiente escolar.

A mitologia africana oferece, portanto, uma oportunidade para abordar essas questões em articulação com os conteúdos escolares, contribuindo para quebrar preconceitos.

Durante a análise da atividade, foi possível perceber que os estudantes não discutiram fortemente as questões relacionadas à mitologia africana, acreditamos que ainda será preciso envolvê-los mais com a temática.

Mesmo consciente de que a mitologia africana ainda é pouco conhecida e referenciada no Brasil, é interessante destacar que essa aproximação tornou possível o contato com a cultura africana, quebrando de certa forma o preconceito religioso e racial em relação à cultura afro-brasileira.

Além de terem tido o contato com o conteúdo científico de forma diferente da tradicional, foi possível mesmo que de forma incipiente refletir a partir de metáforas que ajudam a entender melhor os fenômenos da natureza e as explicações das ciências.

Acreditamos que quanto mais aproximados estiverem das leituras e dos contos orais sobre mitos, maior clareza e possibilidades terão para perceberem as metáforas contidas nas entrelinhas de mitos africanos.

Outro elemento que destacado na análise foi que, ao elaborar as atividades, as professoras tomaram o cuidado de apresentar o Mito de forma discreta, para não soar como um tom de imposição. Isso foi interessante porque os estudantes puderam refletir sobre o processo de aprendizagem, se envolveram e se dispuseram a participar do início até o final.

Também é interessante enfatizar que foi possível observar a ausência de um registro escrito das atividades elaboradas pelos estudantes após o estudo da atividade, no sentido de registrar os elementos positivos e negativos, a fim de possibilitar uma avaliação mais precisa e para tornar mais fácil que esse tipo de atividade possa ser aplicada, como um instrumento potencializador da aprendizagem em outras salas de aula.

Apesar disso, existe a compreensão de que esse foi o momento inicial do projeto. Nesse sentido, os resultados até aqui analisados demonstram que a mitologia africana, por estar intimamente ligada com os elementos da natureza, merece atenção por parte dos pesquisadores e afins, pois além de enriquecer culturalmente o ambiente escolar, transpõe barreiras entre uma disciplina e outra; ela serve como mediadora entre as diversas áreas do conhecimento científico.

Sobre isso, o mito pode ser apresentado aos estudantes de maneira oral também, recuperando alguns comportamentos dos antepassados que faziam os círculos em volta da fogueira para contar as histórias e, tal vivência se aproxima da realidade de muitos estudantes que possuem mais idade e que já vivenciaram essa prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se no longo do histórico da EJA, que todas as suas dificuldades desde a de investimentos para se conseguir maior qualidade ao envolvimento de toda a comunidade escolar, que essa modalidade de ensino não deve ser pensada apenas como um programa isolado, pois necessita de políticas efetivas e permanentes. Os investimentos não devem ser reduzidos a programas e projetos pontuais porque todas as mudanças de governo acabam por gerar paralisa a sistematização das atividades dificultando os acúmulos e avanços.

A educação de pessoas jovens e adultas deve ser vista como um espaço para atender uma diversa camada da população, com suas características e especificidades, pois os sujeitos da EJA também trazem para a escola suas experiências da vida cultural, de acordo com cada contexto vivido.

Percebeu-se que a inserção da mitologia africana no contexto da educação das pessoas jovens e adultas é relevante tanto para os estudantes universitários que fizeram a aplicação das atividades quanto para os estudantes jovens e adultos. Os estudantes dos cursos das licenciaturas, por meio da pesquisa e leituras para o preparo das atividades puderam aprimorar seus conhecimentos sobre a temática. Ao aplicarem as atividades nas salas da EJA proporcionaram aos estudantes a oportunidade de conhecerem a história da cultura de um povo que, por muito tempo, teve e ainda tem a invisibilidade social. Além disso, os sujeitos da EJA se veem próximos dessa mesma realidade de “invisibilidade”, pois passaram e passam em muitos momentos pela mesma situação em suas vidas.

