

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

GUILHERME NETO FERREIRA DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO ENQUANTO SENSIBILIZAÇÃO PARA A VIDA: UMA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA DA EJA

São Leopoldo
2018

GUILHERME NETO FERREIRA DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO ENQUANTO SENSIBILIZAÇÃO PARA A VIDA: UMA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA DA EJA

Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de Mestre
em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação Linha de
Pesquisa: Educação Comunitária com
Infância e Juventude

Orientadora: Dra. Karin Hellen Kepler Wondracek

Coorientador: Dr. Marcelo Ramos Saldanha

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O481e Oliveira, Guilherme Neto Ferreira de
A educação enquanto sensibilização para a vida: uma perspectiva fenomenológica da EJA / Guilherme Neto Ferreira de Oliveira; orientadora Karin Hellen Kepler Wondracek. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

85 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Fenomenologia. 3. Diálogo. 4. Cultura. 5. Ética. 6. Teologia. I. Wondracek, Karin Hellen Kepler, 1956-. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

GUILHERME NETO FERREIRA DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO ENQUANTO SENSIBILIZAÇÃO PARA A VIDA: UMA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA DA EJA

Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de Mestre
em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação Linha de
Pesquisa: Educação Comunitária com
Infância e Juventude

Data: 24 de janeiro de 2018

Dra. Karin Hellen Kepler Wondracek - Doutora em Teologia – EST

Dr. Roberto Zwetsch - Doutor em Teologia – EST

AGRADECIMENTOS

Mais um trecho percorrido neste caminho que sigo.

Agradeço a Deus. Junto a Ele sou mais forte, mais vivo e mais feliz.

Aos meus pais, João Domingos e Aurenice Martins, pela presença constante em minha trajetória de vida.

À minha esposa, Kassia Siqueira, por ser minha companheira de caminhada e incentivadora em todos os meus projetos.

A todos os meus alunos e alunas. O que aprendi é nosso.

Ao Grupo Fenomenologia da Vida, pelos ricos momentos de reflexão e importantes contribuições.

À Professora Karin Wondracek, minha orientadora, por ter me apresentado a potente fenomenologia da Vida de Michel Henry e pelo cuidadoso trabalho de orientação.

Ao Professor Marcelo Saldanha, meu coorientador, por sua leitura atenta e palavras de incentivo.

Às Faculdades EST, por me acolher e possibilitar o desenvolvimento de minhas potencialidades.

Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade

[...] O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.[...]

RESUMO

Esta pesquisa busca estabelecer um diálogo entre a fenomenologia da Vida de Michel Henry e a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A fenomenologia da Vida entende a Afetividade como condição essencial do ser humano e parte desse paradigma para compreender a educação enquanto ação sensibilizadora, que busca o desenvolvimento das potencialidades de todos os envolvidos, propiciando o encontro desses sujeitos com a Vida. A introdução apresenta a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a fenomenologia da Vida, pensando as possíveis contribuições para as práticas educativas na EJA. O primeiro capítulo aborda os sujeitos que compõem o cotidiano das escolas, pensando a escola como um lugar de encontros e desencontros que, por vezes, obstaculizam a presença da vida em sua plenitude. A fenomenologia da Vida possibilita um novo olhar para o ser humano, capaz de contribuir para o desenvolvimento dos processos e práticas educativas na EJA. O segundo capítulo trata do enriquecimento mútuo que pode ser estabelecido em uma educação que valorize docentes e discentes, bem como toda a comunidade escolar. É estabelecida uma aproximação entre os pensamentos de Michel Henry e Paulo Freire, ambos pensadores da Vida enquanto *práxis* encarnada no cotidiano de homens e mulheres de todas as idades. Também é apresentada a dimensão teológica presente na obra dos autores. No terceiro capítulo é destacada a relação entre educação e ética, o que torna possível o encontro e o diálogo entre pessoas de diferentes culturas a partir do respeito às subjetividades e da valorização da diversidade na construção comunitária de relações que potencializam a Vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Fenomenologia da Vida. Afetividade. Teologia. Diálogo e Cultura. Ética.

ABSTRACT

This research seeks to establish a dialog between the phenomenology of Life of Michel Henry and education, especially Education for Youth and Adults (EJA). Phenomenology understands Affection as an essential condition of the human being and begins from this paradigm to comprehend education as a sensitizing action which seeks the development of the potentialities of all involved, propitiating the encounter of these subjects with Life. The introduction presents the relation between Education for Youth and Adults and phenomenology of Life thinking of the possible contributions for educational practices in EJA. The first chapter deals with the subjects who make up the daily life of the schools, thinking of the school as a place of encounters and dis-encounters which, sometimes, create obstacles to the presence of life in its fullness. The phenomenology of Life makes it possible for the human being to have a new perspective, able to contribute to the development of the educational processes and practices in EJA. The second chapter deals with the mutual enrichment that can be established in an education which values teachers and students, as well as the whole school community. An approximation between the thinking of Michel Henry and Paulo Freire, both thinkers about Life as an incarnated *práxis* in the daily life of men and women of all ages, is established. The theological dimension present in the work of the authors is presented as well. In the third chapter the relation between education and ethics is highlighted, which makes it possible to have an encounter and dialog between people of different cultures based on the respect of the subjectivities and the valorization of diversity in the communal construction of relations which potentialize Life.

