DA RESISTÊNCIA À BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

A CAPOEIRA FILOSÓFICA COMO MOVIMENTO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

JOÃO PAULO DE ABREU E SILVA MENDES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia do Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora: Profª Drª Maria Cristina Giorgi

Coorientadora: Profª Drª Luziana Catta Preta

Rio de Janeiro

Setembro de 2017

DA RESISTÊNCIA À BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

A CAPOEIRA FILOSÓFICA COMO MOVIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino

João Paulo de Abreu e Silva Mendes

Banca Examinadora:

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ) (orientadora)

_____

Professora Dra. Luziana Catta Preta (CEFET/RJ) (coorientadora)

_____

Professora Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF)

_____

Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Poliana Coeli Costa Arantes (UERJ)

Rio de Janeiro

Setembro de 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M538 Mendes, João Paulo de Abreu e Silva
Da resistência à barbárie na educação de jovens e adultos : a capoeira filosófica como movimento de ensino-aprendizagem / João Paulo de Abreu e Silva Mendes.—2017.
98f. + anexos ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 97-98
Orientadora : Maria Cristina Giorgi
Coorientadora : Luziana Catta Preta

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Capoeira. 4. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 5. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Giorgi, Maria Cristina (Orient.). II. Preta, Luziana Catta (Coorient.). III. Título.

CDD 107

AGRADECIMENTOS

Importante lembrar a presença distinta de familiares, amigos e professores neste trabalho. Depois de dois anos, como não refletir sobre os essenciais agradecimentos? Neste trabalho, pude vislumbrar um outro viés da filosofia, claramente influenciado pela instituição e professores. A questão levantada na dissertação abriu novos caminhos e, com isso, sinto prazer em redescobrir maneiras filosóficas de pensar e praticar a educação de jovens e adultos. A todos que partilharam da minha vivência, a lembrança de que não foi um trabalho solitário, mas conjunto e coletivo.

Agradeço a minha mãe e meu pai, que estiveram presentes em todos os momentos, sempre dispostos para o meu crescimento, sensíveis e amorosos, seja em qual momento for, essa é para eles.

Ao meu irmão Carlos Octávio, paciente e calmo comigo, e minha querida irmã, Ana Luísa, que esteve presente na produção das oficinas, orientando, refletindo e apoiando.

Agradeço à minha tia, Marcia Hennig, que esteve presente em todas as partes deste trabalho, ajudando no desenvolvimento e produção.

Agradeço à Raquel Compulsione, que incentivou a inscrição no Mestrado, modelo de pessoa, com a qual eu vivo há oito anos, por ela descobri a possibilidade da desconstrução e reflexão sadias e justas.

Aos meus amigos, auxiliando e entendendo alguns afastamentos, especialmente a Luiz Fernando Mesquita, amigo em todas as horas, e a Carlos Monteiro, por potencializarem minhas vontades e satisfações com este estudo.

Ao meu Mestre de Capoeira, José Carlos, que compreendeu minhas ausências no treino, mas direta ou indiretamente sempre esteve presente nas minhas reflexões, sem o qual eu não teria conhecido a capoeira angola, a tradição e a ancestralidade desta arte.

A minha coorientadora, Luziana Catta Preta, assertiva e trazendo minhas reflexões para a prática, sensível nas correções, engrandeceu o trabalho de forma singular.

Agradeço, por fim, a minha orientadora, Maria Cristina Giorgi, sem a qual a ideia do trabalho não teria fluído, na essencial participação em toda a dissertação, organizando, delimitando e engajando o meu pensamento na questão étnico-racial. Compreensível e questionadora, penso que cresci com os comentários e críticas, pontuais e exatos para a compreensão do texto e do meu pensamento.

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas

Da força da grana que ergue e destrói coisas belas

Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas

Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços

Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva (Caetano Veloso, Sampa, 1978)

RESUMO

Da Resistência À Barbárie Na Educação De Jovens E Adultos: A Capoeira Filosófica Como Movimento de ensino - aprendizagem Rio de Janeiro, 2017. Dissertação de Mestrado (Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Celso Suckow da Fonseca, Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Rio de Janeiro, 2017.

O ensino de filosofia nas escolas públicas do Rio de Janeiro fomenta e reflete pouco sobre a cultura afro-brasileira, dando primazia a conteúdos primordialmente europeus. Este trabalho, inserido na área de ensino de filosofia, busca refletir sobre uma forma de discurso orientado para jovens e adultos e de colocar em diálogo com a filosofia em sala de aula com os contextos e vivências dos educandos da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Para atingir o objetivo da pesquisa recorremos a dois filósofos; Michel Foucault (1926-1984), Theodor Adorno (1903-1969) e seus respectivos conceitos de *resistência* e *barbárie*, serão apropriados no trabalho através da cultura afro-brasileira, especificamente a capoeira angola, cujo expoente, Mestre Pastinha, é pouco valororizado . Nossa contribuição é trazer a presença de Mestre Pastinha e da capoeira angola para aulas de filosofia, apontando o compromisso filosófico no diálogo com os educandos da EJA, os quais possuem histórias e experiências similares aos contextos de formação da capoeira, de exploração e opressão experienciados no Brasil. A parte prática desta pesquisa, nosso produto didático, foi a produção de um roteiro para professores de filosofia, disposto em oficinas, mostrando aos educandos um outro modo de ver a Filosofia, por meio da capoeira angola. Entendemos que ao mostrar a capoeira como um movimento afro-brasileiro de *resistência* à dominação branca, é possível colocar em evidência a volta às salas de aula de jovens e adultos como um ato também de *resistência* contra características que Adorno denominou de *barbárie*. Miséria, exploração, opressão são traços do conceito de *barbárie*, que ao ser negada, considera o conceito de *resistência* como um meio de defesa das autenticidades e identidades de determinada cultura.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; EJA; Capoeira Angola; Resistência; Barbárie

Resumé

De la Résistance À La Barbarie À L´ Éducation Des Jeunes Et Des Adultes: La Capoeira Philosophique Comme Mouviment. Rio de Janeiro, 2017. Thèse de Maitrise (Philosophie et Éucation) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Celso Suckow da Fonseca, Programme d´études supérieures en Philosophie et Éducation, Rio de Janeiro, 2017.

L´enseigment de la philosophie dans les écoles publiques de Rio de Janeiro favorise et réfléchi très peu sur la culture afro-brésilienne, donnant la primauté principalement aux contenus européens. Ce travail est inséré dans le domaine de l´enseignement de philosophie et cherche à réfléchir sur une forme de discours orienté vers les jeunes et les adultes. Ainsi, nous avons cherché des moyens d´établir en classe un dialogue avec la philosophie et les contextes et expériences des étudiants de l'EJA
. Pour atteindre l'objectif de la recherche nous nous sommes appuyé sur deux philosophes: Michel Foucault (1926-1984) et Theodor Adorno (1903-1969), dont les concepts de *résistance* et de *barbarie*, respectivement, seront appropriés au travail à travers la culture afro-brésilienne, en particulier la Capoeira Angola, dont l'exposant, Maître Pastinha, n´a ni sa valeur ni ses connaissances reconnues dans les manuels scolaires et dans les cours de philosophie. Nous avons contesté cela et nous avons amené la présence de Maître Pastinha et de la Capoeira Angola dans les cours de philosophie, soulignant l'engagement philosophique au dialogue avec les étudiants de l'EJA, qui ont des histoires et des expériences similaires à des contextes de formation de capoeira, comme, par exemple, l'exploitation et l'oppression éprouvées par beaucoup d´entre eux au Brésil. La partie pratique de ce travail était de produire un guide pour les professeurs de philosophie, disposé dans les ateliers, l'accomplissement de travail pour montrer la philosophie de façon claire et distincte aux apprenants à l´aide de la Capoeira Angola. En montrant la Capoeira comme un mouvement afro-brésilien de résistance à la domination blanche, il est possible de mettre em perspective le retour aux salles de classe des jeunes et des adultes aussi comme un acte de *résistance* contre ce qu´Adorno a nommé comme *barbarie*. La pauvreté, l'exploitation, l'oppression sont des caractéristiques du concept de *barbarie*, qui en étant refusé, voit le concept de *résistance* comme un moyen de défendre l'authenticité et l'identité d'une culture particulière.

Mots-clés: Philosophie; EJA; Capoeira Angola; Résistance; Barbarie

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

1.SOBRE A CAPOEIRA ANGOLA 19

1.1 Histórico e pensamento da capoeira angola 21

1.2 Mestre Pastinha e o potencial da capoeira organizada 24

2. *RESISTÊNCIA* E *BARBÁRIE* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS EADULTOS 25

2.1 Sobre o conceito de resistência na filosofia aplicado pela capoeira angola na educação de jovens e adultos, a capoeira filosófica 26

2.2 Sobre o conceito de barbárie na educação de jovens e adultos; consequências dos discursos opressores 36

2.3 Filosofia na EJA contra a barbárie 48

3. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO INSTRUMENTO DE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 53

3.1 A questão da Educação 53

3.2 Sobre a influência dos discursos no material didático da EJA 58

3.3 Histórico do ensino de filosofia 61

3.4 Dialogando com a EJA 68

4. ..... SOBRE O ROTEIRO DAS OFICINAS OFERECIDAS PARA JOVENS E ADULTOS 73

4.1 Sobre as oficinas 76

4.2 Divisão das oficinas 77

4.2.1 Primeira oficina: *Manifestação* filosófica e volta à sala de aula 77

4.2.2 Segunda oficina - sobre o conceito de *resistência* 83

4.2.3 Terceira oficina: documentário: Pastinha! uma vida pela capoeira 85

4.2.4 Quarta oficina - a filosofia é tudo que a boca come 87

4.2.5 Quinta oficina - sobre o conceito de *barbárie* 90

4.2.6 Sexta oficina: resistência e barbárie: documentário - poder da mulher na sociedade contemporânea 92

4.2.7 Sétima oficina: fechamento - a capoeira filosófica - a *roda* (vida, sala, capoeira/filosofia, educação, capoeira angola) 93

CONCLUSÃO 95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97

Anexo A – plano de aula 99

Anexo B - imagens 102

INTRODUÇÃO

Comecei meus estudos em Filosofia no segundo semestre de 2002, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), no Centro da cidade, situado no *campus* do Largo do São Francisco.Ao cursar o Bacharelado, tive o contato com professores que propiciaram meu início na vida acadêmica por meio de trabalhos que interagiam e dialogavam com escolas, questões e problemas emblemáticos na filosofia, o devir na ontológica, o existencialismo para as escolhas responsáveis. Provocaram meu interesse, dentre outras, as relações de poder e consequente o estudo e a análise dos temas que envolviam essas questões, tais como ética deontológica e a fenomenologia da escola alemã.

Dentre as disciplinas que me afetaram de modo mais reflexivo, o existencialismo francês, proposto por Jean Paul Sartre (1905-1980), nas bases da fenomenologia de Martin Heidegger (1889-1976) e Edmund Husserl (1859-1938), que desde o começo entusiasmam as minhas interrogações no estudo de filosofia moderna e contemporânea, até chegar a Albert Camus (1913-1960), também filósofo, argelino, que a partir de temas existenciais refletiu o pós-guerra e pontuou em diversos períodos do curso os meus interesses a respeito do conceito de revolta e absurdo.

Terminei o Bacharelado em 2007, escrevendo a monografia sobre a questão do *devir* na lógica do *absurdo*, dois conceitos desenvolvidos ao longo de meu processo como graduando. O *devir* enquanto uma ideia iniciada pelo filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso e o *Absurdo*, proposto por Camus.

Concomitante com o Bacharelado, fiz a Licenciatura em outro campus da UFRJ, na Urca, onde funciona a Faculdade de Educação. Lá, pude ter o primeiro contato com estudiosos diferentes do campo estritamente teórico e filosófico (aulas, seminários, grupos de estudo que especificaram questões e problemas disponíveis em todos os cursos).

Trabalhei com o estágio supervisionado em 2007 no Colégio de Aplicação da UFRJ, localizado na Lagoa. O primeiro encontro com alunos na posição de professor.

Além de correções de trabalhos e participações nas aulas, apresentei a aula em Prática de Ensino no final de 2007, para turmas de segundo ano do ensino médio, na qual junto com os alunos trabalhei uma análise filosófica no existencialismo de Sartre e na fenomenologia de Heidegger, com o suporte especial de dois trechos do filme *Walking Life*. Um conjunto de fatores possibilitou a apresentação do trabalho; sala de vídeo, datashow, turmas com no máximo vinte alunos, realidade bastante diversa da grande maioria das escolas públicas do Rio de Janeiro.

Cursei a especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, CESPEB/UFRJ, em 2011. No curso, encontrei estudiosos que refletiam sobre a EJA de forma conceitual e prática. No sistema nela proposto, bem como o histórico e as ideias Freireanas sobre o ensino para adultos, questionei a forma como a filosofia era proposta, especificamente com o pouco tempo demandado em sala de aula e o questionamento das estratégias de poder envolvidas na inserção de mais uma disciplina no Ensino Médio.

A partir do sociólogo Zygmunt Bauman, estudei as formas líquidas em que a sociedade moderna se estabelece, por meio de reflexões, dúvidas e pouco rigor para com ideologias opressoras e, consequentemente, nas diminutas maneiras de conscientização do público da EJA frente às estratégias mercadológicas de um modo operante gerencial para a educação.

Iniciei minha atividade profissional com a filosofia após a convocação no concurso para a rede estadual de educação do Rio de Janeiro, feito em 2008. No colégio Estadual Alina de Brito, Taquara, lecionei para o turno da noite, no ensino regular, turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

Nesta escola, encontrei uma realidade diversa da que tive no Colégio de Aplicação, principalmente com relação à estrutura oferecida, turmas com grande quantidade de alunos e poucos recursos para o audiovisual e outras ferramentas de articulação para o ensino-aprendizagem. O esforço em atender toda a demanda do currículo de filosofia não absorvia o interesse dos alunos, desestimulados por um conteúdo distante da realidade vivida. Conseguir manter a organização e a disciplina com poucos inspetores e funcionários de direção tornava ainda mais difícil o entrosamento com os educandos.

Contudo, a enorme diversidade da escola enriquecia o esforço em planejar e montar uma aula "palpável" e coerente para um público com grande dificuldade de compreensão e interpretação de textos. Estas diversas dificuldades enriqueceram a minha visão de mundo, desacostumada com o contexto local, de escola pública carente de estrutura que resgatasse alunos desestimulados. Atuei por cinco anos na Taquara, conseguindo trabalhar e manejar com os recursos dados pela escola bem como compreender a realidade e o contexto locais após as experiências de primeiro contato.

Ao mesmo tempo em que trabalhava nesta escola, tive a oportunidade de lecionar com tempos extras, no primeiro colégio inaugurado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Colégio Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila, localizado em Manguinhos. Nesta escola, encontrei outro formato de direção, outro contexto de alunos e outra modalidade de ensino, diferente do regular, direcionado para a EJA.

Comecei nas turmas da EJA sem saber ao certo o que era essa modalidade. Somente após a relação e o diálogo com eles encontrei e compreendi a utilidade prática no mundo vivido para o público de jovens e adultos. A partir do primeiro contato, necessitei buscar um material que desse conta das minhas indagações sobre como proceder nas aulas - pois não havia um material específico.

Posteriormente, um material foi desenvolvido, no entanto, com a mesma demanda –do–ensino regular. Fiz experiências com livros didáticos de filosofia para adequar a aula com a realidade dos alunos, aliada ao fato de serem de faixas etárias maiores que as do regular, com maior vivência e experiência, sendo, na maioria, alunos que trabalhavam na parte da manhã, tendo que optar com o turno da noite para findar o Ensino Médio.

Em 2012, fiz um contrato temporário na FAETEC de Marechal Hermes e atuei em duas escolas, a Oscar Tenório, onde funcionam as turmas de Análises Clínicas e enfermagem e no ano seguinte, no mesmo *campus,* na Escola Visconde de Mauá, onde funciona o curso de mecânica e eletrotécnica. Mais uma vez encontrei realidades e contextos diversos, em que pude manejar outras formas de filosofar em sala de aula. Turmas que não tinham a filosofia como especificidade, numa natureza de escola técnica.

Em 2014, tive a experiência na empresa Affero Lab, como consultor especialista em EJA, na qual revi o material disposto em segurança do trabalho. A proposta foi analisar o material que havia sido preparado anteriormente mas que não se havia adequado ao entendimento de quem trabalhava, causando acidentes de trabalho pela falta de interação dos trabalhadores e o manual de segurança. Refiz o material de modo a ser mais claro para o público.

Hoje, atuo como professor regente de filosofia, com turmas regulares e a EJA na escola estadual Herbert de Souza, Tijuca, na comunidade do Turano. Nesta escola, procuro trabalhar e ensinar a filosofia com questões cotidianas e contextos locais. Das escolas em que atuei percebo que desta forma me aproximo e aprendo a dar clareza aos meus pensamentos através dos interesses dos educandos.

Com relação à minha trajetória na capoeira, esta começa na Praça Afonso Pena, com o Mestre Canelinha, com treinos na própria Praça. Mestre Canelinha foi formado dentro da capoeira angola por mestre Dentinho e fez parte da Associação de Capoeira do Rio de Janeiro, formado por capoeiristas regionais e angoleiros.

Participei do grupo por dois anos, até a sua extinção demandada pelo próprio Mestre. Esse tempo foi o suficiente para que meu interesse sobre capoeira, especificamente a capoeira angola, fosse despertado e que eu quisesse continuar a buscar conhecimento sobre o movimento.

O que me fez gostar de capoeira, inicialmente, foi a fluidez dos movimentos, uma forma de animalidade, nos movimentos, na sua maneira lenta de serem feitos e por vezes, também as expressões faciais dos que jogavam.

Motivado por outros “camaradas” da capoeira conheci na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a oficina de capoeira, sem mestre ou qualquer bandeira de capoeira, apenas uma oficina em que qualquer pessoa poderia ir, fosse conhecedora ou não dos movimentos e ritmos. Com a prerrogativa de ser capoeirista, meu desejo era de conhecer os rituais e de conversar com outros capoeiristas, ouvir suas experiências e conhecer escolas diversas. Infelizmente, depois de dois anos o incentivo na oficina foi deixado de lado e não pude continuar com as atividades.

Meu interesse pela capoeira vinha crescendo e fui buscando informações através de vídeos, filmes, conversas com outros colegas e também treinando sozinho até encontrar o grupo do qual faço parte desde 2007.

No Rio de Janeiro existem muitas escolas de capoeira, o que justifica o tempo que precisei até encontrar uma que me motivasse e atendesse às minhas expectativas. O encontro com esse grupo, que frequento até hoje, se deu através de um amigo da faculdade de filosofia, que me levou ao grupo de capoeira ***angola n'golo***, com o Mestre José Carlos, em Santa Tereza.

Pude entender, neste grupo e na linhagem da capoeira, a importância e a responsabilidade de manter uma cultura pouco entendida e reconhecida no Brasil, apesar de tão brasileira.

Neste caminho conheci dança, ritmo e luta desenvolvidos por gerações, fazendo com que ao treinar, me comunicasse com a história, seja nas "ladainhas" ou nos "corridos" cantados, seja na roda, jogando ou assistindo um diálogo corporal, seja imitando animais cujos nomes levam os muitos movimentos: "rabo da arraia", "macaquinho", "voo do morcego" dentre outros. Aprendi movimentos que fazem conexão com instintos e animalidades que vão além de teorias e fórmulas técnicas.Também na capoeira, entendi que o sentimento ao tocar e ao jogar é o que movimenta e essencializa a memória e a história de uma cultura.

Busquei o mestrado profissional no CEFET sobre Filosofia e Ensino por considerar importante esclarecer minhas dúvidas e participar do contexto de ensino de filosofia. Neste contexto, imaginei primeiramente a elaboração de um material didático para turmas de jovens e adultos, em forma de plataforma digital na qual os alunos, em conjunto, poderiam se manter atualizados primordialmente através de debates que dialogassem com a filosofia. Desse modo, a possibilidade de concretizar um material que auxiliasse nas aulas aumentou o interesse no mestrado profissional.

Posteriormente, revendo a questão deste material, encontrei outros apoios que me deixariam mais à vontade para escrever e trabalhar, já que não me considero um professor que goste de tecnologia a ponto de provocar o entusiasmo dos alunos. Reformulei, assim, a ideia do material de tal modo que pudesse contribuir de maneira melhor e mais rica. O projeto sofreu estas mudanças, também nas questões teóricas, de forma a dar clareza e maior autonomia às questões filosóficas.

Pela dificuldade que encontro com o material didático disponível, imagino que, quanto mais longe estiver de uma tentativa de entendimento e discussão acadêmicos, mais longe deste material estarei, por isso, continuo construindo e

desconstruindo práticas de aula atento para a ideia de inovar, tendo em vista os poucos recursos que se tem para qualquer tipo de abordagem da disciplina de filosofia na EJA.

Na escolha por uma instituição de renome não foi difícil encontrar no CEFET o campo para exercitar e refletir questões e problemas e enriquecê-los com estudantes e professores.

Com base na minha trajetória, entendo que este trabalho é fruto de inquietações sobre a funcionalidade prática da filosofia especificamente em turmas na modalidade de jovens e adultos (EJA). A partir destas inquietações, busquei apresentar a filosofia sob outra perspectiva que a encontrada no livro didático disposto para a EJA, e consequentes planos de aula sugeridos pelo currículo mínimo no Estado do Rio de Janeiro, os quais dão primazia, a meu ver, a conteúdos afastados da realidade e contexto vividos pelos educandos, em suas jornadas de trabalho e experiências de vida.

Ao observar os conteúdos de filosofia, no livro didático disponibilizado para a EJA, percebi que este material demonstra maior preocupação com uma história da filosofia europeia, apresentando uma visão conteudista de ensino e de saber, distante da realidade e dos interesses dos discentes. Desse modo, nossa proposta é um trabalho que fomente a compreensão filosófica a partir da sua relação com as experiências de vida dos educandos.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo pensar um plano de aula alternativo, levando em conta que o material didático oferecido pelo Estado e o currículo mínimo de filosofia trazem conteúdos e temáticas que podem ser consideradas pouco "palpáveis" pelos alunos, por serem, como já dito, distantes da realidade dos educandos. Especificaremos o plano para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, modalidade de ensino que promove a reinserção do sujeito ou educando no âmbito escolar – de forma a qualificá-lo dentro de dimensões que deveriam ir além do mercado de trabalho. Dimensões éticas, políticas e estéticas que solicitam entendimento e compreensão dos discursos estratégicos elaborados pelo outro, seja na figura da mídia, de políticos, ideologias, mecanismos de informação que podem não esclarecer a prática empírica de determinada realidade.

Na atualidade, a indústria cultural traz para o panorama social influências que acabam por massificar as escolhas, maneiras e formas de pensar. Ao indagarmos a utilidade da filosofia em desconstruir essas influências por meio de abordagens e

reflexões críticas, chegamos a alguns argumentos que permeiam o valor da história e da identidade numa determinada cultura. “Nesse processo, é fundamental partir da cultura, entendida como conjunto de significações e representações de um modo de viver, confrontado com outros modos de viver”. (FÁVERO, 2011, p. 6)

Desta forma, a estratégia em recorrer à identidade cultural, explorando uma manifestação cultural afro-brasileira, tem por objetivo fazer com que conceitos filosóficos se concretizem na experiência coletiva.

O discurso filosófico investiga nessas experiências culturais a originalidade e consequente identidade que permeiam a cultura. O diálogo entre abstrato e concreto, ou entre teoria e prática, torna a realidade da filosofia útil para o esclarecimento, de maneira que faz pensar o que é nosso, o que é inventado pela cultura local.

Partindo da premissa que a filosofia tem por objetivos criar e inventar respostas novas para demandas contemporâneas, buscamos desenvolver uma nova forma de mostrar o discurso filosófico, partindo de um tema da cultura brasileira que reflete a atitude filosófica de indagar, refletir e criticar. Para tanto, nos servimos da História da Capoeira Angola, movimento cultural afro-brasileiro que, apesar de pouco visto em salas de aula, é conhecido pela grande maioria dos alunos. Entendemos que o desenvolvimento em sala do referido movimento pode dialogar com a realidade da filosofia, que funciona pensando a atualidade, cujas habilidades de reflexão não se reduzem a representações europeias do saber, isto é, apesar de pouco difundida nos ambientes escolares, a capoeira possui características amplamente filosóficas e por isso, com potencial para serem trazidas para salas de aula.