Nesse sentido, reconhecemos que a aproximação com a mitologia africana é relevante, pois na maioria das vezes, os mitos africanos não são comentados em salas de aula. Na revisão da literatura para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível notar as dificuldades que são apontadas pelos autores para a abordagem do tema em contextos escolares. Diante disso, as atividades desenvolvidas na EJA puderam estimular tanto um aprofundamento nessa área pelos professores e pesquisadores como colocaram os estudantes da EJA em contato com suas raízes, tendo em vista que, a maior parte desse público é constituída pela população negra. Propor atividades didáticas que

valorizem a cultura do povo negro é fundamental para autoestima dessas pessoas e, além disso, promove o diálogo e o respeito pelas diferenças culturais e religiosas.

Outro ponto importante dessa pesquisa foi perceber que, por meio das metáforas contidas nos mitos, é possível articular várias áreas do conhecimento. No entanto, essa tarefa não é tão simples, pois é necessário muito preparo por meio de leituras referentes aos mitos africanos a fim de compreender sua essência e articulá-la aos mitos com os conteúdos da história, geografia, matemática, ciências entre outras disciplinas.

O conhecimento de mundo dos estudantes é importantíssimo, porém para conhecer e se apropriar dos conceitos científicos que irão garantir a superação e a transformação do seu contexto, será necessário maior aprimoramento das atividades para compreensão das metáforas. Dessa forma, é possível quebrar as barreiras que existem quando falamos em cultura africana no ambiente escolar. Nesse sentido, o envolvimento de futuros professores que, por meio do PIBID se inserem no espaço escolar é relevante, pois tais profissionais já irão conscientes das demandas e necessidades dos estudantes da educação de pessoas jovens e adultas.

As atividades educativas que envolvem as disciplinas escolares articuladas com as metáforas presentes nos mitos africanos são fundamentais para que os estudantes da EJA possam efetivamente ter acesso ao ensino de qualidade que valoriza o conhecimento cultural de cada estudante da sala de aula. Além disso, as formas de organização dos conteúdos científicos na sua relação com as narrativas mitológicas permitem uma nova maneira de pensar na estruturação e na mediação dos conhecimentos escolares.

Esses elementos são relevantes porque demonstram para os estudantes da EJA que o conhecimento de mundo que os acompanha também é importante. Essa ação gera satisfação nos indivíduos, pois os sujeitos da EJA ao chegar à escola acham que não sabem nada. Essas atividades como, por exemplo, a narrativa da Criação do Universo que se articula com o mito de Olorum coloca os estudantes como participantes da aula na medida em que fazem atividades práticas e refletem sobre o que aprenderam.

A mitologia africana possibilitou maior entendimento de mundo aos estudantes porque revela a interligação da humanidade com tudo aquilo que há no universo, isso significa que o conhecimento não é algo distante de nós, ele está atrelado à maneira como observamos e analisamos a constituição dos fenômenos naturais, históricos, sociais e científicos à nossa volta.

A compreensão das metáforas contidas nos mitos proporcionou aos estudantes um momento de reflexão subjetiva e intersubjetiva, o que é fundamental, pois contribui para um melhor entendimento da realidade. Além disso, possibilita aos professores articularem os conteúdos escolares de forma interdisciplinar, articulando com a história, a geografia, a matemática, a língua portuguesa; desta forma, os estudantes adquirem uma visão ampla do conhecimento. No entanto, para que esse processo ocorra efetivamente e seja contínuo no âmbito escolar é necessária a adesão da comunidade escolar; dedicação e disponibilidade para o aprofundamento nos estudos referentes à temática para a interlocução entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse caso, não é pensar individualmente e sim no coletivo e nos sujeitos que compõem a EJA.

Nas escolas brasileiras existe certa barreira para dialogar sobre aspectos culturais de matrizes africanas, o que de certa forma, está ligada à própria identidade dos sujeitos da EJA. Esta pesquisa defende a necessidade da reflexão sobre a cultura africana porque ela perpassa todo o território brasileiro. No entanto, ela vem sendo camuflada, principalmente, no ambiente escolar; espaço onde deveria aprofundar essa temática e fazer uso do conhecimento diversificado a fim de valorizar as diferentes culturas. Desta forma, seria possível transformar o próprio contexto dos estudantes, por meio da incorporação da diversidade cultural e novos conhecimentos.