Keywords: Education of Youth and Adults. Phenomenology of Life. Affection. Theology. Dialog and Culture. Ethics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ENCONTROS NA VIDA: A PRÁTICA EDUCATIVA NA EJA.....	14
1.1 Um encontro com a escola: os sujeitos da aprendizagem	15
1.1.1 Infância e adolescência na escola.....	17
1.1.2 Educação e políticas públicas: os desafios da adolescência	23
1.1.3 Os idosos e jovens na EJA: sabores frescos e sabores encorpados	25
1.2 Os desencontros com a escola.....	28
1.3 Fenomenologia da Vida: um outro olhar	34
2 FENOMENOLOGIA DA VIDA E EDUCAÇÃO.....	40
2.1 Somos todos aprendentes e ensinantes na Vida	40
2.2 Michel Henry e Paulo Freire: um diálogo necessário.....	48
2.3 Educação como sensibilização para a Vida	53
2.3.1 Educação e cristianismo: uma leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire.	56
2.3.2 Educação e cultura: uma teologia fenomenológica em Michel Henry	59
3 EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS: UMA ÉTICA PARA A VIDA.....	64
3.1 Sentir-se sentindo: uma nova <i>práxis</i> educativa na EJA.....	65
3.2 Educação e ética na vida.....	67
3.3 Educação e diálogo intercultural: somos todos migrantes na vida.....	70
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional em Teologia realizado na Faculdade EST em São Leopoldo - RS relaciona-se à minha trajetória acadêmica e profissional. Graduado em Ciências Sociais e em Teologia, pós-graduado em Orientação Educacional e em Educação de Pessoas Jovens e Adultas, atuo como professor no ensino fundamental em um município no estado do Rio de Janeiro desde 2003. Durante esses 14 anos de prática docente, tenho lecionado para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

No âmbito do mestrado profissional, sou integrante do grupo de pesquisa Fenomenologia da Vida. Esse grupo de pesquisa iniciou suas reuniões em 2008 e se formalizou em 2010, a partir do interesse na filosofia francesa contemporânea e sua apreciação filosófica do cristianismo, especialmente em Michel Henry e Jean Luc Marion.

A presente pesquisa busca pensar a educação enquanto meio de sensibilização para a vida e está ancorada em uma perspectiva fenomenológica do processo educativo, onde será analisada a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino na qual atuo desde 2010.

A análise contará com o aporte teórico da fenomenologia da Vida, pensamento filosófico também denominado fenomenologia material, que foi desenvolvido por Michel Henry (1922-2002), que entende a *Afetividade* como essência da condição humana e enquanto fundamento de uma educação para a vida. A radicalidade do pensamento henryano, ao tratar a afetividade, nos estimula a refletir sobre as possíveis contribuições de seu pensamento filosófico nas práticas educativas, especificamente no contexto da educação de jovens e adultos.

A fenomenologia da Vida nos permite pensar a educação a partir de um novo paradigma - a *Afetividade* -, diferentemente do modo como se pensa no Ocidente desde a Modernidade, a partir da razão. Não se desconsidera a importância da razão, porém, em uma perspectiva henryana, a educação, enquanto autoexperiência e autofruição da vida, ao se aproximar da razão faz com que ela se

torne uma razão afetiva - uma razão que experimenta a si mesma - uma expressão da vida e não uma abstração desta. Sobre tal mudança paradigmática Henry afirma:

Do ponto de vista filosófico, a definição de homem como ser que extrai sua realidade da Afetividade da vida, e, assim como ser vivo que não cessa de se experimentar a si mesmo no sofrimento ou na alegria, tem um alcance revolucionário. No plano histórico, ela abalou o horizonte de pensamento que era o dos gregos, para os quais o homem é um ser racional.¹

A partir da *Afetividade* como fundamento de uma educação para a vida, este trabalho seguirá em dois sentidos: o plano das memórias (as memórias que trago das minhas vivências enquanto professor com os meus alunos e alunas da EJA) e o plano teórico em diálogo com educadores e educadoras que pensam a educação como *práxis* educativa.