Argumentamos contra definições e parâmetros que compreendem a filosofia como disciplina europeia, e, para tal, resgatamos a capoeira para mostrar outro caráter ou viés filosófico mais próximo da realidade dos educandos da EJA. Desse modo, propomos oficinas nas quais as características do discurso filosófico irão dialogar com a História da Capoeira, especificamente a Capoeira Angola, primeira forma ou escola de capoeira, de modo a tratar filosoficamente de temas refletidos pela História do Brasil.

As demais escolas de capoeira, como a regional, por exemplo, também apresentam aspectos filosóficos, porém optamos pela “angola” por ser a primeira, e que

por isso fomentou a prática da todas as demais escolas do movimento. Precursora do que atualmente apresenta inúmeras formas, regional, contemporânea, em contextos diferentes, mas com as mesmas características abordadas na especificidade conceitual que a capoeira angola possui. (ABIB, 2004)

A capoeira deixa como legado a liberdade quando cria movimentos que se ligam às ancestralidades e às tradições oprimidas ao longo da história, fazendo valer diálogos corporais acompanhados por uma orquestra ritmada. A roda de capoeira simboliza a roda do mundo, em suas escolhas, conflitos, relações de poder dentre outros manejos que fazem a história da capoeira acompanhar a História do Brasil (CASTRO, 2007).

Aproximar a filosofia da capoeira é levar o questionamento crítico sobre a valorização da cultura nacional, para dentro do contexto e sociedade na qual os educandos de escolas públicas vivem, e não apenas mostrar intelectualidade como um requinte para a vida, mas um fundamento essencial para discernir discursos, poderes, atitudes, e demais conceitos que movimentam a história.

Na estratégia de dialogar com a filosofia e com a capoeira, nos servimos de conceitos filosóficos que estão dentro do universo da capoeira. Conceitos como o de *resistência* e *barbárie*, adotadas pelos filósofos Michel Foucault (1926-1884) e Theodor Adorno (1903-1969) respectivamente, são aqui analisados a partir da realidade brasileira evidenciando a como um movimento de resistência dentro de um panorama social de *barbárie* e opressão.

A capoeira nasceu dentro da *barbárie*, dentro da exploração e opressão branca frente à cultura negra que, misturada no Brasil através da escravidão, criou manifestações legítimas de *resistência* e tomada de consciência ao fazer movimentos contrários aos ditados pelo homem europeu.

Destes movimentos traremos a capoeira angola como um movimento filosófico do corpo, que fomenta em sua raiz ancestral a *resistência*, não contra a revolta, uma forma de guerra e conflito contra o outro, mas como *resistência* subjetiva, o para si que Foucault (1979) nomeia, ou como Adorno (2015) interpreta como uma maneira de desbarbarizar, sem necessariamente conflitar às vias de fato, mas a partir da pessoalidade cultural, particular de cada sociedade, defender negando o simplesmente dado de poderes e conjunturas opressoras.

Esta prática é muitas vezes reconhecida como uma manifestação rica, autêntica e original; no entanto, é pouco ou nada estimulada nos ambientes educacionais. Neste trabalho, a capoeira será a filosofia na prática do corpo, que se pode ler nos olhares, nos movimentos, mostrando que o saber não dialoga apenas com a palavra escrita. Mas com a realidade prática dos educandos da EJA. Buscamos, portanto, apresentar os saberes para o ensino médio por meio de atividades que revivem nossas raízes e identidades culturais.

Os conceitos de *resistência* e *barbárie* contemplam a parte subjetiva e reflexiva que dão sustentação à nossa investigação O material didático, proposto a partir de um roteiro, visa a criar novas formas de aprendizagem, recorrendo a caminhos e a temas pouco refletidos e conceituados nos currículos de filosofia. O roteiro proposto, por meio de oficinas, trabalha conceitos filosóficos integrados com práticas do cotidiano e será realizado em turmas na modalidade de EJA na Escola Estadual Herbert de Souza. Esta produção possui, no roteiro das oficinas, a reflexão de que a capoeira angola movimenta conceitos filosóficos.

O roteiro deste trabalho aproximou a filosofia dos educandos utilizando primeiro a reflexão sobre a natureza da capoeira angola por meio do documentário: *Pastinha! Uma vida pela capoeira*. Em segundo, interagindo filosoficamente com conceitos e manifestações de r*esistênc*ia contra a *barbárie* com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta foi produzir um roteiro sobre a capoeira filosófica que conduza o educando da EJA ao conceito de *resistência* (1979). Com dados e fenômenos que justifiquem nossas escolhas, isto é, experienciar na tradição *"*angoleira" *resistências* à modernidade caracterizada pela *barbárie. Barbárie* de uma indústria que vislumbra o senso comum em meios midiáticos de manipulação e que finda neste conceito suas características.

Para isso, no primeiro capítulo, introduzimos a capoeira como um movimento afro-brasileiro que requer reflexão e discussão específicas para a capoeira nas escolas públicas, a partir da relação de Vicente Ferreira Pastinha com a capoeira angola.

No segundo capítulo, trazemos a discussão sobre os conceitos filosóficos que perpassam a história da capoeira, tecendo um diálogo entre a teoria filosófica com a prática e vivência da história da capoeira. *Resistência* e *barbárie* são os contrapontos

que ajudam a pensar a Educação de Jovens e Adultos no mundo contemporâneo. A primeira como atributo e instrumento da capoeira, criada na época da escravidão pelos negros vindos da África. Na *resistência* a capoeira é brasileira e representa um "elo" com a liberdade perdida. Já a *barbárie* exemplifica as formas de desigualdade que interferem no desenvolvimento de determinados locais; violência, educação ambiental, representação comunitária, políticas públicas. As relações de poder no mundo da técnica e do capitalismo são formas selvagens de tratar o ser humano, maneiras que transformam o indivíduo em objeto. Em toda forma de *barbárie* existe um foco de *resistência*.

No terceiro capítulo, refletimos acerca da situação histórica da educação, tendo em vista suas características de *barbárie* e o desinteresse com relação ao que não faz parte de uma característica eurocêntrica, colonizadora e massificante dos saberes conteudistas dispostos nas escolas públicas do Rio de Janeiro, especificamente na modalidade EJA.

O quarto capítulo traz o roteiro das oficinas na Escola Estadual Herbert de Souza, apresentando de que forma as oficinas foram abordadas em turmas do terceiro módulo, quando o requisito do plano de curso do currículo mínimo discorre sobre o mundo da arte. No roteiro, elaborado para professores de filosofia, o conteúdo foi o resgate de uma manifestação cultural legitimamente brasileira, a capoeira angola, que traz na sua história conceitos importantes que são refletidos pela filosofia. *Resistência* e *barbárie* deram ao tema da capoeira o teor filosófico para dialogar com a teoria e prática, formas abstratas e práticas concretas.

1. SOBRE A CAPOEIRA ANGOLA

A história da capoeira começa no Brasil a partir da chegada dos escravos vindos da África no processo de escravização. A capoeira nasce da mistura de culturas africanas em solo brasileiro, as quais dialogavam com memórias e tradições ligadas à ancestralidade de cada cultura; da mistura de ritmos e cantigas africanas que traziam de volta a liberdade perdida, conforme um ritual de identificação de suas raízes. O historiador da capoeira Carlos Eugênio Soares (1988), ao discorrer sobre a capoeira, menciona que a história da capoeira escrava no Rio de Janeiro imperial é uma saga feita de dor e castigo, um conflito de extrema violência, e de extrema crueldade, mas também uma lição de companheirismo e solidariedade, de esperança e coragem, onde africanos e crioulos, irmanados pelo cativeiro, enfrentaram seus carrascos, e mudaram seus destinos (SOARES, 1988, p. 11).

Por isso, mais do que o aspecto lúdico da capoeira, a violência e objetividade de seus golpes provocaram a dominação branca, nas palavras de Mestre Pastinha:

> O nome da capoeira angola é consequência de terem sido os escravos angolanos, na Bahia, os que mais se destacaram em sua prática. Apesar de seus indiscutíveis méritos como meio eficiente de luta existem pessoas que se julgam autorizadas em assuntos de ordem esportiva e vêem na Capoeira Angola uma simples dança ao toque do Berimbau. É evidente que nisto há um grande equívoco e decorre certamente, de não poder ser aplicada, "de fato" em demonstrações esportivas (PASTINHA, 1988, p. 19).

A formação da capoeira perpassa por um processo de resistência da dominação cultural branca, que se mantém até hoje, o que muda de escola para escola (angola, regional e contemporânea ou de manifestação cultural não interfere na finalidade, artística, subjetiva e objetiva). Os meios demandados por cada manifestação funcionam

para o mesmo fim. De um movimento de identificação e *resistência* de culturas oprimidas pela história de exploração que se desenvolveu desde o processo de colonização.

> É certo que podemos desconsiderar o processo híbrido que caracterizou a formação das manifestações afro-brasileiras e mesmo as afro-americanas. Tanto é certo que, no Brasil como em poucos lugares do mundo, podemos verificar o quanto a influência americana foi marcante e mesmo preponderante em boa parte das manifestações envolvendo elementos lúdicos; dança, música, jogo e brincadeira. Não podemos desvincular o contexto de surgimento da capoeira, do contexto de surgimento do maracatu, por exemplo, ou das congadas, em moçambique do jongo e do próprio samba, apenas para citar as manifestações mais conhecidas, que partilham, juntamente com a capoeira, de mesmo um núcleo cultural proveniente da África, responsável por claras semelhanças entre essas manifestações (ABIB, 2004, p.94).

Na tradição que remonta ao continente africano, a memória é um componente importante na história da capoeira. Das suas escolas, não se tem dúvida de que Mestre Pastinha foi o grande fomentador ao organizar e difundir os ensinamentos passados. Jorge Amado, ao falar de Mestre Pastinha, afirma que,

> Mestre Pastinha, mestre de capoeira, de angola e da cordialidade Baiana, ser de alta civilização, homem do povo com toda sua picardia, e um dos seus ilustres, um de seus obás, de seus chefes. E o primeiro em sua arte; senhor da agilidade e da coragem, da lealdade e da convivência fraternal. Em sua escola, no Pelourinho, Mestre Pastinha constrói cultura brasileira, da mais real e da melhor. Toda vez que assisto esse homem de 75 anos jogar, dançar samba, exibir sua arte com elã de um adolescente, sinto toda a invencível força do povo da Bahia sobrevivendo e construindo o pesar da penúria infinita, da miséria, do abandono. Em si mesmo o povo encontra forças e produz sua grandeza. Símbolo e face desse povo é Mestre Pastinha (PASTINHA, 1988, p. 3).

A popularidade da capoeira nos dias atuais se deve muito ao empenho e dedicação de Mestre Pastinha, que difundiu não só a capoeira como um esporte ou arte marcial, mas instruiu e ensinou que a História da capoeira carrega identidade, memória e tradição criados no Brasil. A capoeira angola, por meio de Mestre Pastinha, ganhou toda a sua organicidade. Em sua academia, fundada em 1941, na ladeira do Pelourinho, nº 19, formou muitos mestres fazendo com que seus discípulos dessem continuidade ao seu legado em várias partes do Brasil e do mundo (Grupo de capoeira angola n`golo - 2012).

O resgate da identidade cultural renova o pensamento estigmatizado pela dominação colonizadora. A capoeira é um movimento de resgate, de *resistência* da cultura brasileira, inteirada com as relações de opressão e consequentes críticas que surgem nas cantigas e modos de conscientização da capoeira ao longo da história. O grupo de capoeira angola n`golo (2012) elucida que

> [...] a Capoeira Angola, na sua tradição secular, teve suas características de jogo-luta articulado à arte-cultura aperfeiçoadas no seio dos arranjos quilombolas dos negros fujões na época do Brasil Colônia. Sua prática transitou através dos séculos. Durante a escravatura ela simbolizou a resistência do povo negro à dominação do colonizador e uma das maneiras desse povo de preservar sua identidade cultural. Sofrendo transformações durante o tempo, a capoeira resistiu ao controle social da administração colonial, do Império e posteriormente do Estado Republicano. Sua prática se dava nas ruas dos grandes centros metropolitanos, principalmente, nas cidades de São Salvador (Bahia), São Sebastião do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e Recife (Pernambuco). (Grupo de capoeira angola n`golo, 2012)

1.1 Histórico e pensamento da capoeira angola

A capoeira nasce junto com a escravidão, num movimento de angústia, drama e busca pela liberdade dos negros que eram tirados de suas culturas, famílias e religiões. Ao chegarem ao Brasil estavam despossuídos de suas propriedades, inclusive o nome, que era dado aqui para que esquecessem e não lembrassem suas raízes mais íntimas. (Pastinha, uma vida pela capoeira, 1998).

Ao ficarem misturados com outros de culturas e religiões diferentes, suas iniciativas contra os opressores eram despotencializadas, visto que suas identidades não eram reconhecidas pelos demais e vice-versa. A falta de diálogo entre culturas distintas inibia qualquer fomento de resistência frente à *barbárie* da situação vivenciada.

Diante da *barbárie* que foi a escravidão, frente a todos os longos anos em que negros africanos foram trazidos para o Brasil para serem explorados, para viverem da

forma mais indigna de se existir, conseguem, pelo esforço, memória e resistência, contra-argumentar, rebelando-se em diferentes manifestações. A capoeira é uma dessas tradições que postergaram identidades e vínculos culturais até os dias de hoje.

Misturados no Brasil, entre etnias as mais distintas, os escravos iniciaram o movimento da capoeira para rememorar, cada um, suas atividades, religiões e culturas próprias**;** a roda de capoeira era o vínculo que os ligava aos seus ancestrais e países de origem. Na roda**,** os diferentes saberes negros se identificavam entre ritmos e imitações de animais. Nestas lembranças, se dava a resistência, ao resgatar num formato novo - afro-brasileiro, feitos nas matas e nos quilombos, suas origens (BARROS, 2011).

Para o professor Camilè Dumoulié,

> Podemos encontrar sua origem na influência das danças africanas, como a dança da zebra, espécie de mímica guerreira e de parada sexual. Podemos explicá-la pelo fato de que, nos quilombos, os escravos tinham que inventar para si uma natureza com base no nada ou a partir de uma tabula quase rasa, que lhe oferecia a natureza (DUMOULIÉ, 2008, p. 4).

Na tarefa de aprender a viver em contextos diferentes, as lembranças de animais davam primazia à memória e identidade de culturas que**,** mesmo distintas, sabiam reconhecer-se através de acontecimentos instintivos na natureza animal, o que chamaremos de "devir animal" (DUMOUILIÉ, 2008.). De acordo com os pensadores Cícero Cunha Bezerra e Luiz Carlos Vieira Tavares:

> Estudiosos têm chamado a atenção para a relação direta da capoeira com os animais. É possível observar que esta relação aparece nos elementos constitutivos da capoeira, a exemplo dos golpes, músicas e apelidos dos capoeiristas que remetem à fauna do Brasil (BEZERRA, TAVARES, 2016 p.137).

Desse modo, o "devir animal" significa a fluidez, a transformação e o movimento da consciência. Na cultura europeia, essa fluidez se dá através das discussões e dos amplos diálogos sobre os mais diversos temas, perpassados pela ontologia do ser, mas na constituição da capoeira, num momento em que não havia interação que pudesse discernir pela língua, interesses, desejos e vontades, foi por meio da música, da dança e dos movimentos corporais que este devir se deu. Dumoulié

(2008. p. 4) afirma que "o essencial está no fato de que a capoeira supõe um verdadeiro devir animal. A designação de numerosos golpes guarda essa marca".

Nesse sentido, os escravos negros encontraram na capoeira a manifestação de atitudes e memórias ancestrais, que se desenvolveram em uma prática de diálogos e movimentos que tendiam a contra-argumentar e se rebelar em sentido contrário à organização e hegemonia branca. Assim, na capoeira, a riqueza do conhecimento vem da interação e do saber dos instintos traduzidos pelo corpo e auxiliados por músicas e cantigas que retomam a barbárie, a resistência e a identidade cultural, hoje pouco refletidas em nossas escolas, senão em épocas e datas específicas, sob a aparência de fomento e conscientização.

Na capoeira Angola, o movimento de resistência frente à barbárie se fez durante todo o seu desenvolvimento, através dos escravos negros que buscaram alguma forma de passar despercebidos. A capoeira revelou, assim, visões de mundo e atitudes que renovam o pensamento por meio, principalmente, no dizer do professor Camille Dumoulié, do devir dos corpos, do movimento, corporal-reflexivo, em que o diálogo se dava por movimentos fluidos. Desse modo, segundo o referido autor

> No espaço vibrátil e musical da *roda,* o corpo é tomado por um transe que o obriga a se desvincular da anatomia orgânica como de um duplo servil e maléfico, submetido ao peso da consciência fabricada por chicotadas e por *ite missa est.* Tomado pela graça e pela leveza divina, o jogador faz existir seu corpo puro. Essa liberdade inventiva, como no teatro segundo Artaud, supõe o exercício de uma crueldade; no entanto, trata-se de uma crueldade vital que, como ainda o afirma Artaud, leva e força a quebrar os elos e agenciamentos psicológicos ou sociais para "inventar-se um corpo novo. Um corpo de fuga, no limite do possível e do desequilíbrio, que inverte a crueldade exercida sobre os negros em uma potência virtual de superação do corpo orgânico rumo ao glorioso corpo do negro. (DUMOULIÉ, 2008, p. 11)

A capoeira e sua ritualidade fomentam o diálogo corporal, historicamente oprimido e explorado pela colonização europeia e, por isso, assume um caráter crítico aos costumes etnocêntricos. A ritualidade é a liberdade praticada em roda, de maneira coletiva nos diálogos de cada jogo. Variando de jogo para jogo a característica de dança, jogo e luta. Portanto, concordamos com Simões, quando elucida que

> [...] a noção de performance auxilia a visualizar as características subjacentes ao objeto desta pesquisa, pois a capoeira angola, ela própria se expressa a partir da roda que, como processo ritual apresenta não

> apenas uma realização minuciosa, rigorosa num espaço-tempo que opera com uma noção do todo, do universo, mas também se expressa por uma variabilidade semântica e um deslizamento conceitual, como é possível observar a partir do próprio termo capoeira e/ou a partir de diferentes discursos que a definem, tais como jogo, cultura, luta, arte e etc (SIMÕES, 2006, p.33).

1.2 Mestre Pastinha e o potencial da capoeira organizada

Neste item, refletimos sobre a importância de Mestre Pastinha e advogamos sua equiparação aos grandes nomes da cultura brasileira, por ter iniciado um movimento que vai além da marcialidade e competitividade naturais no mundo moderno, ditado pelo cientificamente provado, saindo da esfera técnica e otimizadora do sistema capitalista. A capoeira angola, concebida por Mestre Pastinha, é o resgate concreto de pensamentos filosóficos praticados nas rodas de capoeira, que continuam existindo e sendo praticadas nas ruas do Rio de Janeiro.

A capoeira que Vicente Ferreira Pastinha - Mestre Pastinha (1889-1981), aprendeu foi com um angolano, herdeiro do conhecimento que transmitiu, sob a ideia de que ele sendo pequeno e frágil, precisaria estar mais ágil e esperto nas brigas com seu oponente. Assim, a capoeira tornou-se justamente o grande saber de sua menor expressão na sociedade aliada à inteligência de reconhecer a fraqueza do oponente, aparentemente mais forte (PASTINHA, 1988).

Considerado o pioneiro da capoeira angola, Mestre Pastinha criou uma escola de capoeira, o Centro de Capoeira Angola (CECA), no Largo do Pelourinho, na Bahia, em 1941. Formalizou o ritual capoeirista, criou seu uniforme e integrou à capoeira angola uma orquestra de instrumentos (BARROS, 2011). Neste contexto, é considerado o primeiro mestre da capoeira angola e o criador deste esporte, conforme assevera Colmenero:

> É de impressionar, com que lealdade e abnegação, Mestre Pastinha vem mantendo o ensino da Capoeira Angola, em sua pureza original, tal como a recebeu dos mestres africanos, não permitindo, em sua Academia, que fosse deformada com a introdução de práticas próprias de outros métodos de luta, sendo, por tal procedimento, reconhecido como o legítimo representante da Capoeira Angola na Bahia e no Brasil

> a cujo folclore, seu nome, estará eternamente ligado (COLMENERO, 1988, p. 11).

Mestre Pastinha fomentou o ensino da capoeira angola e formou diversos mestres conhecidos também fora do Brasil, por vezes com um reconhecimento até maior do que em sua própria pátria, como no caso de Mestre João Grande (1933), que após trabalhar no Brasil como frentista, retornou para a capoeira e dela foi viver em Nova Iorque, onde está até hoje, ajudado por seu discípulo Mestre Moraes. (CASTRO, 2011)

2. *RESISTÊNCIA* E *BARBÁRIE* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS EADULTOS

Neste capítulo, pretendemos especificar os conceitos refletidos por filósofos que podem dialogar com a capoeira, a partir do conceito de *resistência* defendido por Michel Foucault (1979), denotando a capoeira como um movimento com esta característica. Em seguida, tratamos do conceito de *barbárie* defendido pelo filósofo Theodor Adorno (1968).

A história da filosofia possui características que se voltam para contextos marcantes, os quais interferem e influenciam toda uma sociedade e cultura. Estes contextos ou momentos são cortes epistemológicos que interferem no porvir de diversas dimensões exploradas pela razão humana, tais como ética, política, estética dentre outras que criam maneiras e formas de lidar com as diversas relações e jogos de poder existentes em todas as sociedades.

Nestas relações de poder, os cortes que interferem numa determinada cultura problematizam a maneira homogênea e linear de lidar com as construções de determinados conceitos.

No trabalho articulado para as turmas da EJA foram problematizadas justamente construções históricas que pouco dão valor às realidades e contextos de diferentes

sociedade e culturas. Pré-conceitos que ao longo de um suposto desenvolvimento e avanço se tornam preconceitos.

Para dialogar, contra-argumentando e desconstruindo, buscamos levar para sala de aula conceitos filosóficos que possuem características palpáveis e reconhecidas dentro de um universo que é vivenciado pelos educandos da EJA.

2.1 Sobre o conceito de resistência na filosofia aplicado pela capoeira angola na educação de jovens e adultos, a capoeira filosófica

A questão ou o conceito de *resistência* trabalhado pelo filósofo francês Michel Foucault está intrinsecamente ligado às relações de poder existentes nas sociedades. Desde que visualizadas características de contra-argumento e busca de autenticidade por parte de culturas menos trabalhadas ou refletidas. Acreditamos que este conceito traz reflexões que podem dialogar com a história da capoeira e com a EJA estratégias discursivas enquanto práticas de *resistência*. Conceitos filosóficos que podem ser trabalhados a partir da história da capoeira.

Quando abordamos, conforme o livro didático disposto pela Secretaria de Educação e o currículo mínimo, temas da filosofia para a modalidade de EJA no ensino público do Rio de Janeiro, no damos conta de que pouco valor é dado para temas praticados e experienciados pelos educandos. Esta constatação pode estar relacionada ao frequente insucesso escolar desses aprendizes. O professor Pedro Rodolpho Jungers Abib, comenta sobre o tema da filosofia na educação em *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*:

> Talvez uma das razões desses fracassos em termos quantitativos e qualitativos, acumulados durante tantas décadas por diversas experiências envolvendo a educação formal no Brasil, seja devido a uma tendência histórica desse campo, de tomar como referência

> principal, uma grande quantidade de métodos e modelos educacionais originários de outros países, e que foram "transplantados" mecanicamente para a nossa realidade, sem uma maior preocupação que fosse manifestada através de uma reflexão mais aprofundada sobre a educação desses métodos, às características históricas culturais de nossa sociedade (ABIB, 2004, p. 149).

A filosofia participa deste fracasso educacional manifestado em realidades que não dialogam com a matéria proposta, com métodos e filósofos pouco apropriados culturalmente, na maior parte das vezes presente apenas como conteúdo massificado para memorização.

Nas propostas didáticas encontradas no livro disposto para a EJA, as competências e habilidades são distorcidas em conteúdos e práticas longe da realidade e contextos locais, ao passo que os educandos na EJA quando requisitados através de suas próprias experiências, interagem e movimentam transformações e mudanças sobre o olhar e assimilação da realidade vivida, tendendo a também querer mudar e transformar.