Certamente, o estudo mais aprofundado sobre os mitos africanos possibilitará maior interligação das disciplinas entre as metáforas e os conteúdos e, à medida que, essa prática for se disseminando no ambiente escolar, os estudantes estarão mais familiarizados com a temática. Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lady Christina. **Os Mitos africano e afro-brasileiros**. SSN 1983-2354. Especial Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula- ano IV- maio 2011. Disponível em <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/ESP13-06052011.pdf>. >acesso em 30/07/2016.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (Raab), n.11, abr. 2001.

BAKHTIN Mikhail Mikhailovich **Problema da poética de Dostoievsk**. Tra. Paulo Bezerra Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes 2010.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Grios africanos: Inspirações para a performatividade e invenção pedagógica**. 32ª reunião. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5201--Int.pdf>>. Acesso em 30 de julho de 2016.

BASTOS, Fernando. **Mitos e Filosofia**. Brasília: editora Universidade de Brasília 1992.

BRASIL, CAPES/MEC. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/apespibid>, 2016. Acesso em 30 julho. 2016.

BRASIL. EDITAL Nº 02/2009. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2009.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. — Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2013.

CAMPBELL, Joseph. **Las extensiones interiores del espacio exterior**. Ed. Atlanta Girona Espana 2013.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS B. **O Poder do mito** org. por Betty Sue Flowers; tradução de Carlos Felipe Moisés. -São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDAU, Vera. Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> >. Acesso mai. 2016.

COELHO, Mariele Nazaré. **Memórias de Angola e vivências no Brasil: Educação e Diversidade Étnica e Racial**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos 2008.

CRIPPA, Adolpho. **Mito e cultura**. São Paulo: Editora Convívio, 1975.

DI PIERRO, Maria Clara: **Perdemos 3,2 milhões de matrículas na educação de Jovens e adultos**. *Revista Época*. São Paulo, 27 de junho de 2016. Entrevista concedida a Beatriz Marrone e Flavia Yuri Oshima. Disponível em: < <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html> >. Acesso em: jul.2016.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200100030005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em jul.2016.

ELIADE, Mircea. **Mito e a Realidade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

FAVERO, Osmar. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos** *Cad. CEDES*. Vol. 27 nº 71. Campinas jan/apr.2007 Disponível em <http://scielo.br>> Acesso em 07 mar.2015.

FARIA, Caroline. **África**. Disponível em:<<https://www.infoescola.com/geografia/africa/>>. Acesso em jul.2016

FIGUEIREDO, Ivanilda **Pelo Combate à Intolerância Religiosa e defesa do estado Laico**. Janeiro 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/33933/>>. Acesso em 30 de janeiro 2017.

FONSECA, Dagoberto José. **Cartilha de Tolerância Religiosa**. São Paulo, Coordenação de Política para Assuntos das Populações Negra e Indígena, Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania de São Paulo, 2014, pp 44.

FONSECA, Dagoberto José; MAZZEU Francisco José de Carvalho, ROSA Edvanda Bonavina da. **Os Mitos Gregos e Africanos na Educação de Pessoas Adultas**. Manual Didático- Araraquara, SP: FCL- UNESP, 2015.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Do direito e do dever de mudar o mundo. In: *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000, p. 29-69.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975,

FREIRE. Ana. Maria. Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo a nacionalista, ou de como deixar desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalinas, Anas, Genebras, Apolonias, Gracias até os Severinos** São Paulo: Cortez Editora; Brasília: INEP, 1989.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a Transformação das Práticas Escolares: Racionalidade Comunicativa e Dialogicidade em Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Jesus. et al. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria. Clara. **Escolarização de Jovens e adultos**. ANPEND, - Número Especial. Nº14. Pp.118-130, Mai/Jun. /Agos, 2000.

HADDAD, Sergio. Por Uma Nova **Cultura na Educação de Jovens e Adultos, Um Balanço de Experiências de Poder Local, Ação Educativa**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. 30ª Reunião Anual da Anped. Ação Educativa. Caxambu, 2007.

HALL, Stuart **A centralidade da cultura notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo educação e realidade**, Porto Alegre, V22.N2 Jul./Dez 1997.