Em uma perspectiva henryana, a presentificação das memórias pela afetividade faz com que o processo educativo seja, de fato, significativo, pois a vida é presente e, por isso, o afeto, ao trazer novamente toda a vivência dos sujeitos da aprendizagem, possibilita que eles expressem suas singularidades e se afirmem na vida.

Muitos sentimentos atravessam as relações estabelecidas pelos sujeitos que constroem o cotidiano escolar, porém a afetividade a que nos referimos é mais que um conjunto de sentimentos, ela é um *a priori* da vida, pois é a afetividade que permite o nascimento do sentir. Em Henry, a dimensão afetiva remete ao ser afetado na vida, a vida que nos atravessa continuamente. Assim, quando a educação prioriza a dimensão afetiva e vai além do uso instrumental da razão, não se reduz à transmissão de um conjunto de técnicas, mas desperta o educando para a vida.

Na fenomenologia da Vida de Michel Henry, há saberes fundamentais que nos permitem pensar uma educação que seja, efetivamente, uma sensibilização para a vida. No entrelaçamento de ideias e experiências, no compartilhamento dos sentimentos e vivências, na construção coletiva dos sonhos e da realidade concreta, na experimentação de si - da dor à fruição - a vida se faz em sua fenomenalidade. Sobre isto afirma Henry:

Só a Vida fenomenológica transcendental absoluta e única, cuja propriedade é justamente revelar-se a si mesma, na sua auto-afecção patética sem nada dever ao que quer que seja, pode definir a realidade humana enquanto fenomenológica, na sua essência. Se o pensamento é possível, no sentido de um pensamento fenomenológico como o nosso, e

¹ HENRY, M. *Palavras de Cristo*. Trad. Carlos Nougué. São Paulo: É realizações, 2013. p. 19.

não no de um pensamento em si inconsciente, que não passa de uma quimera, é precisamente porque este pensamento é revelado a si na vida.²

A vida que consideramos em nossa investigação é sentida por homens e mulheres, sujeitos concretos que lidam com a alegria e o sofrimento da existência. Não é uma abstração e dispensa qualquer justificação anterior e diferente de si.³ Desse modo, Afetividade é a adesão do indivíduo à própria Vida que, ao permitir-se tocar por ela, aumenta as suas potencialidades e faz da dor uma fonte de fruição. A educação, assim considerada, é afeto, é um deixar-se tocar pela Vida e não pode ser reduzida às propriedades do intelecto, pois, como afirma Henry, “não é pois o pensamento - a intencionalidade, o ser-no-mundo que nos dá acesso à vida, é a Vida que nos dá acesso ao pensamento.”⁴ Nessa perspectiva, a educação pode ser uma educação sensível quando se liga à vida e cultiva os seus saberes, saberes que se revelam no dinamismo da própria vida.

Trazemos como hipótese que os alunos da EJA não buscam a escola apenas para aprender a ler e a escrever. Eles desejam viver e estabelecer relações, construir coletivamente um espaço onde são aceitos e onde possam ter um papel cada vez mais ativo. Para Marcelo Saldanha, a educação ganha importância quando mobiliza o ser humano ao *acréscimo de si na/da vida*. A vida tem um movimento que faz parte de sua doação e, conseqüentemente, de sua revelação. Esse movimento é de acréscimo, onde ela se doa o tempo todo e o que ela doa nada mais é do que ela mesma. Nessa doação, a cultura cresce, sendo a barbárie a ausência desse crescimento, pois na vida não há estagnação. Sobre isto Saldanha afirma:

Educar deve ser mobilizar o humano a desenvolver-se, ou como diria Michel Henry, a crescer de si. Esse é um movimento natural da vida, e a ausência desse movimento gera o desmoronamento da cultura, pois quando a aquisição de saber não promove a vida, o que nos resta é a Barbárie, numa violência que facilmente se traveste de ensino para gerar ainda mais desinvestimento, uma violência destrutiva, tal que dela nada nasce senão a morte do próprio saber e a perversidade de aniquilar o próprio humano. A Vida exige promoção de si e a educação não pode submeter-se a outra lei que não a da própria Vida.⁵

Ainda como hipótese, entendemos que professores e professoras podem ter um papel fundamental na vida de seus alunos e alunas e que o vínculo afetivo

² HENRY, M. *Encarnação: por uma filosofia da carne*. Trad. Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001. p. 249.

³ HENRY, M. *A Barbárie*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 39.

⁴ HENRY, 2001, p. 249.