A *resistência* sugerida para prática em sala de aula será propor um movimento de manifestação que traga características contra-argumentativas em relação ao maquinário das relações de poder existentes em nossa sociedade, conforme as características da capoeira conforme Alvim explica,

> [...] as resistências funcionam como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no tempo e no espaço. Podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis, precários e, ao mesmo tempo, constantes (ALVIM, 2012, p. 5)

Como já visto no capítulo anterior, a capoeira angola reflete estas funcionalidades irregulares durante toda a sua história conforme os contextos vividos no devir e na transformação da sociedade, pois desde a escravidão a capoeira traz rupturas e manejos diversos em relação ao sistema que está inserido. Castro menciona que

> [...] apesar de sua atual popularidade a capoeira nem sempre gozou da mesma simpatia do público e nem mesmo as rodas eram a principal expressão da arte. No Rio de Janeiro do século XIX, os capoeiristas (ou capoeiras) se reuniam em grupos conhecidos como maltas e eram duramente perseguidos, principalmente com a abolição da escravatura e a proclamação da República, quando o jogo foi inserido no Código penal Brasileiro através do decreto de 11 de outubro de 1890. De acordo com o artigo 402, se tornou crime "fazer nas ruas e praças

> públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de *capoeiragem* (CASTRO, 2008, p. 1).

Os saberes discutidos em sala de aula refletem também formações históricas, cuja sujeição dos corpos é a ordem do discurso, onde a continuidade conceitual é trabalhada por padrões que se autodenominam desenvolvimento e progresso. No entanto, carecem de potencializar esforços de reflexão crítica uma vez que não a estimulam. A *resistência* da filosofia se dá, neste caso, ao trazer o diálogo com inovações e manejos de saber adjacentes aos modelos já historicizados. Estes manejos são contra-argumentos ao *status quo* estabelecido no sistema capitalista, cujos saberes são padrões clássicos, mas muitas vezes estéreis para as realidades dos educandos. Maciel argumenta que

> [...] resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar (MACIEL, 2013, p. 2).

Em caminhos diferentes das estratégias empresariais e bancárias mencionadas por Freire (2005), as *resistências*, trabalhadas aqui como as potencialidades culturais, afro-brasileiras, identificam e aproximam educador e educando em sala de aula através de conhecimentos e saberes que podem ir além dos construídos historicamente, os quais não fomentam o diálogo, mas sim um monólogo professor-aluno sem interação e harmonia. Foucault investiga as formas de saber que dialogam com o conhecimento e afiança que

> [...] não se pode deduzir o conhecimento, de maneira analítica segundo uma espécie de derivação natural. Não se pode, de modo necessário, deduzi-lo dos próprios instintos. O conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana. É a luta, o combate, o resultado do combate e consequentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. O conhecimento não é instintivo, é contra instintivo, assim como ele não é natural, é contranatural (FOUCAULT, 2002, p. 8).

Assim como a educação de jovens e adultos participa de uma *resistência* ao longo da história, a filosofia resiste no currículo escolar. Por não corroborar plenamente com as estratégias de poder onde o sistema capitalista se arvora, a filosofia combate o

conhecimento linear e homogêneo, justificado na ideia de que o conhecimento não provém de um instinto, senão da luta instintiva que emana, e não o seu apaziguamento.

À parte contextos vividos na Idade Média, historicamente, a filosofia é tratada como uma arma de defesa e consciência crítica. No entanto, atualmente não se percebe este atributo no mundo da técnica e dos fins econômicos - intensificados a partir da modernidade - de curto prazo. A filosofia tornou-se pouco valorizada. Segundo as práticas históricas, a filosofia na educação ou era um ensino religioso e catequético ou um parecer para elites supostamente intelectualizadas através de erudições, distanciando-se das reais potencialidades da filosofia e de suas diferentes formas de ensinar e produzir reflexões, tornando-as conformadas e modeladas em padrões distintos das ideias filosóficas.

Das armas ou instrumentos que fluem na ideia de *resistência* para a filosofia, poucos sistemas de poder possuem vontade de integrar e associar ao desenvolvimento e progresso, posto que têm sido na história muito mais voltados para o conteudismo que fomenta a História da Filosofia e não a Filosofia da História. Refletido na questão trabalhada por Foucault, de que em toda relação de poder existirá um foco de *resistência*, as desconstruções de conceitos e atividade culturais recaem para o ensino de filosofia como um argumento em prol da reflexão crítica, consciente e coerente com o contexto e mundo vivido. Como assevera Foucault,

> O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento (FOUCAULT, 2002, p. 8).

Desse modo, remontar a filosofia através unicamente de uma história contínua torna o pensamento mecânico, assujeitado à história de quem conta, ao sistema pelo qual é contada, conformado aos ditames das relações de poder. Por isso, na capoeira angola remontamos aspectos filosóficos que trazem as práticas dos educandos, afinando estas práticas aos instrumentos da filosofia.

A filosofia muitas vezes esteve em posição de defesa, através do questionamento e da indagação aos sistemas dominantes, como um instrumento que dialoga, por isso

permitindo tomadas de consciência com a sensação e percepção de liberdade. Dialogar com os educandos da EJA sobre temas mais próximos da sua realidade poderá fazer com que a reflexão se torne parte constituinte de suas vivências, saindo do eixo religioso-dogmático e simplesmente acadêmico. A *resistência* filosófica é uma abstração que dialoga concretamente e vivamente com manifestações afro-brasileiras, criadas dentro de solo brasileiro, trazendo identidades e características próprias, daí a especificidade da capoeira angola como forma de pensar o material de filosofia. Barros pondera que

> Atualmente a capoeira está vivendo um momento marcante de internacionalização e globalização. Uma nova diáspora, que levanta uma série de questões importantes, envolvendo discussões sobre políticas públicas, patrimônio, identidade e tradição em um planeta marcado por uma modernização vertiginosa. Atualmente, a capoeira se encontra presente em mais de 150 países, atraindo praticantes e estudiosos de diversas nacionalidades. A globalização do jogo, feita sem incentivo privado ou governamental, se deve às errâncias dos capoeiristas, considerados embaixadores informais da cultura brasileira. (BARROS, 2008, p. 4)

Acreditamos que a capoeira filosófica é a maneira de mostrar ao educando que a filosofia tem valor e potencial no cotidiano de todas as classes sociais. É uma atividade legitimamente brasileira, historicamente criada no Brasil, e por isso, pensada e refletida sobre os contextos de formações culturais essenciais para o entendimento e o papel social de cada indivíduo. Assim sendo, concordamos com Dumoulié ao mencionar que

> Antes de ser um tipo de esporte ou arte marcial, essa luta dançada é uma filosofia em ato, um pensamento do corpo que faz contraponto ao sistema do pensamento branco. Contraponto musical que toca outra partição com outros ritmos e instaura outra física, inventando uma nova afetividade. (DUMOULIÉ ,2008, p. 2)

De igual maneira, estamos em consonância com Abib, quando menciona que

> Proporcionar reflexões que retomam culturas populares é um argumento que tensiona a capoeira angola para dentro de sala de aula, correspondendo uma atividade identificada com a formação histórica brasileira e por isso trazendo pensamentos e reflexões sobre o modo de ser e viver importantes na memória e identidades nacionais. O professor Pedro Rodolpho Jungers Abib retoma a questão sobre cultura popular na tese *Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda, na qual afirma que* nossas tradições estão aí, vivas como nunca. Revitalizando-se e recriando-se a cada ano, a cada

> ciclo de festas populares. Incorporando um número cada vez maior de jovens e crianças. Passaram sim, por um período de enfraquecimento. Um quase desvanecer no esquecimento e no cansaço de quem perdia referências e sua vontade de rememorar seu passado. Mas o ciclo do tempo não permite que o passado se esvazie de sentido e de vigor. O passado sempre retorna. O fenômeno a que assistimos hoje, de revitalização dessas manifestações da cultura tradicional de nosso país, deve ser analisado sob muitos aspectos, e a noção de temporalidade que vigora na cultura popular, certamente é um dos mais importantes (ABIB 2004, p. 39).

Pensar o movimento da capoeira é trazer um passado de volta, as tradições vivas são todas manifestações que ratificam relações locais. Pensar o currículo dialogando com particularidades locais, regionais e culturais, renovam a realidade e contexto locais. Diversificar o currículo mínimo será a estratégia da produção, problematizada em sala de aula. No atual currículo, observamos conteúdos que não inserem a nossa própria cultura, ou que a transmitem de maneira fraca e desapercebida dos contextos com que os educandos interagem. Desta forma, dialogando com o que se encontra atualmente nas bases curriculares e ao mesmo tempo diversificando a forma didática para conteúdos afro-brasileiros, dirigimos o movimento de *resistência* da capoeira angola como matéria para o desenvolvimento de uma ciência humana, contradizendo assim, um *status quo* de conteudistas clássicos, mas sem contextualização com as experiências dos educandos da EJA. Para o professor Abib, este envolvimento com a capoeira

> [...] que aqui denominamos de "reconstrução de raízes", é uma inquietante novidade no cenário das sociedades globalizantes, que já há alguns anos assistem a um processo de revitalização das manifestações das culturas tradicionais em todo o mundo, deixando perplexos aqueles que já alardeavam a configuração de uma cultura única, globalizada, moderna, homogênea e padronizada como efeitos inevitáveis do processo de globalização (ABIB, 2004, p. 4).

Estilos culturais diferentes da filosofia clássica, que no roteiro didático de "reconstrução de raízes" trará o conceito de *resistência* enquanto arranjo filosófico para refletir a capoeira angola. As aulas funcionam como um diálogo com o modo de vida de cada educando, sendo um registro do percurso que assume a capoeira como uma possibilidade de filosofar diversa da técnica e das calculabilidades técnicas.

Discutir concepções mais palpáveis e próximas das experiências dos educandos é a escolha feita na proposta de um material didático para a filosofia aplicada na EJA

colocando os dois, EJA e filosofia, em patamares que conscientizem não por absorção quantitativa, mas pela reflexão de que não possuímos apenas saberes com fins objetivos e otimizados pela técnica.

Esta proposta visa desconstruir formas tradicionais de ensino e busca dar independência às formas de refletir, incluindo os conceitos por meio de trabalhos que abordem culturas que possuem nos seus meios a variação, aulas com apresentações de vídeos, fotografias e aulas expositivas trabalhadas pela filosofia. Dar independência às formas de refletir incluirão os conceitos através de trabalhos que versaram para culturas afro-brasileiras, fomentando o interesse e identificação nacionais e, portanto, históricos. Abib chama a atenção ainda para o fato de que

> [...] um outro aspecto muito significativo refere-se a uma característica notada com muita regularidade no comportamento de boa parte de seus praticantes: uma certa tendência à militância política e étnica que tem se manifestado em diversos contextos e situações, dando um perfil politizado e atuante ao chamado capoeirista "angoleiro", tanto no Brasil, quando no exterior. (ABIB, Pág. 45, 2004).

A resistência ressignifica críticas às perspectivas competitivas, conteudistas e objetivantes da atualidade. É um conceito que estará na estratégia didática de criticar saberes midiáticos herdados no senso comum pelas relações de poder. Na atualidade observamos um desapego às culturas afro-brasileiras, passadas em períodos específicos no nosso calendário, porém pouco entronizadas em nossa coletividade. (CASTRO, 2012)

Mestre Pastinha, considerado o "pai" da capoeira angola, certa vez disse que *"a capoeira é tudo que a boca come"*. Com esta expressão iniciamos uma reflexão sobre a *resistência* da capoeira angola às culturas dominantes. A capoeira angola viaja em contextos diversos da nossa cultura, correspondendo neles a uma ânsia de liberdade que requisita atenção por estar anuviada entre discursos demagógicos, ordens de discurso eurocêntricos que não potencializam o diverso e a heterogeneidade. Dialogando com esta questão iniciada por Mestre Pastinha (1960), Foucault em sua aula inaugural no College de France, assevera

> Enfim, em escala muito ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter

> acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem. (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Foucault (2010) relembra a ideia de que em todas as relações necessariamente existe uma forma de poder, a política é esta relação intrínseca ao denotar interesses e escolhas parciais. No entanto, em todos os sistemas de poder, exercidos politicamente de forma demagógica nos discursos, somados a poucos fomentos para a educação, os indivíduos, através da coletividade, conseguem e tem o poder de resistir, ressignificando uma autenticidade no pensamento que utiliza o bom senso.

Partindo da ideia e semelhanças entre a filosofia e capoeira angola, nas suas formas de *resistências* e maneiras de lidar com as relações de poder, trazemos à baila o trecho de uma ladainha[1]

> na roda vou dar uma volta,
> vou ver o mundo gira,
> na volta que o mundo deu,
> na volta que o mundo dá,
> se eu vencer esta roda,
> na outra dá pra
> levar, camaradinho.
> (Mestre Moraes, 2003)

A relação entre a capoeira e a vida são essenciais. A roda de capoeira e a roda da vida são "uma". Elo e memória pouco fomentados na cultura eurocêntrica dentro do Brasil, onde nasceram diversas culturas afro-brasileiras. A capoeira angola revive e reflete da mesma forma que no seu início, de *resistência* e ressignificação, as relações de poder. Abib acrescenta a importância da capoeira ressaltando que:

> *"A capoeira é tudo que a boca come"* dialoga com Foucault e outros pensadores da filosofia através da apreciação e valorização da nossa comida, cultura, arte, música, etc. Mas o fato mais marcante do crescimento da capoeira angola no Brasil e no mundo, não se restringe apenas ao seu aspecto quantitativo, mas sim ao crescente interesse por

[1] A ladainha consiste num canto de lamento, onde o mestre conta uma memória e/ou histórias da capoeira, é o que inicia a roda de capoeira, após a ladainha vêm a "xula", que faz reverência a mestres e a capoeira em si, por último, quando o jogo já pode começar, os "corridos", mais dinâmicos e que mudam de acordo com o jogo.
Mestre Moraes (Brincando na roda, 1950).

> parte dos seus praticantes, em conhecer e pesquisar as tradições africanas: os idiomas, a ritualidade, a musicalidade etc., e como elas interagiram com as tradições brasileiras no processo que culminou com o surgimento da capoeira em terras tupiniquins. Os capoeiras, estrangeiros, inclusive, acabam tendo que aprender o idioma português, já que as músicas, os nomes dos golpes e de outros elementos que compõem o universo da capoeira, são transmitidos em grande medida, no idioma oficial do Brasil, (ABIB, 2004, p. 45).

Observamos na capoeira angola traços de ancestralidade, que transformados, contribuíram para a formação da nossa cultura e tradição, decorrência da história, conhecimento e visão de mundo trazidos em grande parte através de culturas africanas.

Assim como a filosofia, a capoeira angola ao longo de uma trajetória de inserções e rejeições – se pensarmos nas políticas que fomentam os seus estudos e práticas bem como enriquecem nossa produção e história – passou por constantes mudanças, demandando estar sempre em posição de defesa e *resistência* dos seus enunciados e argumentos cada vez menos potencializados, maneiras de ser numa sociedade cada vez mais preconceituosa e travestida por discursos falaciosos e demagógicos. Assim,

> [...] é diante da ideia de que o poder, como relação de forças, funciona sempre como produtor de afetos, que a resistência aparece para Foucault como um terceiro poder da força. Se as forças se definem segundo o poder como um afetar e um ser afetado, resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político. A capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer geri-la é inseparável da possibilidade de composição e de mudança que ela pode alcançar (MACIEL, 2013, p. 2)

As filosofias e temas contidos na capoeira angola são pouco reconhecidos em nossa tradição, não conquistando valor e disseminação em seu próprio berço. Esta manifestação de dança, luta e jogo é por muitas vezes observada num ponto de vista exterior à cultura em que foi criada.

Guardadas as proporções, a filosofia, a EJA e a capoeira angola são maneiras, modos e atitudes que *resistem* (mesmo com a pouca divulgação e estímulo) às negligências informativas que não aprofundam a reflexão dos saberes "*capoeirísticos"* e filosóficos.

Os saberes relacionados à capoeira são fundamentalmente nossos, os quais determinaram o legado da escravidão na época presente, retomando a nossa história de opressão, perseguição e preconceito.

Na expressão inicial do texto, Mestre Pastinha salientou que a filosofia é também *"tudo que a boca come"***,** seja na forma universal de expressões orais da cultura africana, seja no que Sócrates praticou na Grécia, a filosofia está em tudo, permanecendo livre de discursos demagógicos.

Tanto a filosofia quanto a *capoeira angola* levantam questões que expressam nossas identidades, despotencializadas quando desconhecemos a história. Ambas se fazem entender em qualquer lugar, não unicamente em seus espaços formais – sala de aula e roda de capoeira - elas resistem. Dumoulié elucida que

> Na origem do pensamento grego, existe o círculo e a esfera, ambos enclausurados em sua perfeição estática. Na origem da capoeira, existe a roda, espaço ritual e circular do qual brotam e se espalham os movimentos giratórios dos corpos que traçam no ar círculos abertos e dinâmicos. Lançados, repentinamente, como que de improviso, gestos que parecem seguir linhas de uma rigorosa geometria da qual hipérboles e arabescos invisíveis atravessam o espaço. Repetem e novamente lançam ao infinito as linhas de forças que percorrer todos os lugares heterogêneos. A continuidade das linhas de fuga atravessa o espaço quadriculado dos blocos: blocos raciais, sociais, urbanos, sem falar dos "blocos" do pretenso carnaval de Salvador ou, ainda, dos *blockaus* de resistência do exército alemão, durante a Segunda Guerra Mundial, com o nome de casamatas, em língua portuguesa (DUMOULIÉ, 2008, p. 5)

A frase dita por Pastinha também se aplica à filosofia porque tudo o que escolhemos no cotidiano, desde o alimento que comemos ao esporte que praticamos e a cor de roupa que preferimos remontam identidades nutridas naquelas questões, que esquecidas absorvem qualquer meio simplesmente dado.

Resgatar o percurso rigoroso e original de simbologias africanas, desenvolvidas e construídas no Brasil por camadas da população que sofriam e sofrem com a falta de identificação cultural presente nos discursos massificadores, alimento histórico que vela a potencialidade dos educandos, nos conduz à necessidade de desconstruir a teia de conceitos que permeiam a objetivação, o cálculo e a mecanização do saber. (ADORNO, 1985)

Filosofia, capoeira e EJA *resistem* pela insistência em não se perder a humanidade. Quando dissociadas de discursos que não as problematizam, tornam-se anuviadas e alienadas em formas binárias e "líquidas" pelas sociabilidades idealistas e hegemônicas, demandadas em zonas de conforto recheadas de inconsequências, traduzidas em preconceito, intolerância e desprezo pelo outro. (BAUMAN, 2005)

2.2 Sobre o conceito de barbárie na educação de jovens e adultos; consequências dos discursos opressores

A consequência é uma orientação para a demagogia. Adorno ressalta os mecanismos que tornam a natureza nossa serva, resultando numa *barbárie*. (ADORNO, 1985). A *barbárie* existe em toda parte em que há uma regressão à violência. A regressão é qualquer maneira de opressão.

A transformação e o ideal de educação para Adorno contrariam o histórico de longa data que não privilegia o ser humano, ou que sustenta o desenvolvimento tecnológico como instrumento nivelador da civilização. São características para a *desbarbarização* a transformação e revalorização destes supostos desenvolvimentos.

Basta observar os livros didáticos. Onde podemos ver, em um livro de filosofia, a preocupação com a África? Onde vemos escrito que o "pai" da capoeira angola se chamou mestre Pastinha? Quando a capoeira é incentivada na escola? Essa tradição é mostrada nas oficinas, através da história e pensamento do primeiro mestre da capoeira angola, "Pastinha", propusemos através de conceitos filosóficos a apropriação e reflexão que dessem concretude à filosofia, profundamente abstrata quando refletida sem contextos locais.

Padrões eurocêntricos são formas de controle. A frase citada no início traz descontinuidade para a concentração de nossas escolhas, julgadas em ideais de certo e errado, verdadeiro e falso, que valorizam estruturas binárias, contrariamente a esta perspectiva. Nossa herança africana especificamente com a capoeira angola não adequa valor primordial ao binarismo das concentrações e reflexões, desenvolvendo a

identidade subjetiva através de uma coletividade que vai além do cálculo. O que a boca come está em toda parte, sendo de fora para dentro, não permanecendo imune, livre do tempo descontínuo e heterogêneo que atravessam significados.

O cálculo tange apenas valores anuviados – subjetividade e sensibilização coletiva - pela globalização técnica, manipulando e não habitando as coisas. O conceito de *resistência* é justamente a tentativa em não estar no simplesmente dado e manipulado. A percepção filosófica da capoeira na EJA serve para a vida, não somente tangenciando nossas atitudes no coletivo, mas permitindo com que nos imbriquemos e investiguemos a autenticidade dos discursos hegemônicos.

Para dialogar com a reflexão histórica, sobre os diversos momentos da EJA, tomo como base o pensamento do filósofo alemão Theodor Adorno (1903-69), filósofo que desenvolveu no conceito de *Barbárie* a problemática contemporânea sobre a involução e miserabilidade que nossos saberes científicos intensificaram na sociedade moderna, processo cada vez mais opressor e excludente.

O diálogo com este conceito remete a discursos iniciados na modernidade, com a técnica e a valorização da calculabilidade, quando a ciência se afasta da filosofia admitindo um conhecimento binário, iniciado no iluminismo, do qual emergiria um saber potencialmente enriquecedor. O que não se ajusta às medidas da calculabilidade e da utilidade é suspeito para o iluminismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1968, p. 21). As questões filosóficas foram diminuídas por contextos atemporais, que não se movimentam e assim deixadas de lado como pouco úteis, não tendo objetivamente um sentido claro e distinto como requereu a modernidade. A questão científica que não reflete as interrogações filosóficas, pontua a ciência pela ciência, sem portanto um fundamento, ético e político.

Adorno traz no conceito de *barbárie* reflexões que ensejam a educação como fundamental para o entendimento e esclarecimento de elementos regressivos e destrutivos para o progresso, produzido dentro de um sistema industrial, caracterizado pela massificação e embrutecimento das escolhas conscientes. A *barbárie*, segundo o autor, é um elemento regressivo, que deve ser esclarecido. Desse modo, o referido filósofo segue afiançando que

> Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO, 2006, p.13).

O conceito de *barbárie* anula a dúvida ou qualquer disposição para o enfrentamento reflexivo e crítico e se vincula um processo de evolução da técnica e da calculabilidade, pesquisadas e incentivadas nas práxis. Contudo,

> [...] a credulidade, a aversão à dúvida, a precipitação nas respostas, o pedantismo cultural, o receio de contradizer, a parcialidade, a negligência na pesquisa pessoal, o fetichismo verbal, a tendência a dar-se por satisfeito com conhecimentos parciais, essas e outras causas semelhantes impediram que o entendimento humano fizesse um casamento feliz com a natureza das coisas e foram, em vez disso, as alcoviteiras de sua ligação a conceitos fúteis e experimentos não planejados". (ADORNO, 1975, p. 97).

O compromisso da educação para a emancipação proposto pelos fundamentos da atitude filosófica por meio da indagação, reflexão e crítica (CHAUÍ, 2010) ratifica o engajamento do professor de filosofia em fomentar questionamento e desconstruções conceituais de, por exemplo, pré-conceitos que ao longo do tempo se tornam preconceitos. A reunião de saberes populares é essencial no diálogo com os educandos da EJA, nutrindo o interesse e diálogo a partir de manifestações e identidade culturais.

Como articula Freire:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária. (2002, p. 15*)*

Compreender os valores estabelecidos nos discursos promovidos no livro didático é a problemática trazida: qualificar os discentes para que tipo de oportunidade? Na história da educação de jovens e adultos percebemos interesses que vão além dos educandos, que muitas vezes são tratados como objetos ou massa de manobra para estratégias elitistas e demarcatórias.

A inclusão e fomento de culturas e sociedades mais do que simplesmente próximas e que defendem a identificação e apropriação do que é palpável e participa do mundo vivido, autentica diferentes formas de saber, conhecer e viver, dialogando e ao mesmo tempo revalorizando o educando da EJA em contextos que podem ser mais próximos e inteligíveis, no sentido de ampliar e não delimitar de acordo ou gerenciado por sistemas demagógicos e distantes da realidade escolar (FREIRE, 2005). O roteiro das aulas feito em oficinas para a EJA traz a capoeira angola como uma maneira cultural de refletir e filosofar sobre a nossa realidade, história e identificação, o que acontece como um fenômeno de resistência.