HENRIQUES, Ricardo, (2001). **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: Ipea

HOFBAUER, Andreas. Mitologia dos orixás. **Rev. Antropol.** [online]. 2001, vol.44, n.2, pp.251-258. ISSN 0034-7701. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003477012001000200015>. Acesso em out.2015.

IRELAND, Timothy Denis. A vida no Bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. In: **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC, MMA, UNESCO, 2007.p.229-237.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina. Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál. v. 10, nº. esp., 2007, p.37-41.

LOPES, Selva, Paraguaçu; SOUZA, Luzia, Silva. **EJA uma educação possível ou mera utopia?** *Revista Alfabetização Solidária* (Alfasol), Volume V, setembro, 2005. Disponível

em:<https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=EJA:+uma+educa%C3%A7%C3%A3o+poss%C3%ADvel+ou+mera+utopia?&author=LOPES+S.&author=SOUZA+L.+S.&publication_year=2005&journal=Revista+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+Solid%C3%A1ria&volume=5>. Acesso em: 3 ago. 2011.

MACHADO. Maria Margarida **A trajetória da EJA na década de 90, políticas públicas sendo substituídas por solidariedade**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf> . Acesso abr.2016.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M.: Notas sobre a história da população negra no Brasil In: Marcos Francisco Martins; Adriana Varani. (Org.). **Introdução (Educação das relações étnico-raciais: apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba)**. 1ed.São Carlos / SP: EdUFSCar (Editora da UFSCar), 2015, v. 1p.43-60.

MEDINA, Fernández. Oscar. **Modelos de educación de personas adultas**. Universidade de la Palmas de Gram Canaria, El Roure Y Consejería de Educacion.1997.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Metodologia de Investigação Comunicativa: Contribuições Para a Pesquisa Educacional na Construção de Uma Escola com e para Todas e Todos**. Trabalho apresentado na reunião anual da ANPEd, 29, 2006.Caxambu MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2096.pdf>> Acesso em: 12 out. 2010.

MOVA-SP (**Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo**). São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº1, Secretaria Municipal de Educação, outubro de 1989.

NÉSPOLI. Jose. Henrique Singalano. **Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa Mova-SP**. (1989-1992). *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v.12 n 1 ,p 31-40,jan./jun.2013. Disponível em: <

<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20327>>. Acesso em: mai. 2016.

GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA Reijane Maria de Jesus. **Contos Africanos**. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. 18 a 21 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br/analseletronicos/arquivos/caderno_de_resumos.pdf>. Acesso em 12 jun.2016.

OLIVEIRA, Rachel de. **Educação e relações étnico-raciais** / Rachel Oliveira, Flávia Alessandra de Souza. – Ilhéus, BA: Editus, 2012. 123p.: il. (Pedagogia - módulo 4 - volume 7 – EAD).

PAIVA, José Maria; LOPES Eliana Marta Teixeira; FARIA Luciano Mendes Filho; VEIGA **Cinthy** Grevi. Educação jesuítica no Brasil Colônia Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PILETTI, Claudino. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Ática,1988.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez 2007.

PRANDI, Reginaldo. **O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2001, vol.16, n.47, pp.43-58. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso de idéas que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/ Rio de janeiro. Fapesp/ Educ/ Pallas, 2002.

SANTOS, Sales dos Anjos. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In **Educação antirracista abertos pela Lei Federal nº 10.639/03- 2005**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso e 30 de julho 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Escola e **Democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção polêmicas do nosso tempo; Vol. 5).

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In Revista Brasileira de educação. Jan./ fev.2007. v.12 nº 34.

SCHWARCZ, Lília Moritz, **O espetáculo das raças**. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 22º ed. rev. e ampl. Cortes, São Paulo.2002.

SOUSA Andreia Lisboa de, SOUZA Ana Lucia Silva. Oralidade, Cantos e Recantos: **Vozes Africanas e Afrobrasileiras**, 2013 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/oralidade-cantos-e-re-encantos-vozes-africanas-e-afro-brasileiras/#ixzz4GstHCrlq>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Escravidão no Brasil**. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm>>. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

SUCHANEK, Márcia Gomes **O. Povos indígenas no Brasil**: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. Niterói: PPGSD-UFF, 2012, p: 261- 266.