Nessa modalidade, as experiências de vida dos alunos que trabalham contam como parte integrante e renovadora de padrões tradicionais da educação. Idades e contextos que ensejam outros aparatos didáticos de ensino, que em turmas do ensino regular poderiam não dar certo, em outras modalidades, como a EJA, podem fazer a diferença. Conforme assevera Freire, *"*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (2005, p. 12). O que demonstra a minha percepção e distinção a respeito do público atendido na EJA é o envolvimento dinâmico com experiências de vida e atravessamentos culturais a partir de ambientes cotidianos que interagem naturalmente com questões filosóficas. Questões da vida, que desafiam a história do pensamento e a nossa relação com as coisas. De acordo com Freire,

> [...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2005, p. 14).

O caráter emancipador da educação de jovens e adultos é a característica buscada nesta pesquisa. E na maneira de emancipar, a educação faz referência a autonomia do sujeito. Na EJA, identificamos a utilidade para o mercado de trabalho em contraponto às reflexões que vão além desta finalidade, pois os discursos que se contrapõem a esta natureza podem voltar-se, automaticamente para demandas mercadológicas de reinserção do sujeito simplesmente como mão de obra útil ao mercado de trabalho. Esta dualidade entre emancipar e profissionalizar está na

historicidade da EJA, que conduzida de forma hermenêutica na história investiga o movimento reflexivo e temporal dos conceitos sobre a Educação, de modo a não deixar estagnar numa irreflexão conteudista. Nas palavras de Adorno,

> [...] o problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie (...) as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (1968. p.1).

As adequações didáticas devem ser desenvolvidas de acordo com os problemas e contextos de conjunturas socias que, se não refletidas e argumentadas pela educação, deixam de compreender o devir conceitual e sua consequente conscientização. A barbárie na educação significa a estagnação e o atraso para com as peculiaridades de cada contexto social e cultural.

Fortemente marcada em características marginais, de exclusão e opressão, o público da EJA, ao longo na história não alcançou fomento e evolução que dessem conta de questões e problemas essenciais para os fins educacionais. Há de se pensar nos discursos da ordem do poder, estratégicos e que delimitam pastas e interesses políticos (FOUCAULT, 1978), a forma "bancária", por exemplo, que atrasa e não concretiza um material didático harmônico com o público da EJA.

Com relação ao exposto, Freire menciona igualmente que

> [...] é isso que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador (...) (2002, p. 12).

Entendo que o esforço dos profissionais em sala de aula, ainda que, esbarrando nesses processos gerenciais, vê na EJA uma modalidade de grande potencial, tamanha riqueza de experiências e fundamentos que agregam ao ensino-aprendizagem. A educação de jovens e adultos redefine um jeito de dialogar com os educandos, daí também novas maneiras de apresentar temas filosóficos através do Livro Didático de Filosofia.

A parte da EJA à qual será feita referência mobiliza sujeitos afastados dos estudos de ensino médio. Nomeá-los analfabetos funcionais indica o atraso e afastamento de princípios essenciais da formação, que estando num caminho massificador, peculiarmente atrasado (ADORNO, 1968) traz alienação e reprodução da *barbárie*. Um gasto infrutífero para a coletividade cultural passiva a estratégias discursivas. Sobre isso Freire assevera que

> [...] o necessário é que, subordinado, embora, à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". Neste, porém a utilização do material didático adequado e contextualizado com a prática ratifica uma prática educativo - crítica (2002, p. 13)

Freire ressalta a necessidade de autonomia contra a opressão sofrida pelo público mais velho e sua reinserção na educação. A EJA é fundamental, porém, quando apoiada em discursos bancários e burocráticos perde a conscientização do bom senso para uma maneira instrumental de ensinar. O modo instrumental assujeita a educação em conteúdos sem prática cotidiana, muitas vezes sem interação com a realidade dos educandos. A autonomia em detrimento da opressão se perde em conteúdos afastados do tempo e história experienciados pelos educandos.

A problemática está em considerar a EJA como um instrumento nivelador e por isso opressor para a aprendizagem, voltada para o mercado de trabalho num sistema cada vez mais competitivo, o que para Adorno (1968, p. 46) ressalta que os critérios definidores da essência do conhecimento seriam a utilidade e a calculabilidade.

O filósofo que "a reflexão precisa ser transparente em sua finalidade humana" (ADORNO, 1968, p. 6), a educação traduz e torna nítidas as entrelinhas, subjetivas num sistema complexo regido por interesses e relações de poder. Ao aprofundar o saber consequentemente o educando se torna sujeito, potencializado como pensante nas relações, e não um objeto dado. A finalidade humana é a prática consciente e dialógica do sistema em que se está inserido, e não absorvido simplesmente como um objeto dado e passivo.

A preocupação com a educação de jovens e adultos está estagnada num sistema educacional excludente, por ser estratégico e envolver sistemas de poder, instrumentalizados na forma "bancária". (FREIRE, 1996)

Reforçar a importância crítica para com a educação de jovens e adultos ressalta a desconstrução dos discursos no que se vê atualmente frente às recentes manifestações, greves e ocupações, momentos de *resistência* à *barbárie* contemporânea.

O público da EJA interfere nestes quadros e a ideia de Freire de uma educação crítica fundamenta esta desconstrução. Progresso e barbárie caminham juntos e, por isso a investigação de contrariedades e falácias nos discursos ideológicos e estratégicos dos sistemas de poder, de exclusão, faz parte integrante da desconstrução histórica e conceitual do material didático de filosofia.

Ao completar os estudos de ensino médio novas portas se abrem no mercado de trabalho, mas com que qualidade no mundo competitivo que vivemos esse aluno poderá galgar oportunidades realmente emancipadoras? A nossa sociedade capitalista não apenas traços de opressão, tão marcantes ainda hoje, mas abismos endêmicos que demarcam e regulam a nossa cultura e nossa história social e política.

Abismos entre qualidades de ensino, bem como um currículo, cuja demarcação de culturas aponta para aspectos de exclusão cultural, além de distinguir e regular formas binárias de poder. Ou seja, dar primazia a determinados cânones da educação não reconstrói os problemas filosóficos, ao contrário, os torna mudos para o presente. O diálogo entre progresso e *barbárie* é em si excludente e opressor. E a técnica do progresso é justamente o momento moderno da chamada emancipação do sujeito, conforme verificamos no século das luzes.

Como assevera Adorno,

> É de estarrecer a constatação de que atualmente temos as condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra, ao invés disso, o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie. (1968, p. 45)

Os discursos de poder são burocráticos e levam a educação para a *barbárie.* Adorno reflete o sistema capitalista oprimindo as relações humanas, através de discursos estratégicos que passam despercebidos na medida em que a falência da cultura

é um enfraquecimento subjetivo, a identidade própria de cada contexto social se perde em generalizações abstratas dos discursos pomposos sobre a educação. Nesses discursos, a emancipação é tida como imprescindível, mas a prática de sala de aula e o material didático distam destes dizeres burocráticos, conforme Adorno adverte, ao mencionar que

> Uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual (ADORNO, 1968, p. 8).

Esta divisão acirra a barbárie, construída historicamente e muitas vezes institucionalizada. Ao longo da história da educação no Brasil, o fomento para a educação e a discriminação caminham juntos, diferenciando e contrariando o novo ou culturas distintas por meios religiosos e políticos, os quais constroem ideologias e homogeneizar o saber conforme seus dogmas e leis. Esse movimento carregou relações de poder que não valorizam o alheio, assim como na antiguidade clássica grega, quem vivia fora de Atenas era denominado bárbaro, por não possuir o atributo idealizado pelos gregos, a razão. "A humanidade deixa-se escravizar, não mais pela espada, mas pela gigantesca aparelhagem que acaba, é verdade, por forjar de novo a espada." (ADORNO, 1985, p. 192).

O analfabetismo é uma característica de *barbárie*, mesmo não sendo necessariamente inferida a partir da ideia de miséria. E o que nos tempos atuais Adorno reflete é que com todo o maquinário civilizatório ainda agimos conforme uma civilização bárbara: racismo, preconceito, discriminação seriam pontuais para estabelecer ideologias ditas emancipadoras, mas que ainda acirram diferenças primárias para uma educação que se diz nos discursos comprometida.

Erradicar o analfabetismo tinha como subterfúgio interesses particulares. O discurso teórico não vislumbrava a prática da emancipação do sujeito, mas manobrá-lo em políticas educacionais sem *resistência*, uma maneira ainda de catequizar e dispersar a subjetividade cultural. Na história da educação brasileira, características de *barbárie* colonizaram e marcaram profundamente nossa tradição. No Brasil Império, a questão sobre o analfabetismo foi abordada pela primeira vez na Constituição de 1824, com a demanda de uma “educação gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). No

entanto, o país ainda era escravocrata e o analfabetismo era visto como uma incapacidade e inabilidade social. Como se fosse inato ao sujeito, um estado de ser analfabeto. Sendo assim, o sujeito na condição de escravo e alguns cidadãos não participavam dos planos decisórios da cidade, sendo apenas tratados como sujeitos passivos nas relações de conhecimento e poder. (FREIRE, 2005)

A lei objetivava, assim, necessidades particulares para a escolarização, já que o direito não era para todos. Na constituição de 1824, somente os alfabetizados poderiam votar e os escravos não tinham acesso à educação, consequentemente, não votavam e não eram considerados parte integrante da sociedade.

A Constituição de 1891, primeira República, exclui em lei os adultos analfabetos do direito ao voto. Antes apenas era dito que os cidadãos poderiam votar, inferindo que os escravos, portanto, não teriam este direito, por não serem considerados cidadãos. Agora a exclusão em lei demarca que o cidadão sem escolaridade não poderia participar das decisões políticas. Camadas sociais marginalizadas acirram o déficit cuja relação com a formação de elites interage diretamente com a divisão social do trabalho**.** Na primeira constituição, uma forma de demarcar ao não inserir no processo civilizatório; na outra, o afastamento em lei. Primeiro a exclusão sem lei, através da ideia de que somente os cidadãos podiam votar, os escravos não. E no segundo momento a exclusão institucionalizada, dizendo que os analfabetos não poderiam participar de eleições. (FRUTUOSO, 2015)

A Educação de Jovens e Adultos afeta também a filosofia, encarando a atitude filosófica como algo sempre num devir, um vir-a-ser que não é estagnado de sentido. Na atitude autêntica, filosófica, prender-se à tradição não causa reflexão. O público da EJA possui a prática cotidiana de um trabalhador e se é a prática da filosofia que move a autenticidade, daí a importância da EJA e da filosofia no processo emancipador da educação. O diálogo e a reflexão sobre a ideia de utilidade está no fundamento de ambas, a EJA e a filosofia como movimentos que na história apresentam historicidade e *resistência*, mudam ou transformam seus significados.

A filosofia cuidada como História da Filosofia nos livros didáticos permite perceber a ideia de que a EJA ainda não valoriza a criticidade dos educandos, assim como Paulo Freire (1921-1997) comentou e criticou na Pedagogia da Autonomia (2005), de que a interação entre educador e educando deve ser dada pelo diálogo, a

História da Filosofia e a filosofia da história devem dialogar para não tornar os conceitos mudos e atemporais. Quando mostrado historicamente o pensamento filosófico perde na relação com a prática educacional da EJA. "E exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. " *(*FREIRE, 2002, p. 13).

De acordo com Adorno (2002) a suspeita de que a filosofia não acrescentaria utilidade prática originou e fortaleceu a tendência contemporânea em burocratizar e regular os fins últimos do conhecimento e do saber, voltados agora para a técnica. Assim, constatamos a rigidez e a inexorabilidade de um pensamento que se fecha em si mesmo, quase que totalmente atrelado aos interesses do capital e que compactua, do mesmo modo, com a reprodução da *barbárie* (ADORNO, 1968, p. 53*).* A totalização dos conceitos é uma nova maneira de *barbárie*, pois ainda submete o educando da EJA como passivo nas relações de poder.

Adorno pensa justamente numa crise de valores transmitidos também na educação pela problemática da *barbárie*, como um suposto desenvolvimento, que sem crítica e atitudes conscientes pouco podem criar. A *barbárie* é uma forma de cegueira social, quando atitudes e escolhas viram estratégias individuais e parciais que, historicamente, oprimem e barbarizam – de forma violenta ou não – propostas novas.

O mundo vivido e suas técnicas, cada vez mais objetivantes, congratulam a ciência da mesma forma que no período mítico se venerava os deuses; hoje, é a técnica que nos ilude sobre avanços e progressos, especificamente com relação à educação. A formação cultural agora se converte em uma semi - formação socializada na onipresença do espírito alienado (ADORNO, 1968*).* Adorno comenta que nessa mudança educacional alienada pouco se vê de humanidade, a ciência ao não questionar seus saberes, não filosofa, sobrando para as trocas rápidas e "líquidas" (BAUMAN, 2008) o teor verdadeiramente útil e servil. "Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. " (ADORNO, 1968). Nessas trocas de saberes rápidas, sem reflexão, desorientam em favor da *barbárie*, ao não problematizar o simplesmente dado. A partir dessa característica da *barbárie* Adorno define que o Iluminismo é totalitário. (ADORNO, HORKHEIMER, 1968). Para o filósofo, a educação é interferida pela

indústria e pelo mercado capitalista, que investem em padrões e maneiras de abreviar as reflexões sociais e culturais, fundamentais num ensino crítico.

A reflexão se torna enfadonha numa sociedade cada vez mais compartimentada em estigmas e status sociais que pré-julgam movimentos contrários, de desconstrução e *resistência.* Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades consumidoras: eis porque são aceitos sem resistência. (ADORNO, 1968*).* Padronizar facilita o menor esforço para a reflexão, estagnado sentidos e ideias. Na EJA, desde as primeiras constituições é marcante a maneira instrumental de controle e consequente demarcação. Da contrariedade entre emancipação e alienação, o primeiro marcado pelo bom senso, o segundo num senso comum, um movente, o outro estagnado.

Como ressalta Freire:

> A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. (2005, p. 14)

A *barbárie* da atualidade, conduzida em discursos científicos e eurocêntricos, não reconstrói a EJA num caminho de autonomia cultural e coletiva. A filosofia é um momento importante para reconstruir questões e problemas universais e necessários, por isso, da ordem política e social. O ganho do diálogo filosófico com o público da EJA é uma desconstrução e afastamento ao simplesmente dado. O que dá lugar ao dialogismo e superações conceituais retrógradas, como na relação professor – aluno, da necessidade de aprender ensinando. (FREIRE, 1996).

Os discursos científicos e técnicos que absorvem o ensino na EJA não problematizam de forma humana os saberes e instrumentos que a filosofia, por exemplo, clássica, já havia investigado. Instrumentos que na EJA remanejariam a filosofia para uma posição mais equilibrada e consolidada em relação às outras ciências. (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2008).

> Ao contrário, o que se vê desenvolvendo, por enquanto, é a técnica da indústria cultural, que levou à padronização e a produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social" (ADORNO, 1968, p.100).

Este não investigar, que sacrifica, traduz-se numa má fé (SARTRE, 2005) não manifestada nos discursos ditos democráticos. De maneira demagógica induz ao bem estar. O intuito em concluir e finalizar da técnica deforma a matéria prima da educação, o educando.

Na modernidade o Iluminismo enquanto pensamento esclarecedor valorizou a semiformação técnica, reinventando o saber ao isolar a emancipação intelectual, o que segundo Adorno, anula a dúvida sobre a **má-fé,** como algo repulsivo, tendo já de antemão os dados técnicos necessários, formas e maneiras alternativas de conhecer são pouco estimuladas. Obedecendo um processo de continuidade, o sistema torna-se autoritário ao desestimular a diversidade,

> Pois o iluminismo é tão totalitário quanto qualquer outro sistema. Sua inverdade é, como lhe acusavam desde sempre seus inimigos românticos, o método analítico, a volta aos elementos, a decomposição por reflexão, mas o fato de que, para ele, o processo está decidido de antemão. (ADORNO & HORKHEIMER, 1999, p. 112).

Reconstruir problemas e questões passadas é tocar na ferida do menosprezo com o outro, do preconceito e da opressão exercidos em discursos retóricos e demagógicos que aparentam neutralidade. A filosofia na EJA sofre com a pouca entrada e disponibilidade com os educandos, e ainda mais quando não potencializada por um material inovador e participativo. Reforço com o conceito de Adorno a questão de que na história da EJA, quando simplesmente movida para um mercado de trabalho, estaria reforçando a *barbárie*, sob mecanismos outros na atualidade, mas que exibem ainda a opressão na tutela de uma pedagogia sem crítica.

Estes novos mecanismos que interferem na atualidade são criações de um sistema sapiente da globalização e por isso informam de forma conteúdista, justamente para desinformar ou não sensibilizar, massificam ideias que se petrificam num senso comum que sempre corre o risco de ser um pré-conceito, quando não refletidos e voltados para o bom senso, que desconstrói. (CHAUÍ, 2010).

Fato é que o conceito de *barbárie* se move na história e reproduz cada vez mais caos disfarçado de civilidade burocrática e gerencial de ideologias elitistas. “O

Paradoxo da fé se abastarda finalmente na burla, no mito do século XX, e sua irracionalidade degenera em instituição racional nas mãos dos definitivamente esclarecidos que guiam, entretanto, a sociedade para a barbárie. ” (ADORNO & HORKHEIMER, 1999, p. 109)

2.3 Filosofia na EJA contra a barbárie

Ao observar o material didático de filosofia na EJA, temos como cenário a História da Filosofia Grega, um “Epoquismo” (PORTA, 2003) e os conceitos preliminares dos ditos primeiros filósofos. Nota-se exatidão e pouca problematização dos temas, muitas vezes postos de forma histórica e sem enlaces com a atualidade, tornando a disciplina filosofia mais histórica que filosófica. História da Filosofia e filosofia da história são dialógicas, uma faz leituras de acontecimentos enquanto a outra reconstrói e reflete conceitos e seus significados dentro de diversos contextos, sociais e culturais, que demandam fonte de dúvidas e questionamentos. A esse respeito, Porta afirma:

> É certo que se pode fazer da “história da filosofia” uma cronologia, uma mera sucessão de nomes e obras, que isso é filosoficamente irrelevante e cumpre, no melhor dos casos, uma função informativa, está fora de dúvida. Toda “história da filosofia” só e história da filosofia (e não meramente “história”) por ser filosófica”. (PORTA, 2003, pág. 79).

A suposta História da Filosofia, de forma quantitativa e nos meandros eurocêntricos, denota que não exista outra forma de pensamento filosófico senão a desenvolvida na Europa. Mais ainda, o conteudismo caracteriza e instrumentaliza a ideia que se tem sobre filosofia. “Só nos esforçamos por guarnecer a memória, deixando de lado, e vazios, juízo e consciência. ” (MONTAIGNE, 1987, p. 140). Montaigne já refletia sobre a questão de a ciência esquecer os valores investigados pela filosofia e abarrotar o saber com conhecimentos sem ponderações. De igual maneira, o livro didático da EJA não debate o contexto de surgimento da filosofia, bem como não contesta a problemática de que outros povos carregavam o questionamento filosófico. Assim como os gregos, as filosofias africanas, que marcam e significam para a nossa

cultura diversas questões de parentesco, pouco são vistas nos currículos, pois são, em sua maioria, voltados para conteúdos e elementos técnicos profundamente científicos, os quais são vistos eurocentricamente e adotados como padrão de verdade.

Seguindo um percurso similar ao da EJA, as formas e forças de *resistência* ao contra–poder e à *barbárie* atual, se manifestam nas culturas afro-brasileiras, que foram e ainda são marginalizadas e excluídas de um hipotético *status quo* social.

É rotina do Estado equiparar currículos como se estivessem em um mesmo contexto, sendo em sua grande maioria demagógicos porque manifestam e revelam relações de poder onde o que vale de fato não é o problema ou filosofia local, mas a aparência de uma universalidade.

O público da EJA, composto na sua maioria negros, não dialoga com o sistema em que está inserido, ou seja, a demagogia dos discursos igualitários não se concretiza no mundo e contextos dos educandos. Sendo assim, a relevância das reflexões e apropriações das ideias filosóficas pelos educandos é fundamental para a argumentação crítica em um sistema ou relação de poder e a utilização de materiais que não observam a realidade dos educandos serve para a educação de jovens e adultos apenas como coadjuvante num sistema onde deve ser o ator principal.

Os educandos da EJA e a tradição da cultura negra, representada pela capoeira angola são maneiras de contra-argumentar e criticar os manejos educacionais propostos, muitas vezes distantes da realidade local, a EJA e o público negro reforçam a democracia dentro de um sistema ainda opressor e demagógico

Partindo do conceito de *barbárie* para entender este processo, chegamos à conclusão de que a Filosofia oprime as filosofias, da mesma forma que o sujeito oprime a interpretação dos sujeitos. Na individualidade atual, a sociedade burguesa reproduz padrões discursivos eurocêntricos do saber, esquecendo cada vez mais a coletividade e o humanismo próprios de cada contexto e cultura. Temas em si filosóficos e que requerem rigor e esforço para compreensão não apenas conteudista. Cumpre, entretanto, indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais (MONTAIGNE, 1978, p. 140), que este saber mais denota massificação do que qualificação.

Indagar como o conceito de *barbárie* atravessa a história é um dos cuidados da filosofia. Quando o sujeito é o objeto simplesmente dado, pensar se torna um acontecimento fruto da memória, no entanto, sem reflexão. A proposta da desconstrução em observações e abstrações atenta para a reflexão e consequente tomada de consciência de que a *barbárie* é um ato de violência que vai além do físico. Adorno, com relação a este conceito, destaca:

> Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso era direção à desgraça. (ADORNO, 1968, p. 72)

Ao quantificar o currículo de filosofia em reproduções contraditórias com a realidade do pensamento filosófico, dos saberes que revestem ciências e culturas, nos damos conta de que permanece um tom memorizador e inconsciente da realidade cotidiana. Além de embotar a filosofia unicamente como um trajeto histórico do pensamento evolutivo, sem autenticação e fomento de saber, unicamente embota a reflexão autêntica. A importância didática da filosofia não está em repercutir histórias e supostas respostas, mas construir com estas respostas novas reflexões, de maneira a não simplesmente reproduzir memórias sem pensamento e reflexão. (BAUMAN, 2001)

Esta reprodução intensifica a exclusão no mesmo instante em que aumenta a suposta democracia. Um aluno formado para o mercado de trabalho não necessariamente fará uso do que em tese “aprendeu” em sala de aula. No entanto, fará parte da mesma estatística que, mais uma vez em tese, equilibra o *status* democrático, no sentido político, mas não no social. Sendo assim, a democracia revestida de interesses particulares aumenta a desigualdade e opressão sem, contudo, deixar clara e manifesta esta situação. "Mas quanto mais se desvanece a ilusão mágica, tanto mais inexoravelmente a repetição, sob o título da submissão à lei, prende o homem naquele ciclo que, objetualizado sob a forma da lei natural, parecia garanti-lo como um sujeito livre". (ADORNO, 1985, p. 23). Adorno ressalta o viés totalitário da modernidade científica, reproduzida na contemporaneidade através da educação.

O que vemos nos índices e estatísticas é um aumento e consequente democratização do saber, por meio de discursos, os quais se revestem com a finalidade de serem um interesse coletivo. O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece, na medida em que os pode manipular. (ADORNO; HORKHEIMER, 1975). Estranho notar que do coletivo desta suposta democracia, para os estigmas que os alunos da EJA sofrem na historicidade do ensino em nossa sociedade, exclusão, preconceito e opressão, escassos acontecimentos interferem no remanejamento destas atitudes. A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada das pessoas (ADORNO, 1985).

Quanto menos reflexão maior a ignorância, a EJA, contrária à absorção sem informação, é mais do que qualificação de mão de obra "barata", distorcida na instrumentalização do ensino, a EJA é a volta de incertezas e dúvidas que renovam e refletem o suposto bem-estar social informado pelo sistema; capitalista, técnico e objetivante. "Da essência da ciência à sua instrumentalização constatamos a rigidez e inexorabilidade de um pensamento que se fecha em si mesmo, quase que totalmente atrelado aos interesses do capital e que compactua com a reprodução da barbárie.*"* *(*ZUIN, 2008 p. 53*).*

Entendemos que a manipulação está na história da EJA quando discursos demagógicos e, por isso, estratégicos, democratizam um suposto saber racional. Uma contrariedade essencial entre o saber racional e o que é bárbaro, o uso da razão na modernidade compartimentou tanto as ciências que a parcialidade responde coletivamente. E nisso a injustiça, o desmando e a opressão no ensino público do Rio de Janeiro, o que nos faz indagar sobre o real motivo da reinserção da filosofia no ensino médio. Uma disciplina com reduzida carga horária comparada às outras matérias, as ciências exatas e biológicas, “pouco tem a oferecer”, mesmo assim ao ser reinserida no currículo do ensino médio, falou-se em renovação no pensamento reflexivo do educando. O discurso e a prática ainda se afastam da realidade cotidiana experienciada na EJA. Ponty adverte que

> [...] a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se defronta com o mundo atual. (PONTY, 1975, p. 275)

Importante questionar o argumento em dispor da disciplina filosofia para a educação de jovens e adultos. Analisar o fundamento que torna palpável para os educandos teses, teorias e escolas filosóficas é dever do material didático, por isso saber fazer uso de pensamento distantes apenas geograficamente, mas que ligados por questões que atravessam contextos e culturas das mais diversas formas. Adorno, novamente, chama a atenção para o fato de que

> Pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmos meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação. A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. (ADORNO, 2015, p. 128).

O ceticismo, que suscita a dúvida, manifesta para a filosofia as indagações e consequentes negações, atitude filosófica que caracterizam a *resistência.* No mundo da técnica o enquadramento cego aos saberes transmitidos manifesta aparência de entendimento, orientando para uniformização e homogeneização. O conteudismo é uma forma transmitida de conhecimento, que aparenta entendimento, conforme Montaigne comenta "só nos esforçamos por guarnecer a memória deixando de lado, e vazios, juízos e consciência. " (MONTAIGNE, 1987 p. 71). Na *barbárie,* a instrumentalização dos saberes coisifica os fenômenos em simplesmente dados, justificados de antemão através da memorização.

A reflexão dos conceitos de *resistência* e *barbárie* propiciam a transparência e compromisso da educação filosófica nas escolas públicas, ao significarem os saberes dentro dos contextos dos educandos. A *resistência* contra a *barbárie* faz parte de um processo de conhecimento e entendimento que participa dos contextos experienciados pelos educandos.

O que existe é passível de negação, tese herdada de Heráclito de Éfeso, justifica a reflexão de que em todo momento ou contexto de *barbárie* existe necessariamente um foco de *resistência*, um princípio científico, lógico, de que para tudo existe o seu contrário, da mesma forma, em todo sistema existirá um contra-argumento ou crítica.

A importância em dar relevância aos movimentos de *resistência* está em poder desconstruir discursos que trabalham para a aparência e demagogia que caracterizam a *barbárie* na modernidade.

3. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO INSTRUMENTO DE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 A questão da Educação

Com relação à disciplina filosofia, notamos que ela não possui uma posição otimista no cenário educacional, uma vez que há primazias de algumas disciplinas, especialmente no que se refere às ciências exatas.

Na primazia das ciências exatas, ligadas à indústria e à economia capitalista, pela história naturalizada e construída, as ciências humanas ficam como coadjuvantes, simplesmente dadas como algo sem serventia e utilidade. A filosofia, por isso, estudada em padrões caracterizados pelo capitalismo, engessam a reflexão crítica sobre essas construções conceituais, linearmente transmitidas pela história.

Justamente pelas idas e vindas no currículo de ensino médio, não há muitas referências ou estudos abrangentes que produzam e reflitam desenvolvimentos na área de educação em filosofia. Para Nobre e Terra (2007), há uma questão de fundo, ainda mais geral, que permeia todo esse percurso e que só poderemos abordar de maneira indireta: o que é ensinar filosofia? Ratificando este modo de pensar faremos referência à questão do ensino de filosofia na EJA a partir do material didático proposto para o Ensino Médio. Com relação ao exposto, Frutuoso (2015) menciona que é necessário a

> [...] prática de um ensino de filosofia como atitude política e filosófica, produtora, reprodutora e transformadora de saberes. Ideias, discursos e identidades, considera todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o LDF figura como instrumento centralizador destes saberes, ideias, discursos e ideologias que contribuem para a formação de um perfil da educação que é promovida, do professor que atua politicamente e dos alunos que são formados, também, por meio dele. (FRUTUOSO, 2015, p. 28)

Em seminários, encontros e congressos que movimentam o tema sobre o Ensino e a filosofia para caminhos e contextos heterogêneos, num constante devir dos conceitos, a filosofia, nos novos rumos da modernidade, pôde reafirmar seu caráter crítico e questionador ao longo de períodos ditatoriais das lutas de seus intelectuais, de livres pensadores, músicos, artistas e intelectuais pela redemocratização do país. (FRUTUOSO, 2015). Com todos os entraves políticos e estratégicos que demarcam relações de poder, a disciplina reconquista na *barbárie* contemporânea a característica da *desbarbarização* e *resistência,* fundamentais para o exercício filosófico e crítico. Segundo o pensamento de Adorno,

> [...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. (ADORNO, 2010, p. 154)

O rigor das análises educacionais demanda reflexões e diálogos constantes para o aprimoramento para a democratização no ensino público, que possibilitem uma maneira de *resistência* a formas de poder opressoras tornadas atemporais por meio de instrumentos e estratégias elitizadas tradicionalmente, que marginalizam e *barbarizam* o diverso ou o diferente como avesso ao progresso (ADORNO, HORKHEIMER, 1975). Métodos ditatoriais, despóticos, que constroem valores binários e que não participam da realidade e responsabilidade com o coletivo, de uma maioria historicamente sem acesso aos meios menos demagógicos e massificados. De um lado o aprender filosofia, de outro o aprender a filosofar. A questão demagógica traz o conteúdo filosófico em fatos sem contextos, por predomínio de uma pedagogia formalista ou da simples demagogia (OBIOLS, 2012). O aprender a filosofar movimenta as questões e contextualiza com o mundo vivido.

No caso específico da filosofia na educação básica, ainda são escassos os estudos referentes à sua implantação como disciplina escolar. "Existem poucos estudos de implantação da filosofia no país, em geral, pouco fundamentados do ponto de vista historiográfico. Sendo assim, sabemos muito pouco sobre a dinâmica da implantação da filosofia nas diversas regiões do Brasil."(NOBRE, TERRA, 2007, p. 15).

No ensino público do estado do Rio de Janeiro investigamos e denotamos significados para EJA, observando, primeiramente, o material didático de filosofia existente e, em seguida, propondo novos olhares para os aprendizes que normalmente já estão inseridos no mercado de trabalho

É importante, desse modo, que o material seja adequado e específico, que dê conta de suas características particulares e conhecimentos prévios que atravessam realidades e contextos heterogêneos. Melhor dizendo, um material que possibilite ao aluno pensar sua realidade, visto que fazer destes contextos um estudo pragmatizado e

conteudista não destaca ou desenvolve intrincadas relações de poder essenciais para uma atitude crítica e filosófica de pensamento.

Com um alunado adulto, que trabalha durante o dia, que adquiriu experiência de vida, a EJA precisa adequar o ensino de maneira diferente ~~de~~ que faz para o público adolescente. Muitas vezes similar ao regular, a EJA não entrevê nos educandos a força necessária que "faria jus à sua emancipação" (grifo meu. O material de filosofia disposto para essa modalidade escolar é um exemplo prático de distanciamento do aluno e de conteudismo escolar.

Problematizamos que o material atual tem correspondido ao conteudismo memorizador e que aponta para um competitivismo sob parâmetros puramente técnicos, deixando de lado a questão humanística do saber, das constituições do saber clássicas, conjuradas às relações de poder capitalistas que acirram o déficit educacional e regridem a identidade cultural e intelectual de classes historicamente exploradas e oprimidas. Desse modo, Matos assevera que:

> Estudantes inquietos e curiosos a respeito de si mesmos, do que estão sendo e do que poderão vir a ser, do mundo que lhes alberga e do tempo/espaço em que existem são, por vezes, ignorados em sua concretude em benefício de intencionado abecedário filosófico. (MATOS, 2016).

O esclarecimento que a educação vincula aos saberes se reduz a uma História da Filosofia eurocêntrica, supérflua quando uniformizada para a grande totalidade de jovens e adultos sem as devidas contextualizações que historiciza o movimento dos conceitos, e corroboramos o pensamento de Adorno ao mencionar que

> Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade (ADORNO, 2016, p. 13).

Uma crise no processo formativo ao cientificizar o saber meramente conteudista e utilitário, voltado exclusivamente para o mercado de trabalho, cuja característica instrumental herdada do Positivismo pragmático e científico, ainda caracteriza as bases do nosso suposto saber racional. Como diferenciar saber de prudência? Quando a escola

estimula a inteligência e não simplesmente o saber? Se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atentos da tradição científica, em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência (ADORNO, 2006). Que tipo de saber científico a escola tem proporcionado para os educandos da EJA? O pensar filosófico é perdido dentro da instrumentalização sem reflexão. Toda a questão, tanto do ensino médio quanto no superior, é como articular a história da filosofia dentro de um pensar filosófico. Quer dizer, como se pode pensar filosoficamente. Pensar filosoficamente exige conhecimento da história da filosofia. (NOBRE; TERRA, 2007).

Um contato e uma aproximação recentes entre a EJA e a filosofia no histórico tanto da filosofia como disciplina obrigatória como a EJA enquanto modalidade para educandos que não tiveram a oportunidade de se dedicarem aos estudos no tempo previsto ao ensino regular acarreta a possibilidade de respostas e argumentos ao novo cenário educacional.

Este contato passa por uma multiplicidade de acontecimentos que imbricam atualmente no dialogismo e sua consequência democrática para a educação, o diálogo entre a filosofia e a EJA, entre o educador e o educando. Em Ceppas (2015, p. 56) observamos "que a filosofia pensa tradicionalmente a sua transmissão sob duas exigências simultâneas e conflitantes: fidelidade ao mestre e autonomia do discípulo", o que interpretamos como um diálogo corrente nas ciências humanas, e, quando associado ao público de faixa etária maior, esta relação se imbrica mais ainda, especialmente pela vivência de ambas as partes que compõem o todo que é a educação.

A contribuição da EJA e da filosofia para a democratização e para a emancipação é um exercício rigoroso para o corpo docente. A necessidade de especificação demanda abordagens que distam de uma realidade ainda opressora e excludente no cenário educacional. Tanto a filosofia como a EJA participam desta exclusão não explicitadas nas relações de poder, uma vez que fazem parte de um sistema capitalista que reproduzem massificação e ideologias coisificadas pela falta de crítica. A filosofia é o contra-argumento destas modificações tanto quanto a EJA, ambas fazem *resistência.* Historicamente contrariando convenções, estão à mercê das relações de poder, as duas possuem em suas potencialidades a *resistência* e a volta - como luta -

à reflexão suas maiores armas. Subjetivamente no modo de pensar e objetivamente na volta às salas de aula. Adorno elucida do mesmo modo que

> Se a opinião pública atingiu um estado em que o pensamento inevitavelmente se converte em mercadoria e a linguagem, em seu encarceramento, então a tentativa de pôr a nu a semelhante depravação tem de recusar lealdade às convenções linguísticas e conceituais (ADORNO, 2016, p. 12).

3.2 Sobre a influência dos discursos no material didático da EJA

O material didático que atualmente segue as convenções utilitárias é um instrumento de profunda relevância para a reflexão sobre qual filosofia está sendo aplicada na EJA. Nestes processos e relações de poder que interferem na ética, na política e consequentemente em nossa vida cotidiana. Como a filosofia se torna relevante para o contexto de jovens e adultos? Para Frutuoso,

> Ao problematizar a utilização do LDF, das imagens, textos e discursos promovidos por meio dele, transitamos pelo território da linguagem e da utilização da língua como instrumento de poder que descreve e constrói realidades. (FRUTUOSO, 2015, p. 28)

A filosofia autentica no currículo mínimo da SEEDUC o argumento sobre ponderações para a democracia, bem como o enriquecimento cultural e a interdisciplinaridade que a disciplina proporciona com os demais saberes. Com isso, consideramos que o teor filosófico do material didático da EJA precisa permear, além dos aspectos abstratos dos conceitos, o cotidiano e a prática do educando. A filosofia se mostra, assim, como uma disciplina que interroga nossas atitudes e escolhas não apenas pré-moldadas ou definidas de forma exata e binária. Frutuoso argumenta que

> O saber filosófico foi instrumentalizado e utilizado por diferentes setores da sociedade – como a igreja e o Estado – com propósitos distintos e muitas vezes opostos aqueles princípios que consagraram o saber e fazer de seus pensadores, passando a ser utilizada, não mais

> para a distribuição do poder e do saber, mas para a monopolização de um e de outro. (FRUTUOSO, 2015, p. 90)

Historicamente a filosofia serviu para propósitos políticos e ideológicos. De igual maneira, em lutas democráticas de reinserção, a EJA é um propósito e argumento para a filosofia a respeito da *resistência* contra a barbárie. Assim, no contato com a EJA, alunos, com histórias de vida diferentes, sentiram a necessidade de recomeçar seus estudos do qual tiveram uma interrupção ocasionada por condições adversas. Ou seja, são sujeitos que se encontram muitas vezes à parte do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, buscando uma presença mais eficaz no mundo do trabalho, da política e da cultura.

A EJA e a filosofia *resistem* aos momentos mais opressores de nossa sociedade, permeando a vontade de conhecimento social e cultural e de saber que não se vinculam de forma elitista e discriminatória, como se faz ao longo do processo educacional, recheado de entraves políticos e éticos que defasam e atrasam tanto a EJA como disciplina filosofia em conteudismos nas formas técnicas de saber.

O tratamento da filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se também como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (BRASIL/SEB, 1998 p.15).

A ideia de trazer uma nova proposta de aprendizagem para as turmas da EJA é uma forma de buscar desconstruir momentos de reflexão intimamente e estrategicamente construídos para a exclusão. E no quadro político nacional as leis ainda não alcançaram esta iniciativa, de revisão e empoderamento do público mais carente. Problematizamos que isto acontece muito pelo escasso poder que o material didático de filosofia possui com a EJA. Por esta razão, ao se trabalhar com esta modalidade de ensino, buscamos mudanças não só o âmbito educacional, mas na vida pessoal e profissional desses aprendizes (FREIRE, 2005). Os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual seus saberes – construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios

- são confrontados com saberes de outro tipo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014)

No exercício da cidadania, a filosofia, como disciplina escolar, atua e potencializa o diálogo com a localidade e identidade cultural. Por isso, acreditamos ser necessário um material didático que disponha sobre questões que abordam o racismo, o preconceito, a falta de primazia ao conteúdo afrodescendente e a consequente *resistência* e *barbárie* que envolvem esses temas. Desse modo, tais questões podem renovar e diversificar padrões atrasados pela falta de reflexão dos acontecimentos, que não são atemporais, muito pelo contrário, o sentido e o conceito das coisas, dos fenômenos obedecem ao tempo, ao contexto, a sociabilidade histórica de cada conjuntura cultural, daí a identidade subjetiva que vêm se perdendo ao não ser dada relevância ao que é nosso, ao que participou da nossa formação social enquanto sujeitos reflexivos. Assim, concordamos com Frutuoso quando o autor assevera que:

> Acreditar na neutralidade do material didático, nesse contexto, equivaleria a defender a existência de uma democracia racial no Brasil, ou ignorar a existência do conceito de raça para os estudos sociais, posturas que promovem o mascaramento da desigualdade e do racismo, bem como a manutenção de privilégios para determinados grupos que exercem ao monopólio do poder e do saber, nos mais variados espaços e relações de nossa sociedade. (FRUTUOSO, 2015).

Assim como a Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008 incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, a Lei 11.645/08 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Esta inclusão se mostra importante para a construção de sentidos de uma educação emancipadora. Tal conjuntura demanda, por conseguinte, a elaboração de materiais didáticos que possibilitem novos rumos para o ensino de filosofia.

Isto é uma questão para a democracia e para a *resistência* negra de nossa sociedade. A *barbárie* histórica, ao ser desconstruída com o auxílio do conteúdo abordado pelo material didático, pode emancipar e esclarecer mais do que como fato histórico homogêneo e petrificado como acontece na atualidade. Emancipa ao dar ensejo para os contra-argumentos, às dúvidas e incertezas que movimentam o conhecer. "Mais do que cumprir a lei, a problematização sobre as questões de cunho racial pela

filosofia é uma obrigação com a própria essência do filosofar" (FRUTUOSO, 2015, p. 23). No seu exercício autêntico, a filosofia está para a educação assim como a escola está para o aluno. A questão da educação prevalece enquanto forma de problematizar e desconstruir ideologias e poderes privilegiados.

Neste formato, a filosofia desconstrói a sua própria história no ensino, pois antes servia à doutrinação, primeiramente, como instrumento religioso e, posteriormente, como atributo da democracia, que prevalece na modernidade com espectros positivistas, os quais demarcam a calculabilidade e a tecnicização. Pouco valor foi dado à atitude de filosofar, pouco foi dado à educação pública o valor de pensar e refletir, pois uma forma demagógica da democracia angariar votos, números e cidadãos impotentes.

3.3 Histórico do ensino de filosofia

A educação filosófica no Brasil funciona como forma de aparelho ideológico das elites e manifesta na história – desde a colonização à pós-independência – pouca preocupação com a realidade dos educandos de camadas sociais pobres. Historicamente discriminatório e preconceituoso, o sistema educacional dialoga em mão única, também como fomento para angariar votos, por isso a democratização do ensino para todos ou enquanto maneira de profissionalização para as demandas de mercado trabalho necessárias para o desenvolvimento do país. A exclusão ainda se manifestava a partir de pequenas relações de poder, conforme menciona Frutuoso:

> A manutenção de um espaço escolar hostil e opressor que dificultava a permanência e o progresso escolar; a utilização de instrumentos didáticos e metodológicos que não contemplavam o alunado negro, ou ainda, o remetia ao passado de escravidão; politicamente, o processo de exclusão se dava, também, por meio da ausência de medidas de assistência população negra que garantisse aos jovens o tempo necessário ao estudo. (FRUTUOSO, 2015, p. 2)

Estrategicamente, a filosofia, instrumentalizada desde a colonização europeia, foi uma maneira distorcida e demagógica de incutir nas relações e jogos de

poder um suposto bem-estar social. Adorno reflete a influência das aparências e estereótipos quando diz

> Onde falta reflexão do próprio objeto, onde falta discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica (...). Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias (ADORNO, 2010, p. 61).

Uma consequência desta falta de reflexão é a elitização e tecnicização determinadas em formas de saber - poder que acirram a defasagem educacional e estratificam as camadas sociais cada vez mais sem mobilidade, causando relações historicamente desiguais, em perspectivas raciais, discriminatórias e preconceituosas ditadas por um sistema que torna oficial estereótipo e visão de mundo previamente estabelecidos.

Frutuoso, com relação ao surgimento da filosofia no Brasil, admite que este:

> [...] pode ser entendido como um dos efeitos do processo de expansão europeia e da Contrarreforma Católica, ocorridos através da chegada dos Padres jesuítas com os colonizadores portugueses neste território a partir do século XV. (FRUTUOSO, 2015, p. 10).

Nesse processo de expansão, a filosofia foi muito mais um método de ensino religioso do que algo voltado para o conhecimento de si e das culturas que fazem parte do todo. Muito mais individualista e singular do que coletiva e plural (GOMES, 2015)

O próprio ensino de filosofia destinado aos filhos de portugueses colonizadores tinha por finalidade promover o prestígio e a distinção destes por meio do acesso à cultura. (FRUTUOSO, 2015, p. 12). Dessa forma a filosofia eurocêntrica no Brasil disponibilizava um aparato e legado que não dialogavam com a realidade local, escravocrata, acirrando diferenças sociais substanciais para a reflexão filosófica, engessada nos clássicos oportunos para o ensino religioso e dogmático, passado pelos “professores” jesuítas.

"Se a sua alma não se aperfeiçoa, se seus juízos não se tornam mais lúcidos, melhor fora que o estudante gastasse o tempo a jogar pela, pois ao menos o corpo ele o teria mais ágil" (MONTAIGNE, 2006). O ensino histórico - filosófico não

resgata a reflexão e a atitude crítica, dando a aparência de saber, ao estar dentro de um campo dito erudito. A aparência de intelectualidade delineada historicamente apenas retrai a atuação prática em determinados contextos, deixando o sujeito como objeto.

O esclarecimento religioso era a forma demagógica de educar conteúdos dogmáticos numa realidade escravagista, com políticas de branqueamento cultural passadas através dos jesuítas. O ensino de filosofia tinha por finalidade legitimar a dominação e a opressão com argumentos filosóficos, visando estabelecer um perfil do "bom cristão". (FRUTUOSO, 2015, p. 11)

Os problemas causados pela escravidão não eram repassados nem refletidos à luz da criticidade moderna. O potencial filosófico de desconstrução e reflexão do mundo vivido não eram trabalhados e sim uma preocupação apenas em reler os clássicos da filosofia sem filosofar junto, sem fomentar a reflexão e, por isso, alienando da realidade concreta a população menos abastada. (FRUTUOSO, 2015).

O desfavor contínuo legou relações de poder entre oprimidos e opressores de maneira que os oprimidos podem ignorar maneiras de *resistência*, tamanha disparidade e precariedade dos conhecimentos transmitidos, bem como o tratamento marginal das culturas fora do eixo europeu. Gerações foram uniformizadas sob a tutela e exploração das nossas riquezas através dos brancos "civilizados". Os jesuítas estavam a cargo desta forma de educação e a filosofia era neste contexto uma transmissão de dogmas e consequentemente uniformizava os saberes com finalidade religiosa.

Uma forma de assujeitamento que contraria o ideal de empoderamento da educação. O objetivo mais importante do procedimento normalizador é a produção de subjetividades assujeitadas, de pessoas feitas em série e mais ou menos padronizadas nos seus modos de viver (CASTELO, 2011).

O saber filosófico e o saber religioso pouco se diferenciavam nos primeiros séculos de colonização, atestando com isso uma educação doutrinária. A característica laica da filosofia moderna não era a demandada pelos religiosos em solo brasileiro. Disfarçada pela religião, a filosofia europeia teve no Brasil um objetivo político-ideológico de monopólio do saber. (FRUTUOSO, 2015, p. 14).

Consequência disto está em tardar *resistência* aos ditames autoritários do colonizador. O movimento e processo do pensar e conscientizar são cautelosamente

e cuidadosamente proibidos, seja quanto a algumas obras filosóficas, seja quanto a qualquer outro curso superior, somente poderia ser cursado na Europa, fato que tornava a educação ainda mais elitizada. (FRUTUOSO, 2015, p. 14). A filosofia não mobilizava na educação colonial temas considerados nocivos - trazidos pela filosofia moderna, ciência, ética, estética e política - de desconstrução pelas elites, distanciando a reflexão e normatizando a barbárie colonizadora. A humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (ADORNO, HORKHEIMER, 1944, p. 11).

A questão sobre a demanda de *resistência* e o cuidado de si que Foucault (2004) traz releva para a reflexão deste início da filosofia no Brasil as estratégias de poder voltadas para a submissão da colônia frente ao colonizador. Foucault (Apud ALVIM, 2010) não deixa de ressaltar os momentos conturbados nos quais as resistências ganham espaço e se chocam contra o poder.) O primado da *resistência* está justamente nos tempos conturbados e a filosofia é um momento de desconstrução no qual percebe-se tomadas de consciência frente ao autoritarismo e ao radicalismo de decisões políticas e éticas. A raça não é imediatamente como querem os racistas, uma característica natural particular. Ela é, antes, a redução ao natural, à pura violência, a particularidade obstinada que, no existente é justamente o universal. A raça, hoje, é a afirmação do indivíduo burguês integrado à coletividade bárbara. (ADORNO, 1985).

O ensino jesuítico reafirmava a autoridade da igreja e dos pensadores clássicos, com o máximo de controle sobre as informações a que os alunos tinham acesso (FRUTUOSO, 2015), ratificando um esclarecimento centralizador, aparelhado para facilitar as diferenças sociais entre dominantes e dominados, de um lado brancos e de outros negros e nativos. As instituições de ensino construíam dessa forma corpos submissos, sem regalias, usufruídas apenas pela elite branca. O racismo se institucionaliza também no ensino de forma discriminatória e demarcatória, pois vale dizer que ele está em todos os lugares, podendo submeter e invadir a cultura alheia para impor a sua sua ânsia de poder dentro de qualquer sistema. Sua ânsia é a posse exclusiva, a apropriação, o poder sem limites, a qualquer preço. (ADORNO, 1999).

Durante a colônia e a maior parte do império, milhões de africanos foram trazidos como escravos para o Brasil, fazendo com que a europeização das novas

terras fosse acompanhada por sua africanização (VISENTINI, RIBEIRO, PEREIRA, 2012). Daí extraímos a questão sobre uma educação da *resistência* acompanhar sempre acontecimentos demarcatórios e violentos. A cultura negra faz *resistência* por meio da cultura em si da resistência, do sincretismo e das diversas formas de manifestações que fazem voltar o pensamento a outras demandas e contextos os quais delimitam subjetividades e identidades diversas das demandadas pelas instituições de ensino religioso e europeu. É preciso observar os modos de ação específicos de cada *resistência* e, ainda, situá-la em relação a uma intolerância, ou seja, reconhecê-la como um *front* de luta. (ALVIM, 2010). Esta ação de *resistência* ou atitude filosófica se mostra natural frente a barbárie colonizadora. É também um processo de luta e reafirmação de contra-argumentos, que vão do cuidado de si à *resistência* mesma, quer dizer, de uma tomada de consciência ética para uma ação política prática.O fim da escravidão e a proclamação da república trouxeram mudanças aos processos decisórios da educação. O que não mudou foi a constante indecisão sobre o ensino de filosofia para o ensino médio, ora como obrigatório, e noutros momentos como facultativo. A partir do século XIX passou por contínuos momentos de instabilidade, tendo seu ensino tomado, por vezes, como disciplina obrigatória e noutras, como facultativa. (FRUTUOSO, 2015).

Primordialmente positivista, a educação tecnicista retraiu a humanidade filosófica e mais uma vez instrumentalizou o saber reflexivo sob o viés tecnológico. Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. (ADORNO, HORKHEIMER, 2010). Da mesma forma que enquanto colônia, sob a tutela da religião, agora a filosofia está à mercê da técnica e do que é calculável. Institucionalizada na Lei n. 4024/61 que desobrigava o ensino de filosofia e posteriormente a Lei n. 5692/71 que excluía do currículo sua obrigatoriedade. Nestes procedimentos a filosofia mesma se desconstrói, na medida em que aparece e desaparece por razões, argumentos e motivos especialmente antenados em estratégias de controle de poder e demarcação de direitos, como nas leis citadas.

A desconstrução ressignifica a filosofia. Nessa perspectiva, as questões éticas atravessam e estão atravessadas pelas questões políticas, não podendo ser dissociadas (GALLO, 2011). Dissociar seria admitir uma essência pronta e acabada, um simplesmente dado. As questões individuais implicam o coletivo. As identidades

culturais resistem às imposições sociais. Para cada modo estratégico de relação de poder, uma forma de resistência perdura. Assim é na cultura nativa e africana nos séculos de colonização. A miscigenação e o sincretismo misturados renovaram ao mesmo tempo que resgataram suas identidades. Desde o período da escravidão observa-se a tentativa de organização de formas alternativas de vida por parte dos escravos, algo que ficou conhecido como movimento quilombola.

O ensino de filosofia nas escolas públicas do Rio de Janeiro apresenta uma trajetória entrecortada em períodos ditatoriais e democráticos. Períodos opressores e liberais. Nestes períodos, vinculados primeiramente de forma elitista e clássica, a filosofia atendia ao embranquecimento e consequente invisibilização do público negro e carente dos aparatos do saber. Conforme reflete Frutuoso,

> Percebe-se nesse período que o saber filosófico, apenas a rigor epistemológico é valorizado com o único propósito de garantir o progresso industrial e tecnológico. A prática filosófica voltada para o desenvolvimento da participação política e da integração social é desestimulada e tomada como saber inútil e, por vezes, perigosa para as ideias imediatistas de ordem pública. (2015, p. 18)

Segundo o filósofo (2015), foi preservado o caráter elitista da educação, que permanece desfocada da realidade brasileira, no período que desde o império até a república. Este caráter elitista demarcou e ainda sustenta relações de poder com estratégias democráticas na modernidade. No entanto, são demagógicas as supostas relações democráticas, por desconsiderar grande parcela da sociedade e por priorizar disciplinas focadas na técnica e mecânica do pensamento instrumental, o que não corrobora, por exemplo, com a *techne grega*, sustentada nos primórdios do pensamento filosófico, ainda científico, como um atributo inventivo.

No Brasil, a educação elitista estratifica e intensifica desigualdades sociais. O racismo, o preconceito e a discriminação na história da educação aparecem e permanecem em formas micro e macro de poder estratégicos. Ainda em conformidade com o autor, no ideal de reforma e progresso da modernidade, precisamos compreender as implicações do Ensino de Filosofia na formação escolar e seus desdobramentos nas questões étnico-raciais. Assim, é fundamental antes de compreendermos qual é o espaço e o papel a ela reservado dentro das instituições.

Marcada ainda hoje de forma eurocêntrica, a exclusão contínua e silenciosa tarda por meio de leis democráticas que vislumbram também a ascensão afro brasileira, seja culturalmente como intelectualmente. Desconstrução refletida desde a saída dos jesuítas do Brasil, demarcando a religião ainda com outras ordens e retraindo a filosofia crescente na Europa, o Brasil estava ainda sob tutela de um intelecto medieval europeu, enquanto que este vivia as revoluções e a ascensão da burguesia que reverenciava a filosofia moderna; Immanuel Kant, René Descartes entre outros filósofos fomentaram a discordância com o embrutecimento dos dogmas ou verdades religiosas.

A Lei n 9.394/96 que estimulou os conhecimentos de filosofia e de sociologia como necessários ao exercício de cidadania e a Lei n 11.684/08 que tornaram obrigatórias essas disciplinas no ensino médio são importantes cortes epistemológicos nas construções de sentidos sobre o valor de uma educação emancipadora. De igual maneira, a Lei 10.639 que tornou requisito o ensino afro brasileiro nas disciplinas de ensino médio. Estas Leis recaem para a preparação do material didático e demarcam novos rumos para o ensino de filosofia. Ao delimitar os estudos filosóficos e afro brasileiros, desenvolvemos novos aparatos para os educandos, novas formas de saber. Mas estas formas, ainda estão sob a tutela tradicional elitista?

Conforme refletimos, a filosofia, inicialmente, no Brasil, religiosa e instrumentalizada, não vivia a realidade local (MONTAIGNE 2016). Ora, os filósofos, grandes pelo saber, maiores ainda o foram quando passaram à ação. Esta dualidade entre o saber e o fazer circula no mundo da filosofia, cuidamos das opiniões e do saber alheios e pronto; é preciso torná-los nossos.

O tornar nosso é a questão para o material didático, dar conteúdos relevantes que os educandos se alimentem e possam usufruir além da memorização técnica.

Dialogar na vertente democrática e cidadã de filosofar sobre o material filosófico para a Educação de Jovens e Adultos reconstrói atrasos ditatoriais, como o Decreto Lei n 869 de 64 que institui o educação moral e cívica, excluindo a filosofia do currículo. Esta foi uma medida que atrasou o humanismo e a emancipação que buscamos ainda hoje. Busca ou investigação que está na desconstrução de tradicionalismos educacionais que tornam o senso comum uma

ameaça para a democracia cidadã, travestida por um esclarecimento sem bases racionais ou, no mais, bases positivistas que mais aproximam saberes técnicos do que uma compreensão dialógica e humanística do mundo vivido.

3.4 Dialogando com a EJA

A educação traz para as salas de aula uma forma teórica. Fora destas, os conhecimentos são postos em prática. No entanto, a escola não mostra ao aluno que o que ele sabe, o que ele faz, isto é, o saber da experiência tem ou pode ter uma relação com o saber de sala de aula. Mas não somente a absorção destes saberes, o que renderia apenas memorização e conteudismo de teorias. Ou seja, acreditamos "que não se trata de defender e assumir como postura de trabalho uma única corrente teórica, mas de ajudar o aluno a refletir melhor na hora de construir o sentido de sua leitura, a fim de torná-lo um leitor autônomo" (CATTA PRETA, 2008, p. 11).

A educação emancipa ao deixar clara a inferência de que contextos são possíveis a partir das realidades e acontecimentos que permeiam um clima conceitual e prático sempre movente. Esse tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se limita às instituições de ensino (ZUIM, 2008, p. 116). Por isso é, historicamente, importante para a economia e, consequentemente, reforça e sustenta os discursos ideológicos, os quais interferem nas estratégias e relações de poder que traçam a nossa história enquanto colônia. No cerne destas estratégias discursivas está a desvinculação com as particularidades culturais fora dos padrões eurocêntricos. Como se pode constar também, a "educação", nessa época, buscava suavizar ou diminuir a resistência indígena e os cultos africanos, aproximando-os ao catolicismo e convertendo-os em cristãos submissos e obedientes (ARANHA, 2007, SOARES, 2002).

Dois quadros são postos: de um lado a educação de forma religiosa para adestramento e submissão; de outro, o questionamento sobre a necessidade de reinserir o público jovem e adulto nas salas de aula, de modo a alfabetizar e qualificar não apenas profissionalmente, mas individualmente para escolhas conscientes e emancipadoras. Nosso trabalho, nesta seção, traça estes quadros como forma de diálogo e reflexão sobre

os ensejos – ideológicos e estratégicos – que aparecem na história da educação para jovens e adultos já nos tempos coloniais até hoje.

No Brasil Império (1876), os primeiros apontamentos do Ensino Noturno para Adultos foram denominados educação ou instrução popular. (SOARES, 2002). De maneira estratégica, a alfabetização preencheu lacunas democráticas simbolizadas no direito ao voto ou em demandas trabalhistas que requisitavam escolarização mínima.

Desde tempos passados, a preocupação com os cidadãos analfabetos era secundária, posto que não serviam para angariar votos. A Constituição de 1891, (primeira República), excluía adultos analfabetos deste direito (BRASIL, 1891). A formação de elites tinha acesso ao poder e acirrava o déficit da educação com relação à política, pois ao não fomentar e equalizar o acesso, estagnava camadas sociais historicamente oprimidas (FREIRE, 2005).

É importante notar que em todos os contextos onde se instiga o déficit entre ricos e pobres, há um afastamento das três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira constitui não só a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano (SOARES, 2002). A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) mostram tais funções ao asseverar que o poder público deve viabilizar o acesso e a permanência do aluno-trabalhador na escola.

O público trabalhador movimenta a reflexão sobre a educação porque faz transformar novas formas de ensino-aprendizagem. De fora das salas para dentro. Da prática do cotidiano para dentro de conceitos e teorias. Um movimento inverso ao compreendido no ensino regular.

Este novo formato ressalta a segunda função da EJA: a equalizadora. É aquela em que o indivíduo busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a adquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (SOARES, 2002) Uma igualdade de oportunidade que atravessa o perfil dos alunos no ensino médio de modo a devolver direitos abdicados usurpados durante a história.

Neste perfil do público da EJA, ressaltamos a experiência e a vivência dos educandos, que trazem para a educação um tratamento diferenciado no sentido de dialogar e problematizar os conhecimentos prévios de cada um. Este retorno à escola se

faz indispensável para que possam, muitas vezes, manter-se no emprego, atualizar-se ou até mesmo para que não percam a expectativa de conseguir trabalho.

A função qualificadora denota o próprio sentido da EJA, buscando promover o conhecimento para a vida. Assim sendo, representa um apelo à educação permanente e à criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2002; SOARES, 2002).

Desses valores estimulados ao perfil dos alunos chamamos atenção para a importância em determinar a volta às salas como um ato de *resistência*, uma vez que esses alunos são vindos de espaços diferentes e possuem histórias de vida diferentes, homens e mulheres que sentiram a necessidade de retomar seus estudos do qual tiveram uma interrupção ocasionada por condições adversas (CATTA PRETA, 2008).

Os anos 20, do século XX, já haviam proporcionado ações singulares para as salas de aula, substituindo formas ideológicas de massificar os conteúdos por meio da memorização. A constituição de 1934 sugere, assim uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (BRASIL, 1934). Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Com as funções da EJA, o diálogo para o ensino-aprendizagem atrai novas didáticas mais afinadas com realidades e contextos de cada escola. Dessa forma, analisar a heterogeneidade desse público, quais são seus interesses, suas identidades, suas preocupações, seus anseios, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, torna-se de extrema importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. (CATTA PRETA, 2008, p. 24)

Contrariando o viés novo dos anos 20 está a Constituição de 1937, no Estado Novo. A inversão para um ensino profissionalizante retarda o fomento de atitudes reflexivas, destinado às classes mais baixa, desobrigando a educação emancipadora e valorizando somente uma uniformização sem contexto que atravessam a realidade dos educandos, conforme constatado em:

> Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. **O ensino pré-vocacional profissional destinado às**

> **classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, grifos nossos).

A volta ao pensamento novo e as funções da EJA vieram após o fim do Estado Novo, conforme a Constituição de 1946. A Lei de Diretrizes e bases da Educação também reforça as iniciativas da Constituição de 34. O Art, 166 da Constituição de 46 menciona, por conseguinte, que

> II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigados a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946).

Até então, o adulto não-escolarizado era atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, fato que reforçava o preconceito contra o analfabeto (SOARES, 2002; VENTURA, 2011; CATTA PRETA, 2013). O Congresso repercutia uma nova forma de pensar pedagógico com adultos, percebido dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico).

O fomento para a educação renovou a participação e interesse. Paulo Freire trouxe no conceito dialógico a forma didática de trabalhar junto com o educando, a partir da singularidade de cada situação e a necessária conscientização do poder no que antes era marginalizado. Em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Freire foi aprovado (HADDAD; DI PIERRO, 2000; CATTA PRETA, 2013).

A função reparadora renova e desconstrói um histórico opressivo. Os programas da EJA representam a reparação a uma dívida social com aqueles que não tiveram condições de conhecer ou dominar os códigos de escrita e leitura (como bens sociais que são) na escola formal ou não (SOARES, 2002). O saber prático enriquece a demanda conceitual, que tem fundamento quando concretizado a partir da realidade vivida.

A EJA é ainda uma modalidade questionada e pouco amparada. Sendo a Educação de Jovens e Adultos abordada, mesmo que de maneira ideológica, desde períodos pós-coloniais, o que indagamos é em que medida as estratégias discursivas dispostas ao longo da história, interferem e anuviam o propósito de se democratizar e emancipar a educação e o educando.

Entendemos que emancipar através da educação seria abordar outros contextos, outros métodos e culturas antenadas com a rotina dos educandos. No entanto, opiniões e lados ideológicos determinam conjunturas políticas que acabam não proporcionando uma igualdade de oportunidades.

A EJA possui um papel essencial no contexto político, no cenário trabalhista e consumista não só da contemporaneidade. Na historicidade dos sentidos desta modalidade, questionamos em que medida o material didático disposto faz pensar um sujeito crítico e em que grau pode fazer o contrário, instrumentalizando o conhecimento tornando-o dócil e estéril de indagações e dúvidas. Ao longo do histórico da EJA estas duas hipóteses surgem e se revezam. Ao questionar o exposto, analisamos a fala de Adorno:

> Fica claro, no entanto, que as relações entre as hipóteses e os objetos da pesquisa sujeitam-se ao capital. E que a subserviência ilustra também com todas as cores o caráter totalitário do Esclarecimento: o progresso baseado na reprodução da barbárie, incrivelmente potencializado com a ascensão técnica. (ADORNO, 1968, p. 52).

Observamos, assim, que a sujeição ao capital marca o perfil do aluno da EJA, não apenas pelos direitos negados, mas também pelo manejo de discursos e conteudísmos que ainda permanecem nos meios educacionais.

Nota-se que no termo erradicar existe a ideia de que a alfabetização é considerada uma doença. A diversidade não era levada em conta para uma forma doutrinária de ensinar.

> Um atraso que voltou a momentos característicos evangelização. Dessa forma, apresentava-se, inicialmente, a postura de um governo autoritário que reprimia todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior à ditadura por receio de que os mesmos desestabilizassem o regime.

4. SOBRE O ROTEIRO DAS OFICINAS OFERECIDAS PARA JOVENS E ADULTOS

A Educação pública do Estado do Rio de Janeiro sofre com as conjunturas políticas e econômicas. Atualmente com as mesmas prerrogativas curriculares que existem há tempos, ou seja, com planos de curso e aulas ainda modelados conforme padrões científicos, técnicos e objetivos, os quais não ajudam a desenvolver o potencial da filosofia em refletir e examinar racionalmente escolhas e atitudes no cotidiano dos educandos da EJA[2].

No que tange ao ensino médio, modalidade EJA, no Estado do Rio de Janeiro, as escolas trabalham, atualmente, com quatro módulos de dois volumes, trabalhados ao longo de dois anos. A parte que se destina à filosofia corresponde ao primeiro e terceiro módulos[3].

O módulo I traz dois volumes, divididos em: Introdução à filosofia; quem é o ser humano, volume I; e o volume II, com a unidade: Questão do conhecimento.

O módulo III apresenta também dois volumes; Filosofia da arte e a arte no mundo transformado, concluindo com o tema: A presença do belo, no volume I. O volume II do módulo III introduz as diferenças entre ética e moral e pôr fim a filosofia política: da descoberta da cidade à situação atual do homem no mundo.[4]

Notamos que este material didático da modalidade de jovens e adultos organizado para filosofia não diferencia os conteúdos, habilidades e competências dos determinados para o ensino regular. Pouco foi diferenciado ao disponibilizarem um livro didático, que ao contrário do ensino regular, não utiliza nenhum livro. Almejamos que um novo material didático pondere sobre o exposto por Abib:

---

[2] A proposta de crítica do material didático proposto está vinculada ao que se faz a partir do currículo, tendo em vista os livros didáticos e os conteúdos caracterizados eurocentricamente, nossa estratégia foi buscar caminhos alternativos, aproveitando que o currículo mínimo demanda um conteúdo extenso sem fazer referência necessária aos temas e conceitos exclusivamente eurocêntricos, o que não ocorre nos livros didáticos, sendo assim, nossa iniciativa foi rivalizar a ideia de que podemos trabalhar os conceitos europeus com uma postura de apropriação, e não apenas de reprodução, que seria o aspecto conteudista e objetivante, sem o essencial vínculo com o contexto local.

[3] Modelos referentes à filosofia na Educação de jovens e adultos estão no anexo deste trabalho.

[4] Entre os itens curriculares propostos para a EJA podemos citar: análise de letras de música, análise intersubjetiva, apresentação de filmes, leituras de textos filosóficos, atividades lúdicas, etc.

> Estamos considerando, também, que a educação formal ainda carece de uma visão mais ampliada sobre a importância das referências provenientes do universo da cultura popular, cujos elementos são tratados de forma "folclorizada" e, na maioria da vez, preconceituosa, em grande parte dos programas desenvolvidos nas redes pública e privada de ensino em nosso país. (2004, p. 126).

No entanto, os módulos de filosofia dispostos através do livro didático, ainda apresentam a tendência e primazia para conteúdos europeus e temas que não aproximam culturas brasileiras dos temas filosóficos, ou seja, sem um diálogo entre o que é abstrato e o que é concreto, entre a teoria e a prática.[5]

Esta defasagem com o público da EJA fomentou o plano de aula a partir de oficinas. Neste roteiro, a alternativa encontrada para oferecer um estudo e discurso filosófico concreto com a realidade e contextos locais foi refletir movimentos culturais criados em solo brasileiro.

> O multiculturalismo e os movimentos culturais, que se caracterizam como construções derivadas do pensamento pós-moderno, tem que ser, em nossa opinião, analisados com muito cuidado, já que, como vimos, apresentam algumas contradições importantes, que reduzem e limitam seu potencial enquanto estratégia de formulação de políticas que sejam eficazes contra o pré-conceito e a discriminação presentes nas sociedades modernas (ABIB, 2004, p. 22).

O roteiro das oficinas proposto foi desenvolvido para turmas na Escola Estadual Herbert de Souza, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecida para professores de filosofia como meio de renovar padrões estabelecidos que são distantes das realidades de sala de aula.

A iniciativa em buscar a capoeira está na sua proximidade histórica com as vivências e experiências dos educandos da EJA. Por isso, buscou-se denotar para as cantigas da capoeira um teor filosófico, investigando com isso o diálogo com a atualidade.

As relações de poder, oprimido e opressor, são ditas na capoeira, cantadas conforme metáforas de quem não pode especificar sua angústia, por isso recorre-se às

[5] Na expansão do volume 1 - *A presença do belo e o pensamento estético*, observamos a presença exclusiva de referências europeias, Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche. Distinguindo a arte como uma manifestação tradicional da realidade européia, sem a necessária apropriação dos conceitos em contextos diversos.

metáforas com animais, cujos instintos fazem voltar a memória para a identidade cultural, ancestralidade e tradição afro-brasileiras que ressoam sentidos criados legitimamente em defesa de culturas oprimidas.

A Ladainha de Mestre Moraes (1986) relembra a astúcia do animal, instintiva, ao resistir e salvar sua existência de poderes maiores, assim como o trabalhador ou capoeirista, que se esquivam das adversidades do cotidiano,

> Se eu quiser mudar de cor
> Se eu quiser mudar de cor, basta que eu saia do sol
> Peixe quando quer morrer, come isca de anzol
> O patrão ficou de olho, nas coisas que eu dizia,
> E se esqueceu de olhar as coisas que eu fazia
> O lagarto se esconde, onde fica protegido
> Eu não sou camaleão, ai meu DEUS, mas posso ser colorido
> O lagarto é brasileiro, anda de verde e amarelo
> Quando quer pegar barata não precisa de chinelo
> Quando galo bebe água, agradece, olha pro céu
> Chuva fina amoleceu, a aba do meu chapéu camaridinho...
> É hora é hora
> Coro: iêêê é hora é hora camará
> Vamo simbora:
> Coro: iêêê vamo simbora camará
> Oii pela Barra a fora
> Coro: iêêê pela Barra a fora camará
> Oiáiá Menino é bom
> Coro: iêêê menino é bom camará
> Oiáiá sabe jogar
> Coro: iêêê sabe jogar camará
> (Mestre Moraes, Brincando na Roda)

A filosofia possui como papel, dentre outros, o fato de trazer dúvidas e incertezas que movimentam para um processo de investigação e desejo de saber. Ao trazer um exemplo prático da cultura afro-brasileira para dentro das aulas de filosofía, pretendemos intensificar o diálogo filosófico com a formação do Brasil, e consequentemente com característica próximas da vivência dos educandos.

> É pertinente lembrar que a capoeira é uma criação de escravos contra a dominação branca. Não porque tenha sido instrumento de guerra contra os brancos. Ao contrário, a capoeira era praticada entre escravos no seio da comunidade negra. Porém, exprimia uma "visão de mundo" e a experiência de vida, de ética e filosofia antagônicas à cultura branca (DUMOULIÉ, 2008, p. 8).

O trabalho foi feito por meio de oficinas que trabalharam os conceitos de filosofia necessários no semestre, bem como a função histórica da capoeira na autenticidade e identidade cultural. Dialogando, desta forma, o teor abstrato de conceitos filosóficos com a concretude histórica, legado da capoeira no Brasil. Com isso foi possível determinar a relação entre o que seria abstrato – conceitos filosóficos, e concreto – a História da capoeira, tornando palpável e dentro de relações vivenciadas ou percebidas de maneira mais próximas dos contextos de escolas públicas no Rio de Janeiro.

Nas oficinas, tratamos dos temas da capoeira angola como arcabouço de conceitos filosóficos que, mesmo sendo "norteado" por europeus, podem ser apropriados através das realidades, experiências e vivências dos educandos da EJA. A representação desses conceitos sem a correlação e apropriação por parte dos educandos, torna a disciplina filosofia pouco palpável e pouco interessante no cotidiano vivenciado pelos educandos.

4.1 Sobre as oficinas

A disposição deste trabalho aconteceu em sete oficinas que trabalharam a capoeira angola a partir de perspectivas e conceitos críticos da filosofia, os quais problematizaram e indagaram adequações históricas trazidas eurocentricamente sem contexto com a realidade local.

Na reflexão sobre a estratégia das oficinas, a introdução histórica da vida de Mestre Pastinha foi importante por trazer o objetivo logo no início[6]. Mestre Pastinha foi quem moldou, organizou e fundou a capoeira como escola de aprendizagem no Brasil. O objetivo foi entrar no universo da capoeira e aproximá-la à da vida de cada educando, tendo como base a imersão filosófica na capoeira angola através de conceitos criados e movimentados por diferentes contextos sociais, de maneira que não fosse necessário que o aluno fosse capoeirista para compreender este universo.

[6] Vicente Ferreira Pastinha é considerado o primeiro mestre, por ter feito uma forma de escola de capoeira, com uniforme e aulas planejadas para seus alunos.

A disposição das oficinas teve início no primeiro semestre de 2017, em turmas do terceiro módulo, quando as competências e habilidades requisitadas no currículo mínimo demandam o universo da arte como tema central.

As oficinas foram pensadas e adequadas conforme a disposição dos módulos propostos no currículo mínimo somados ao calendário previsto para o semestre. Para articularem o universo da arte vivida dentro da capoeira angola, como um movimento e manifestação artística oriunda da miscigenação ocorrida nos tempos de colonização e escravidão no Brasil, as oficinas elaboradas foram elaboradas com base em uma estratégia de vivenciamento da filosofia através da capoeira.

Como já dito anteriormente, na capoeira a riqueza do conhecimento vem da interação e do saber dos instintos traduzidos pelo corpo, auxiliados por músicas e cantigas que retomam barbárie, resistência e identidade cultural, hoje pouco refletidas em nossas escolas, senão em épocas e datas específicas, sob a aparência de fomento e conscientização.

4.2 Divisão das oficinas

4.2.1 Primeira oficina: *Manifestação*[7] filosófica e volta à sala de aula

A primeira oficina (manifestação filosófica e volta à sala de aula) serviu como introdução ao assunto: “O que é uma manifestação filosófica? ” Essa foi a questão norteadora que propusemos para encaminhar as reflexões sobre: aparência e manifestação.

[7] A ideia de *manifestação* preliminarmente tratada foi com referência à ontologia presente na palavra, abordada pelo filósofo alemão Martin Heidegger (!917-1976), em Ser e Tempo (1927). Nas oficinas a questão foi diferenciar *manifestação* de *aparência*. "Terminologicamente, reservamos a palavra fenômeno para designar o significado positivo e originário de fenômeno e distinguimos fenômeno de aparecer, parecer e aparência, entendidos como uma modificação privativa de fenômeno. O que *ambos* exprimem, porém, nada tem a ver, em princípio, com o que se chama de "manifestação" (Erscheinung)."(Pág. 59).

O escopo dessa atividade foi convidar os alunos a refletirem a cerca de sua realidade e como a arte pode ser um instrumento auxiliar na maneira de olhar a vida. Nas respostas observamos a primazia de ideia rebeldes, ideias revoltadas, desgostos com o cotidiano, que apontam para a questão de que algo estando em desequilíbrio com os desejos e vontades, apresentam na manifestação artística uma "válvula de escape".

Segundo os alunos, nas conversas, dando significado à expressão; "as aparências enganam", nossas escolhas e manifestações são identificadas enquanto forma ou maneira de expressar um pensamento, as aparências seriam justamente a falta de compromisso com as escolhas, uma imitação sem contexto, por isso, o *parecer ser* não traz envolvimento e profundidade com experiências não vivenciadas.

Especificamos o que uma manifestação necessita para ser assim considerada, que seja,[8] o que subjetivamente transparece como objetivo, ter propriedade no que faz, refletindo, especificamente, a ideia de identidade cultural, significando o jargão "as aparências enganam" para a ideia de que o *simplesmente dado*, o senso comum e a ignorância privilegiam o lado de "fora", a aparência, que por estar envolta de menos esforço e investigação não manifesta o *ser*.

Ao contrário, a manifestação traz o cerne de reflexões autenticadas através da investigação crítica da realidade dada, forçando o embate de ideias e remetendo para a questão norteadora sobre a manifestação artística e os porquês de suas finalidades.

Na reflexão filosófica sobre as artes, discutiu-se a ideia de que uma manifestação seria um modo de "ver mais claramente", "por dentro", dos discursos e maneiras de convencer o outro. Alguns responderam sobre o que a filosofia pode manifestar ao longo de nossas vidas.

> A filosofia de certa forma incentiva a essa (manifestação) forma de lidar com as coisas, pois muitas pessoas abrem sua mente para determinadas coisas, que muitas das vezes enxergamos de forma diferente. (aluna da turma 301)
>
> Manifestação é uma luta contra coisas sem explicação, a filosofia procura justamente nos casos que aparentam estar concluídos (aluno da turma 301)

[8] "Manifestação e aparência se fundam de maneira diferente, no fenômeno. Essa multiplicidade confusa dos "fenômenos" que se apresenta nas palavras fenômeno, aparência, aparecer, parecer, manifestação, mera manifestação, só pode deixar de nos confundir quando se tiver compreendido, desde o princípio, o conceito de fenômeno: o que se mostra em si mesmo" (HEIDEGGER, ANo, pág. 61).

> A filosofia serve quando podemos ver, e não quando lemos apenas. (aluna da turma 301)
>
> Pode ser tudo que não tem boas intenções, aí manifestamos revolta e indignação, a filosofia tenta acordar das aparências das coisas. (aluna da turma 301)
>
> As aulas de filosofia me trouxeram mais reflexão, e pensamento sobre a minha vida também. (aluno da turma 302)

E como alinhar arte e manifestação? Verificando que na história grandes momentos tiveram na arte a sua "válvula de escape" e representação, conforme uma atitude libertadora, inferimos a reflexão de que as manifestações afro-brasileiras carregam filosofias interpretadas enquanto formas de expressão e manifestação, inquietas com algum tipo de exploração e opressão.

A volta à sala de aula reforça a volta do pensamento, melhor dizendo, a ideia de manifestação corresponde a uma insatisfação, tanto com relação ao lado prático e objetivo de um problema quanto da parte subjetiva, que abordaria a vontade de saber além das aparências, o homem seria a medida de todas as coisas (PROTÁGORAS),

Na volta para a sala de aula, a vontade e o desejo de saber e entender por meio de interpretações, a partir de conceitos filosóficos, apropriados pelos educandos, refletindo, com isso, o compromisso da filosofia em tornar-se concreta através de contextos e realidades próximas dos educandos, o recurso da identidade cultural foi o meio refletido para englobar a filosofia e o cotidiano.

Ao serem orientados a refletirem sobre o que o retorno às salas de aula pode manifestar na vida de uma pessoa, alguns alunos escreveram:

> Na minha opinião, essa experiência é fundamental para se colocar melhor no mercado de trabalho. Adquirir mais conhecimento, porque é preciso hoje em dia está muito difícil arrumar um trabalho legal sem estudo. E isso é um dos motivos pelo qual eu voltei a estudar, pois fiquei um tempo parado, e pude perceber que sem os estudos, tudo é mais difícil. (aluna da turma 301).
>
> Parei de estudar porque preferir dar prioridade ao meu emprego, dei mais valor ao dinheiro, depois percebi que estava errada, a gente não pode abrir mão de algo que só trará coisas boas para nós mesmos, não só para nós, também para nossos filhos, pois o nosso conhecimento tem que ser passado para a frente, sempre para a frente, o ensino nunca termina, nós somos ensinados e aprendemos até o fim das nossas vidas, pois o ensino é fundamental (aluna da turma 301).

> Eu nunca estudei filosofia, apenas escutava essa palavra mas não imaginava nada sobre ela. Agora que voltei para a escola estou tendo uma nova visão, as coisas precisam ser refletidas, e a filosofia é a matéria que auxilia nesse tema. (aluno da turma 301).
>
> A minha volta para as salas de aula é para saber e conhecer melhor o que é dito pelas pessoas, pelos políticos, por exemplo, para ter uma noção maior sobre o que pode ser verdade e o que pode ser mentira.(aluno da turma 302)

Segundo momento: capoeira angola

O segundo momento estabelece a capoeira angola com a ideia de manifestação, como um movimento afro-brasileiro e como um movimento artístico - filosófico. A identidade cultural com esses termos reforçam a reflexão sobre a ideia de *manifestação* tratada no primeiro momento, e a volta ou retorno às salas como uma tomada de consciência, característica vinculada também à *manifestação*.

Dando sequência à ideia de *manifestação* na filosofia, buscamos especificar um tema legitimamente brasileiro, a capoeira angola, concebida por escravos vindos da África e que permeia a história do pensamento e formação ética, política e estética do Brasil. É pouco demandada nas salas de aula, sendo no entanto repleta de filosofia. A manifestação na filosofia, enquanto conceito, é a uma possibilidade de prática e concretização na manifestação da capoeira no Brasil. Um movimento que precisou inventar, dialogar e refletir sobre superação de valores e maneiras de dialogar com o contexto local.

Argumentamos a proposta inferindo que a história do educando da EJA muitas vezes se assemelha à história da capoeira, isso porque cada um a seu modo, os educandos e a capoeira, fazem *resistência* na atualidade para se manterem autênticos num sistema cada vez mais opressor e limitador. A volta aos estudos é uma tomada de consciência, e a capoeira é também uma tomada de consciência, de nossa história e cultura colonizada por europeus.

A capoeira apareceu como um desses movimentos que requisitam expressar liberdades rompidas, a arte é uma forma de manifestar essa atitude que não agride o outro, mas mantém as suas particularidades culturais salvas na memória coletiva.

> Antes de ser descoberta pelos “historiadores”, há poucas décadas, a capoeira já tinha vivido suas aventuras nas páginas da literatura, dos cronistas, dos memorialistas do passado imperial do Rio de Janeiro. E antes mesmo destes - e de forma muito mais frequente - num passado remoto, a capoeira só testemunhada pela pena dos escrivães da polícia. (SOARES, 1998, p. 12)

A introdução da capoeira nas aulas se deu com o questionamento de que mesmo sendo criado em solo brasileiro, pouco se sabe de sua história. Ao contrário, na escola e na indústria cultural (ADORNO, 2006) o fomento do que não é nosso aparece muito mais, fazendo com que ao longo do tempo esqueçamos raízes importantes para a formação de nossa identidade cultural.

Bruce Lee, Muhammad Ali, dentre outros, representam artes marciais desenvolvidas muito longe do Brasil, e, no entanto, de muito mais fácil acesso e conhecidas no meio popular. Questionamos, desse modo, por que a capoeira não pode requisitar este *status* de ser conhecida e ter representantes tão influentes como os citados? Os alunos pesquisaram[9] em casa a respeito de Mestre Pastinha, fomentaram a importância da capoeira, ao conversarem em rodas sobre a influência do mestre para os educandos. Alguns alunos comentaram:

> [...] A capoeira angola quase sempre sem qualquer apoio ou incentivo dos órgãos públicos, a capoeira não devia apelar para a violência e prezava pela cordialidade, o controle para que continue praticando sem se afobar, para que não apelem para a violência, Mestre Pastinha sempre prezou pela cordialidade entre seus alunos e pregava que as capoeiras não deveriam apelar para a violência quando estivessem vadiando (jogando), (J. A aluno da turma 302)
>
> [...]. Os ensinamentos são de grande importância, pois a capoeira não é para machucar o próximo ou algo do tipo. A capoeira é uma luta, cultura, história e muito mais. Então mestre Pastinha frisava isso, a beleza da capoeira é uma luta de forma limpa e saudável (J. F, aluno da turma 302)
>
> "Eu fiz a pesquisa e li que a capoeira angola veio antes da capoeira regional, que existem muitos mestres e que cada escola de capoeira pensa de uma forma particular, é até meio confuso, mas segundo mestre pastinha, a capoeira é tudo que a boca come. ainda preciso entender muita coisa professor."

[9] Os alunos pesquisaram como trabalho para semana, a história da capoeira angola e a biografia de Mestre Pastinha, como formas de avaliação posterior e prévia para as oficinas seguintes.

Terceiro momento: Mestre Pastinha

No terceiro momento, os alunos aprofundaram o que previamente pesquisaram, discutindo a reflexão filosófica da arte da capoeira angola, a partir de seu precursor, Mestre Pastinha, estudaram conceitos que apesar de serem criados e elaborados em outras culturas, foram apropriados para usufruto particular e coletivo da capoeira.[10] A capoeira e a vida dos educandos possuem singularidades que se assemelham quando remontamos a nossa formação histórica e consequentes modos de viver. Sobre a indagação pela capoeira em sala de aula, uma resposta identificou a ideia com as histórias de vida,

> Para muitos o som de marginais, para outros a história de suas vidas, muitos levam a capoeira como a história de suas vidas, cantadas em suas letras e rimas, muitos têm a capoeira até mesmo como um tipo de conselheiro ou algo parecido, escutando e muitas vezes viajando para um mundo onde o indivíduo se identifica e encontra ali uma resistência para lidar com determinadas situações (E. V, aluna da turma 301).
>
> A capoeira é uma manifestação antiga, que acontece até os dias atuais. A capoeira angola, de mestre pastinha, foi a primeira vez que aconteceu de maneira organizada. (aluno da turma 301)

A inversão de valores causada pela prática da capoeira, em seu início histórico, começa quando esta mostra para os educandos que as atividades de Mestre Pastinha revelam um pensador e um artista da cultura brasileira, visto que os discentes estão acostumados a que todo o conhecimento valorizado pela escola é vindo de fora. Na EJA, o fomento do que é nosso, do que é experienciado pelos educandos faz toda a diferença para o aprendizado que sai da escola, sem necessária memorização, pois foi refletido e apropriado dentro de interpretações vivenciadas e contextualizadas pelo universo do educando.

[10] Não sendo o foco das oficinas o trabalho com capoeiristas, mas as semelhanças de formação identitária por ser a capoeira uma invenção afro-brasileira e as experiências dos educandos nos modos de vivência.

4.2.2 Segunda oficina - sobre o conceito de *resistência*

Primeiro momento; Michel Foucault - quem foi e qual a importância?

Apresentação do primeiro conceito a ser trabalhado, a *resistência*, pensada por Michel Foucault, trouxe o diálogo da capoeira com a filosofia. A *resistência* segundo MACIEL ocorre quando,

> A saída da dúvida ocorre com a descoberta de um novo eixo, distinto a um só tempo do eixo do saber e do poder, (…). Nesse sentido, podemos dizer que é a prática de si que resiste aos códigos e aos poderes, e que a relação consigo estará sempre se fazendo em qualquer momento da história (MACIEL, 2013, p. 2).

Como parte integrante da atitude filosófica, a *resistência*, exemplifica movimentos afro-brasileiros, que por não estarem dentro dos padrões ditados nas relações de poder, fazem *resistência* ao serem *nós* na continuidade linear, o chamado senso comum. Este conceito é concretizado e praticado na história da capoeira iniciada pelos escravos africanos.

Na conversa com os alunos durante as oficinas, ao mesmo tempo em que existiam as diferenças quanto ao desconhecimento da história da capoeira e de mestre pastinha, era reconhecida a semelhança das histórias do mestre e da capoeira com as experiências de vida dos educandos, a respeito da ideia de *resistência,* trazida nas oficinas e a capoeira, eles escreveram:

> A relação entre capoeira angola e o conceito de resistência é que, a capoeira demorou anos para poder ser bem aceita e virar definitivamente uma cultura afro-brasileira. Houve muita resistência da parte dos capoeiristas, isso tudo resultou no reconhecimento de hoje. Até hoje a capoeira sofre preconceito, se não fosse o movimento da resistência provavelmente não existiria na proporção que é. (aluno da turma 302)
>
> A capoeira angola era uma forma de resistir aos maus tratos dos brancos, Foucault foi um crítico da sociedade. A capoeira dos escravos fazia assim uma reeducação dos que praticam esporte hoje em dia, sustentava que a calma era a maior aliada da capoeira. (B. aluna da turma 301)
>
> A capoeira é uma forma de resistência dos escravos, era utilizada para defesa física e um modo de resguardar suas identidades. (D. G aluna da turma 301)
>
> Dizem que a capoeira é uma manifestação de resistência porque pensa a tradição de culturas negras. E como são pouco vistas no

> cotidiano, dizem ser de resistência, porque com as adversidades persiste autêntica. (aluno da turma 302)

Segundo momento - Mestre Moraes, ladainha

A especificação da *resistência* a partir da capoeira foi trazida no diálogo das chamadas *ladainhas* (cânticos que iniciam uma roda de capoeira) com textos que abordam os conceitos de Foucault sobre a *resistência*, de maneira que ao apropriar o conceito do filósofo podemos localizar e interpretar contextos mais próximos da realidade vivida pelos educandos.

Mestre Moraes (1950) cantou uma ladainha que colocamos nesta oficina. Sobre duas datas referentes a História dos negros no Brasil, 13 de maio de 1888, dia da abolição da escravatura, mas para muitos apenas um meio demagógico de concluir igualdade e justiça, tendo em vista a disparidade dessas inferências quando vividas no passado e nos dias atuais. Ao contrário, o dia 20 de novembro, dia da consciência negra, ressignifica de maneira mais autêntica o movimento negro, data de reflexão e inserção da sociedade negra, data da morte de Zumbi dos Palmares. Foi institucionalizada em 2003.

> Viva 20 de novembro
> Momento pra se lembrar
> Não vejo em 13 de maio
> Nada pra comemorar
> Muitos tempos se passaram e o negro sempre a lutar
>
> Zumbi é nosso herói zumbi é nosso herói, colega velho
> De palmares foi senhor
> Pela causa do homem negro
> Foi ele quem mais lutou apesar de toda luta, colega velho
> O negro não se libertou, camarada!
> (MORAES, Grupo de capoeira angola pelourinho, capoeira angola de Salvador, Bahia, 1996).

Na estratégia de conversar com a história do Brasil a partir de uma perspectiva crítica e filosófica, contribuindo para uma atitude reflexiva frente às demandas da atualidade, focadas mais na aparência do que na manifestação de determinada data ou movimento histórico, problematizamos a aparência do fim da escravidão quando argumentada nos dias atuais: preconceito, racismo, miséria, dentre outros temas falados sobre a demagógica data historicamente passada como um momento de liberdade e

justiça. A pergunta desta oficina foi então desenvolver ou aprofundar um tema já passado na primeira oficina, mas agora com o conceito de *resistência* em mente. Quais as suas motivações para voltar às salas de aula?

Os alunos escreveram, novamente, e comentaram sobre a importância da volta às salas de aula. Discutiram temas marcantes de nossa história, sujeita às reflexões deles próprios, e não simplesmente dados e construídos pela aparência.

> É fato que muitas coisas que se aprende lá fora não aprendemos em sala de aula e vice-versa, eu acho que a matéria de filosofia tem bons objetivos, um deles é estimular as pessoas a questionar "verdades", principalmente refletir. Voltei a me interessar por uma sala de aula porque vi que a vida iria demorar a me ensinar coisas que eu posso aprender em um dia de aula, tendo como exemplo professores, alguns, que além de ensinar e aperfeiçoar em determinada área, a educação é muito importante, nos passa ética, responsabilidades que nos ajudam a crescer na vida. (aluna da turma 301)
>
> A prática da matéria de filosofia está me ajudando bastante, estou por dentro de assuntos que jamais pensei em falar, e isso é muito bom para a minha educação, para saber lidar com outros tipos de assuntos. (aluno da turma 301)
>
> Pelo que estamos vivendo nos dias de hoje o estudo é fundamental, a escola é a base de tudo, onde tiramos bastante aprendizagem e experiências. Na escola é onde aprendemos na teoria, fora dela temos que colocar na prática, temos que saber com o que estamos lidando e estar sempre atento. (aluno da turma 301)[11]

4.2.3 Terceira oficina: documentário: Pastinha! uma vida pela capoeira

Primeiro momento: documentário: pastinha! uma vida pela capoeira

A partir do documentário, Pastinha! Uma vida pela capoeira, buscamos um histórico da capoeira. Delimitações históricas a partir de depoimentos do documentário, foram preliminares para que o diálogo com o conceito foucaultiano acontecesse da maneira mais fluida possível. Sendo assim, neste momento da oficina o recurso audiovisual no documentário; "*Pastinha! Uma vida pela capoeira"* deu o gancho e articulação ao conceito de *resistência*, por trabalhar a vida de Mestre Pastinha

[11] A partir dos trabalhos escritos dos educandos.

relacionando a sua evolução como ser humano através da capoeira. Jorge Amado neste documentário fala sobre a vinda dos africanos e a capacidade inventiva dos negros ao chegarem ao Brasil,

> Você sabe que a nossa cultura é uma cultura mestiça, que resulta da fusão de valores negros, indígenas e brancos, sobretudo latinos e ibéricos que chegaram aqui nas caravelas de descoberta, os indígenas que já estavam e os negros que vieram da África, nos navios de escravos do tráfico infame da escravatura. Os africanos com a sua vitalidade, sua força criadora, sua inventiva, nos salvaram da melancolia portuguesa da epoque, vai voltar para a vida, os indígenas um pouco parados no tempo, mas o negro era vital. Das coisas que tiveram importância imensa: o candomblé por um lado, quer dizer, as religiões negras que vieram da África, os orixás que chegaram aqui, que aqui se misturaram com o catolicismo, se sincretizam com a religião católica e a capoeira, a capoeira de angola. (PASTINHA, 1998)

A capoeira angola faz parte da história do Brasil, sendo um diálogo rico das reflexões sobre a identidade cultural pensarem a capoeira dentro da esfera de conscientização e *resistência* frente ao domínio branco, que rivalizaram o eurocentrismo com culturas diversas, nutridas por meio de experiências opressoras do mundo europeu.

Os alunos, quando perguntados sobre o potencial educativo de Mestre Pastinha, responderam:

> A importância é que, Mestre Pastinha com outros Mestres ensinaram disseminou pelo país e pelo mundo, não como luta, mas sim como um jogo educativo de resistência (aluno da turma 302).
>
> Quando estava na roda ensinava seus discípulos a progredir, crescer não só no jogo, mas também intelectualmente, por isso sempre pronunciava palavras cultas com ensinos e memórias de Angola, África. Manter a resistência, contra a proibição da capoeira.no começo contra a barbárie da sociedade branca européia (aluno da turma 301).

Segundo momento: história da capoeira, Carlos Eugênio Soares

> A capoeira nasceu assim, da noite para o dia, ela teve uma lenta maturação, mas no final do século 18 é que a gente começa a sentir realmente a ideia de capoeira, começa a perceber até pelo próprio

> nome de capoeira. Eu penso que essa maturação demorou cerca de um século. Quer dizer, a capoeira nasceu no Brasil, mas foi gerada por africanos, então ela é afro-brasileira, nem africana nem brasileira, afro-brasileira. (SOARES, Pastinha! Uma vida pela capoeira - documentário, 1998)

Desenvolver a ideia de que a capoeira está dentro de um processo que ocorreu no Brasil, trouxe indagações e questionamentos importantes para a tomada de consciência e crítica. À adoção dos ditames europeus, a partir dessas reflexões podemos ponderar o contexto da época de surgimento da capoeira com os contextos vividos pelos educandos no cotidiano contemporâneo de opressão, que, conforme os tempos de colônia, não nutria relevância aos contextos oprimidos e explorados.

A herança intelectual ditada e adotada no Brasil, de reprodução sem reflexão dos objetos simplesmente dados interfere nos dias atuais nas escolhas e responsabilidades culturais, cuja identificação e apropriação ficam a *mercê* de relações de poder que privilegiam a uniformização e homogeneidade de diferentes contextos.

> Entretanto, a credulidade, a aversão à dúvida, a precipitação nas respostas, o pedantismo cultural, o receio de contradizer, a parcialidade, a negligência na pesquisa pessoal, o fetichismo verbal, a tendência a dar-se por satisfeito com conhecimentos parciais(...). (ADORNO, 1975, p. 95).

4.2.4 Quarta oficina - a filosofia é tudo que a boca come

Primeiro momento: a filosofia é tudo que a boca come

Buscamos na quinta oficina o diálogo da capoeira com a filosofia, inicialmente com uma frase, "*A filosofia é tudo que a boca come*". Quais as prerrogativas e limites que esta frase coloca? A boca pode comer tudo? Dúvidas que a filosofia reflete no meio de um processo que não tem fim. Dentro das ciências humanas os temas são moventes, temporais, e por isso contrários à construções homogêneas dos conceitos.

Foi um momento de discussão oral, uma conversa sobre as possibilidades e limites da frase. A capoeira e a filosofia ultrapassam suas histórias ao serem apropriadas pelas interpretações dos alunos. O desejo de conhecer e a volta às salas de aula

potencializaram as oficinas com discussões sobre desejos, escolhas e vontades, que pensadas e refletidas através da educação e da consequente conversa em sala de aula, ajudam nas decisões e reflexões sobre a vida e o cotidiano

A conversa sobre a frase caminhou nas possibilidades de interação com a palavra, alimento, e a sua relação com qualquer ação, seja como *hobby* ou trabalho, o alimento que sustenta o *ser* vem, se manifesta, na mesma proporção que o enriquecimento intelectual e prático. A escolha foi uma espécie de tema nesta oficina, pois os alunos falaram as possibilidades de escolhas estarem ligadas ao enriquecimento, ou alimento, intelectual e prático.

A conversa deu margem para um diálogo existencial que não estava programado, que se manifestou na sala através dos alunos, desde relatos do cotidiano e histórias que aconteciam nas comunidades, e que hoje pouco se vê, nas brincadeiras, no contexto da época e suas características. Muitas mães comentaram sobre as suas criações e de como mudaram ou não em determinadas situações com seus filhos. Dizendo por vezes as escolhas que queriam que seus filhos tivessem.

Na importância destes diálogos, a fala dos educandos é o que enriqueceu e deu potencialidade para a finalidade das oficinas, que os educandos fossem o *meio* para a concretização dos pensamentos. Sendo assim, o registro do tema capoeira filosófica só pôde ser assimilada pela interação dos educandos com eles mesmos e entre si.

Segundo momento: “a capoeira é tudo que a boca come”

No segundo momento, trouxemos a frase de Mestre Pastinha para dar continuidade à oficina, uma dinâmica filosófica feita por meio da afirmação contida na frase, agora no seu formato real, dita por Pastinha, "a capoeira é tudo que a boca come".

A comida nutre; basta este saber quase instintivo, para entendermos que a filosofia é tudo que faz bem ou corrobora para um sistema subjetivo ou pessoal. Estar em tudo, participar de um coletivo, integrar e desenvolver o que pode nutrir o seu *ser*. Estes argumentos serviram para posteriormente revelarmos a frase no seu contexto verdadeiro; “a capoeira é tudo que a boca come”.

Se deslocarmos a palavra filosofia e capoeira, e colocarmos alguma atividade que represente e signifique nossas vontades, escolhas e consciência crítica, seja qual for a atividade, poderia denotar um envolvimento e apropriação, nutrido não com aparências, pelo contrário, emergindo a manifestação que Michel Foucault disse sobre a *resistência*, que seria um *para si*, antes de ser o engajamento social, "Conhece-te a ti mesmo".

No sentido buscado para o roteiro, levantar a filosofia para o ambiente prático dos educandos, mais próximo de suas vivências, fez trazermos a capoeira angola como movimento legítimo, junto com a filosofia. No contexto da frase, seria uma busca pelo que se faz bem. Para a educação a justificativa em entender algo seu, algo que conta a história de formação e *resistência* em determinado contexto motiva o discurso filosófico e consequentemente a atitude filosófica.

Os alunos colocaram atividades que fazem e gostam, ao invés de filosofia e capoeira, a ideia foi expor um *hobby,* esporte ou característica do que completa e sem o qual não seria o mesmo. Substituindo a frase de Mestre Pastinha, os alunos refletiram

> Um esporte que amo desde criança, é o ciclismo, no começo pedi minha mãe para ter este objeto, me fascinava em olhar outras pessoas, brincando de velocidade se movimentando, uma distância sem se cansar, via alegria estampada na face de quem estava guiando este objeto, brinquedo, veículo sem placa (…) (L. Aluno da turma 301)[12]
>
> Balé é um tipo de dança clássica, uma dança que inclui emoções que são apresentadas em meio de expressões corporais ou até mesmo sem olhares. Com a calmaria da música esquecemos todos os problemas e focamos só na dança, são diversas sensações, nervosismo, medo de errar ou cair, uma dança que consegui transmitir para pessoas um certa leveza e tranquilidade (M, aluna da turma 301).

A proposta em deixá-los imaginarem foi ponderar as escolhas de cada um, ver o que realça valor para o cotidiano e dia-a-dia.

A boca e o paladar caminham juntos em nossa proposta de resposta, conforme Montaigne, cuidamos das opiniões e do saber alheios e pronto; é preciso torná-los nossos (...). Que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos? Se não a assimilamos, se não nos fortalece e faz crescer? (MONTAIGNE, 1996, p. 141)

[12] As escolhas das respostas foram feitas nas que tinham mais a ver com o tema, que contemplavam mais reflexões para o conteúdo disposto pelo material didático desenvolvido.

Estar cheio de conhecimentos e não os aplicar na prática torna este conhecimento infrutífero, aparente. A filosofia está em tudo, segundo a frase tudo que pode ser conhecido, entendido e relacionado ao saber, faz parte da atitude filosófica. A proposta da capoeira é uma das inúmeras respostas das culturas afro-brasileiras frente à opressão e exploração branca.

Com isso delimitamos a frase com a ideia de que a filosofia e a capoeira acontecem dentro de ambientes semelhantes, a importância em refletir uma escolha ou tratar de forma crítica respostas simplesmente dadas inferem beneficamente na relação entre teoria e prática, entre *ser* e ter, o que chamamos para a filosofia e a capoeira é a não pouco relativa relação de ensino/aprendizagem existente entre elas.

A questão refeita para os educandos, novamente reforçou a volta às salas de aula. Qual a motivação encontrada em sala de aula que faz permanecer?

4.2.5 Quinta oficina - sobre o conceito de *barbárie*

Primeiro momento: quem foi e qual a importância de Theodor Adorno

Propusemos outro conceito também relacionado ao universo da capoeira, a *barbárie*,[13] com características que se ligam à ideia de manifestação, que acontece mediante uma insatisfação e desconforto com a realidade e o modo de vida, tratados no conceito filosófico de *barbárie.*

Em todo fenômeno existe um contrário, na ideia de *resistência* esta lógica não muda, a resistência se faz contra a barbárie do mundo e da realidade vivida. O conceito de *barbárie*, nomeado por Adorno, traz o universo da técnica e da indústria cultural, que valem como meios de potencializar o mundo capitalista, arrefecendo a identidade cultural resgatada pela capoeira angola, que ao não estar na pauta de um sistema dominante, assim como muitas manifestações culturais, ficam à margem e como que movimentos alternativos.

[13] A partir da ideia lógica dos filósofos pré-socráticos - Heráclito de Éfeso, de que para tudo na natureza existe o contrário, a negação é essencial para a constituição das dimensões humanas: ëtica, política e estética. O tema foi proposto considerando que só existe *resistência* mediante uma insatisfação. As oficinas anteriores sobre a história da capoeira angola bem como o documentário sobre mestre pastinha e a consequente ideia de *resistência* exposta, versaram que o oposto seria a *barbárie* tratada nesta oficina.

Uma manipulação que em discursos e consequentes relações de poder aparecem nos livros didáticos, que deveriam enriquecer o universo do saber em desconstruções, aparecem como formulados e não mais tocados, construídos e não refletidos nos contextos sociais. O igual da matemática não sendo o igual da justiça. Escreve sobre a barbárie, A barbárie não é a filha bastarda do capitalismo burguês e sim geração permanente do interior do próprio processo civilizatório (ZUIN, PUCCI.OLIVEIRA, 2008, p. 129).

Adorno traz no conceito de barbárie muitas experiências vivenciadas pelos educandos da EJA, seja na relação com o trabalho, no dia-a-dia com contextos que vivenciam violência de diversas formas e maneiras. Toda resistência só é resistência mediante um foco característico de barbárie. A educação é um instrumento legítimo da resistência, assevera (ZUIM, PUCCI, OLIVEIRA,

> As reduzidíssimas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos socioeconômico-políticos que geram a barbárie levam Adorno e a enfatizar o lado subjetivo, desenvolvendo o que se denomina a volta ao sujeito. E nessa tentativa, a educação, a psicanálise, a autorreflexão crítica assumem uma posição ímpar. (2008, p. 130).

Segundo momento - imagens que caracterizam a barbárie

Trouxemos imagens que inferem o conceito de barbárie e a consequente história de miséria e exploração do homem sobre o homem[14]. O recurso das imagens significou o compromisso em deixar os educandos caracterizarem o conceito Adorniano como estando presente em diversos contextos e realidades diferentes. Sobre a *barbárie* os educandos comentaram,

> Barbárie é como se fosse um preconceito. A capoeira em seu processo de formação não era vista, hoje em dia é um símbolo da cultura brasileira (aluno da turma 302)
>
> Barbárie vem de muita coisa, assassinato, mortes, foi o que aconteceu na formação da capoeira no Brasil, quando muitos escravos usaram dos golpes para se defender com intuito de se proteger diante das barbaridades (aluna da turma 302)
>
> A capoeira brasileira só foi existir depois de muito esforço e dedicação dos africanos, a capoeira angola foi a primeira, mas mesmo assim demorou a sair, pois não era aceita por branco na época e as

[14] Em anexo

> regras não tinham muita prioridade de mostrar a capoeira para todos. O que eu entendo de barbárie é que nem todo mundo tem a prioridade ou o privilégio de falar o que pensa (aluno da turma 302)
>
> O poder de resistência aparece contra a ideia de barbárie, quando o ser humano não mais utiliza o poder da palavra, privilegiando o poder da força (F. aluna da turma 302).
>
> Barbaridades eu vejo sempre, violenta o não, existe muito, quase tudo que acontece na política eu penso como algo como barbaridade, porque o senhor mesmo falou que a sociedade possui meios para viver harmonicamente, mas não consegue devido aos atos de barbárie. (aluno da turma 301).

Os alunos compreenderam os significados das oficinas, preparam seus textos[15] e trabalhos ao longo do bimestre de acordo com as propostas, nos conceitos trabalhos eles denotaram maior valor ao poderem articular com a vida vivida. O que antes estava afastado, abstrato e fugidio, tomou forma ao longo das oficinas.

Apropriações históricas também deram amplitude aos conceitos. O holocausto tratado por Adorno como um momento de *barbárie* foi remanejado nas oficinas para o tráfico negreiro no Brasil, contextualizando e apropriando o conceito na realidade histórica do Brasil.

4.2.6 Sexta oficina: resistência e barbárie: documentário - poder da mulher na sociedade contemporânea

A penúltima oficina abordou a questão da mulher nas rodas de capoeira angola, a partir do documentário: Jogo aberto - Conversas sobre Capoeira Angola de Recife e Olinda, que fala sobre a mulher no universo da capoeira angola, e suas consequentes lutas para o entendimento de um papel equalizador e de soma ao movimento da capoeira angola.

No universo da capoeira existe machismo, passado em tradições e ritualidades que não privilegiam a mulher, ao contrário, relegam as mulheres para funções secundárias, sem possibilidades de importância e influência, por exemplo, no uso do

[15] A proposta de avaliação foi: participação e produção de textos, nos trabalhos de texto foi dada uma semana para entrega, correspondendo a textos sobre: manifestações culturais afro-brasileiras, quem foi e qual a importância de mestre Pastinha. A adequação da reflexão sobre a volta às salas de aula e as referências da capoeira angola dialogam com a realidade e rotina das experiências dos educandos.

berimbau, muitos mestres não consideram deixar o instrumento ser tocado por mulheres. Atualmente muitas conversas e rodas feitas por mulheres ajudam a desconstruir um pré-conceito que acompanha a sociedade brasileira.

No documentário são postas como exemplo mulheres que carregam a capoeira angola e sua história e identidade brasileiras de maneira autêntica e original, mostrando que independe do sexo, para fazer manifestar conceitos filosóficos identificados com a capoeira é necessário corpo e vontade de expressar livremente nossas potencialidades.

4.2.7 Sétima oficina: fechamento - a capoeira filosófica - a *roda* (vida, sala, capoeira/filosofia, educação, capoeira angola)

> Na roda vou dar um volta,
> vou ver o mundo gira,
> na volta que o mundo deu,
> na volta que o mundo dá,
> se eu vencer esta roda,
> na outra dá pra
> levar, camaradinho. (Mestre Moraes, 2003)

Para a última oficina finalizamos o roteiro com o compromisso em fazer filosofia através de realidades próximas dos educandos, ou melhor, realidades que dialogam com a formação histórica do Brasil.

A capoeira angola foi o recurso afro-brasileiro sobre o qual refletimos e filosofamos. Sendo uma atividade que perpassa a nossa história, a capoeira é validada pela filosofia ao ser um movimento próprio, questionador e de *resistência.*

A vida cotidiana e a sala de aula correspondem para a educação momentos fundamentais para o processo de aprendizagem. Compreender o mundo dentro e fora de sala são traduzidos pela capoeira através da roda, onde todos se veem e não há diferenças, assim também a última oficina, formada em roda, para que os educandos e o educador conversassem de forma igual, sem o tradicional formato em que os alunos, de forma geral, são vistos de cima pelo professor.

A *roda* do mundo e a *roda* da vida fazem da capoeira uma atitude filosófica, as reflexões só foram possíveis por estarem dentro dos contextos e relações experienciadas

pelos educandos. Dessa forma identificamos esta atitude de *capoeira filosófica,* que remete à reflexão histórica perdurando nos dias atuais, necessitando, através da educação, serem remontadas e desconstruídas para que não signifiquem mandamentos ou objetos simplesmente dados.

O roteiro trabalhou a última oficina como forma de conclusão e fechamento, na capoeira seria a *roda*, na escola seria a última oficina, momentos em que colocamos o que aprendemos ao longo do caminho. A *roda* nada mais é do que um fechamento, sempre em movimento, onde todos podem se ver e discutir abertamente suas vivências. No jogo e no pós jogo, nas conversas que acontecem no final de cada roda.

CONCLUSÃO

Concluímos a proposta desta dissertação com a prerrogativa de que devemos dar alternativas para o conhecimento e o saber em sala de aula, de maneira a apresentar aos educandos caminhos próximos e distinguidos por eles como importantes.

A EJA e a capoeira atravessam os conceitos de *resistência* e *barbárie* ao longo da história até os dias atuais, por isso, juntando contra-argumentos e críticas dessas áreas às relações de poder orientadas no mundo da técnica e da objetivação, através da filosofia. Podem-se potencializar os valores e as escolhas autênticas e compromissadas dos educandos.

Ao invés de trabalhar histórias contadas sem reflexão, a aproximação da capoeira angola por meio da filosofia, especificamente para jovens e adultos, teve por pano de fundo as experiências e vivências de cada educando.

Num viés diferente da proposta pelo currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, o qual privilegia no material de filosofia a construção eurocêntrica do saber, baseada no intelecto do colonizador e no trabalho sem reflexão do colonizado, os educandos como objetos de um sistema gerenciado economicamente, ao contrário dessa demanda, buscamos dar protagonismo à cultura brasileira e consequentemente autonomia para os educandos darem ganchos e interpretações investigadas por meio de suas experiências e contextos sociais vivido.

O poder da reflexão é atemporal e não obedece a juízos de valor lidados como fatos incontestáveis. Estar “cheio” de conhecimento é aparência, compreender a relação deste saber e da vida vivida é a manifestação da filosofia na prática.

Moldada em parâmetros técnicos e elitistas, a filosofia distinguida no currículo mínimo não adequa intimamente os seus instrumentos e atitudes para o público da EJA, cada contexto social requisita uma maneira de abordagem do discurso filosófico. No presente trabalho observamos a riqueza e progresso em somar e explorar argumentos filosóficos que não estão no circuito ou que ainda não foram significados e apropriados pelo público jovem e adultos.

A capoeira filosófica é um trabalho de constatar e investigar tradições afro-brasileiras que conversem e façam refletir nossas experiências e modos de vida, demonstrando caminhos e justificativas, no caso a capoeira angola, de pensar e estar dentro do saber e conteúdo disponíveis para os educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, P. R. J. In: *Capoeira angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda.* Campinas, Tese, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ADORNO, T. *Vida e Obra* São Paulo, Ed Nova Cultural Ltda. 1999.

ADORNO, T. HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar 1989.

ARANHA, M.L.A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BEZERRA, C. C. TAVARES, L. C. V. In: *Capoeira: Devir homem, devir animal.* Revista Prometheus Filosofia, nº 20, 2016

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1998*. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1988.

_____. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em agosto de 2007.

CATTA PRETA, L. M.. *In: Leitura e Ensino-aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos*. Niterói, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008.

CATTA PRETA, L.M. *In*: *Da suplência à Educação de Jovens e Adultos: construção discursiva de um percurso educacional*. Niterói, Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense (UFF), 2013.

CEPPAS, F. *In*: *O Ensino de Filosofia como "questão clássica" na tradição do pensamento filosófico*, Santa Maria, 2015.

DUMOULIE, C. *Capoeira, uma filosofia do corpo.* In: IARA – Revista de Moda, cultura e arte, nº 1, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. *In: Pedagogia da Autonomia*, Rio de Janeiro, Ed Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *In: Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Ed Paz e Terra, 2005.

FRUTUOSO, A. *In: Questões étnico-raciais de filosofia: análise de livro didático.* Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 14, 2000.

HEIDEGGER, M In: *Ser e Tempo.* Ed Vozes 15 edição, Petrópolis RJ, 2005.

JOGO ABERTO: Conversas sobre a Capoeira Angola de Recife e Olinda, Direção: Gabriela Santana; Produção: Hudson Wlamir, Pernambuco, 2016.

MATOS, J. C. In: *Filosofando sobre o ensino de filosofia,* Pernambuco, ANPOF, 2016.

MONTAIGNE, M. De In: *Ensaios*, São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1987.

NIETZSCHE, F In: Humano demasiado Humano: *Um livro para espíritos livres* São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2000.

PORTA, G.A.M In*: A Filosofia e seus problemas*. Rio de Janeiro, Ed. Loyola 2003.

SIMOES, R. M. A In: *Da inversão a re-inversão do olhar ritual e performance na capoeira angola.* Tese Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SOARES, C.E.L. In: *A capoeira escrava no Rio de Janeiro – 1808 – 1850.* Rio de Janeiro, Tese

SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos*. (Diretrizes Curriculares Nacionais - EJA - Parecer CEB 11/2000 - Relatório-síntese II ENEJA/PB - Relatório síntese ENEJA/Rio) Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZUIN, A.A.S , PUCCI, B, OLIVEIRA, N. R.de In: Adorno – *O poder educativo do pensamento crítico*, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes 2008.

PASTINHA, uma vida pela capoeira. Direção: Antônio Carlos Muricy. Produção: Antônio Carlos Muricy. Rio de Janeiro, Salvador, Nova Iorque, EUA. 52min. Formato 16mm, 1998.

TIRIBA, Liz; CIAVATTA, M. (orgs). *Trabalho e educação de jovens e adultos.* Brasília: Liber livro e Editora UFF, 2011.

VENTURA, J. A trajetória de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs). *Trabalho e educação de jovens e adultos.* Brasília: Liber livro e Editora UFF, 2011.

Anexo A – plano de aula

Módulo 1 – Volume 1

Volume 1

Unidade 1 – Introdução à filosofia

Objetivos de aprendizagem:

- Contextualizar historicamente o surgimento da filosofia na Grécia;

- Situar a filosofia como uma das dimensões para compreender e transformar o homem e o mundo;

- Distinguir o pensamento mítico do filosófico, identificando elementos que indicam a ruptura e a continuidade entre mito e filosofia.

Unidade 2 - Quem é o ser humano?

Objetivos de aprendizagem

- Explicitar o modo mitológico de compreensão de ser humano;

- Caracterizar a definição grega de ser humano como animal racional;

- Definir a ideia medieval de ser humano como imagem e semelhança de Deus;

- Assinalar a compreensão moderna de ser humano como subjetividade autônoma;

- Apresentar o ser humano contemporâneo como ser de desejos e ser social.

Volume 2

Unidade 1 - Questão do conhecimento

Objetivos de aprendizagem:

- Relacionar os diversos tipos de conhecimento;

- Identificar e compreender as condições de possibilidade do conhecimento;

- Diferenciar e articular os principais argumentos das epistemologias abordadas;

- Situar a especificidade da Filosofia em relação à Ciência;

- Situar e discutir os limites da noção de razão na modernidade.

Módulo 3 – Volume 1

Volume 1

Unidade 1 – Filosofia da arte e arte no mundo transformado

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender o sentido da noção de espírito de época e sua importância para uma filosofia da arte;

- Identificar o caráter de expressão de tudo aquilo que acontece em uma época e perceber o tom mais acentuado da arte como expressão;

- Ver a relação entre a arte e a determinação do espírito de uma época;

- Ter clareza quanto à ligação essencial entre arte clássica, elogio incondicionado da razão e pensamento moderno;

- Reconhecer os elementos de crise do mundo moderno e suas repercussões sobre a arte: crise da razão e revolução;

- Ver o mundo contemporâneo como o mundo da liberdade na arte: criação e liberdade.

Expansão - A presença do belo e o pensamento estético

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer os elementos constitutivos da reflexão estética;

- acompanhar até que ponto a estética se mostra como um âmbito de reflexão filosófica;

- descobrir as várias possibilidades de determinação do fenômeno estético e a sua ligação com o problema da verdade;

- distinguir algumas posições tradicionais acerca do problema da estética: Platão, Aristóteles, Kant e Nietzsche;

- perceber a diferença entre estética e filosofia da arte, diferença essa que será tratada na próxima unidade.

Volume 2

Unidade 1 - As diferenças entre ética e moral

Objetivos de aprendizagem:

- Diferenciar ética e moral;

- Caracterizar a concepção ética aristotélica;

- Caracterizar a concepção ética agostiniana;

- Caracterizar a concepção ética kantiana;

- Identificar elementos responsáveis pela crise da moral moderna;

- Definir niilismo.

Unidade 2 - Filosofia Política: Da descoberta da cidade à situação atual do Homem

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer a proximidade essencial entre filosofia e política desde os primeiros passos do pensamento filosófico;

- Identificar as razões que levaram os gregos a considerar a vida pública na cidade como a forma de vida mais plenamente humana, como o modo de ser mais próprio do homem;

- Identificar elementos estruturais de uma reflexão filosófica no interior de questionamentos relativos à política: argumentação, compromisso com a verdade, retórica, participação, responsabilidade etc;

- Distinguir a relação entre filosofia e política na Antiguidade e na Modernidade: ver a diferença entre cidade e Estado e entender as consequências dessa diferença para a nossa existência atual;

- Reconhecer os impasses do pensamento filosófico e político no mundo contemporâneo a partir da consideração detida do fenômeno do niilismo e do mal radical;

- Reconhecer as possibilidades abertas pelo mundo tecnológico e os impasses éticos que acompanham essas possibilidades.

Anexo B - imagens

FIGURA 1 – CORRENTES QUE CERCEIAM A LIBERDADE



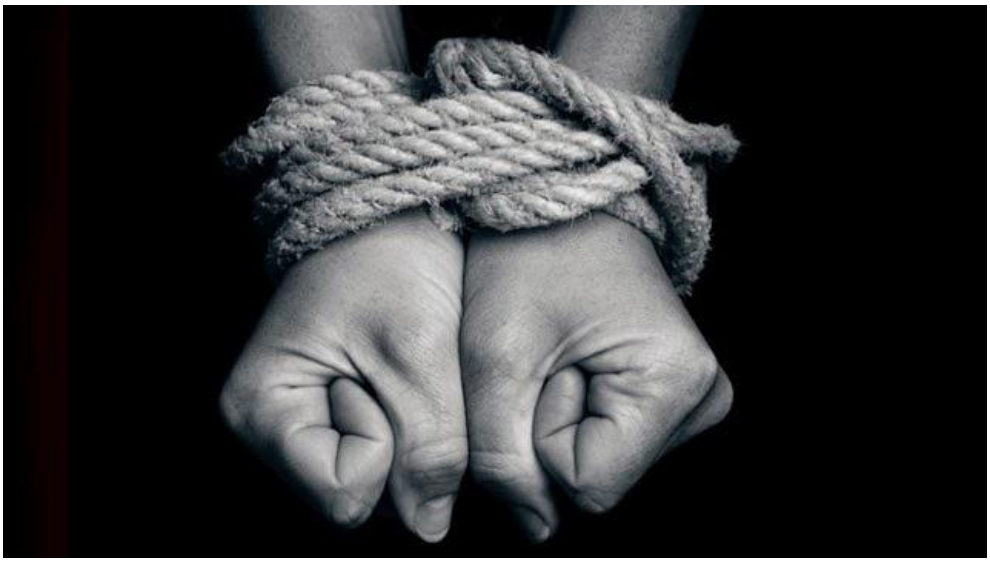
fonte: site de internet < www.google.com.br > acesso em outubro 2017

FIGURA 2 – BARBÁRIE E ESCRAVIDÃO



fonte: site de internet < www.google.com.br > acesso em outubro 2017

FIGURA 3 – BARBÁRIE E LIBERDADE



fonte: site de internet < www.google.com.br > acesso em outubro 2017