⁵ SALDANHA, M. R. *Teatro da Encarnação: Educação em tempos de Barbárie*. 2016. 215 p. Tese (Doutorado) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2016. p. 135.

estabelecido entre eles pode contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos e educandas, tanto em suas trajetórias escolares quanto em outros espaços sociais. Do mesmo modo, pensamos que a qualidade e a intensidade das relações entre docentes e discentes podem contribuir para que estes assumam o protagonismo na construção de suas histórias de vida, ao mesmo tempo em que os educadores e educadoras podem ampliar os seus conhecimentos sobre sua prática educativa e sobre si mesmos ao considerarem a dimensão afetiva no cotidiano da educação de jovens e adultos.

São muitos os educadores e educadoras que, mesmo após tantos anos de profissão, ainda vibram com a conquista de seus alunos e alunas e que, apesar dos muitos anos de trabalho, ainda mantêm o gosto pelo que fazem e o fazem com esmero. Esses educadores e educadoras fazem muita diferença na vida de seus alunos e alunas, embora nem sempre isso seja percebido tão imediatamente.

Paulo Freire, ao pensar a relação singular entre docentes e discentes, afirma que a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com aquilo que denominou como *treinamento pragmático* ou *elitismo autoritário*, uma prática comum entre os que, ainda nas palavras de Freire, se pensam donos da verdade e do saber articulado.⁶

Para exemplificar a importância dessa relação singular entre docentes e discentes, Freire compartilhou a lembrança que trazia de um professor que, com um simples olhar de respeito e consideração, marcou positivamente a sua trajetória escolar e de vida. Sobre este momento e o efeito que teve em sua vida, Freire afirma:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim.⁷

Embora os professores e as professoras não sejam os únicos responsáveis pela permanência dos alunos e alunas na escola, é evidente a importância que podem ter em suas trajetórias de vida e escolar e na assunção de si enquanto

⁶FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 42.

⁷ FREIRE, 1996, p. 42.

sujeitos históricos em transformação. A amizade e o respeito cultivados na escola ultrapassam os seus muros e fazem com que alunos e alunas de todas as idades ganhem a confiança necessária para seguir adiante. A lembrança que, generosamente, Freire compartilha conosco, o momento em que ele, em suas palavras, um adolescente inseguro, percebendo-se menos capaz do que os outros, desconfiado de todos e de si mesmo, descobriu que era possível confiar em si, nos faz refletir sobre a grandeza que pode ter o encontro entre pessoas que se respeitam e se valorizam.

Sobre o que um encontro assim pode causar na vida de alunos e alunas, Freire dá seu testemunho pessoal e relembra:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu [...]⁸

Este processo de assunção de nós mesmos, de descoberta de nossas potencialidades e de confiança em nossa capacidade de realização se configura em um caminho de crescimento mútuo, onde o conhecimento é construído por todos e compartilhado permanentemente. Para Freire, o reconhecimento do outro é a forma como se dá esse crescimento mútuo, tanto do educador quanto do educando. Nesse sentido, aprender é um ato radical que implica a relação entre pessoas que se respeitam, pois, como o autor afirma, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*”.⁹

Dessa forma, após apresentação da relação entre Educação de Jovens e Adultos e a Fenomenologia da Vida, pensando as possíveis contribuições desta filosofia radical para as práticas educativas na EJA, o primeiro capítulo abordará os sujeitos que compõem o cotidiano das escolas, pensando a escola como um lugar de encontros e desencontros que, por vezes, obstaculizam a presença da vida em

⁸ FREIRE, 1996, p. 43.

⁹ FREIRE, 1996, p. 41.

sua plenitude. Também será considerada a relação entre os educadores e educadoras com seus alunos e alunas enquanto sujeitos que dinamizam o cotidiano escolar.

O segundo capítulo tratará do enriquecimento mútuo que pode ser estabelecido em uma educação que valorize docentes e discentes, bem como toda a comunidade escolar. Também será estabelecida uma aproximação entre o pensamento de Michel Henry e o pensamento de Paulo Freire, bem como a influência do Cristianismo no entendimento teológico e pedagógico desses autores.

Finalmente, no terceiro capítulo será considerada a relação entre educação e ética. A educação vista enquanto *práxis* educativa dialoga com os saberes da vida e não dicotomiza a razão da afetividade, mas se faz saber corpóreo e ético.

Seguindo em direção a um conhecimento sensível, que enxerga e valoriza o outro, abordaremos um tema atual e recorrente na EJA, a migração e o diálogo intercultural. Esses conteúdos são trazidos pelos próprios alunos e alunas que, em grande parte, migraram de outras regiões do território nacional e em sua nova terra constroem um cotidiano rico e plural pelo compartilhamento dos saberes que trazem da vida.

1 ENCONTROS NA VIDA: A PRÁTICA EDUCATIVA NA EJA

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos - e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?¹⁰

Nietzsche

Neste capítulo serão apresentadas algumas vivências ao longo da minha experiência docente. Farei um resgate de minhas memórias, sentimentos e vivências - consciente de que falar desse algo vivido é trazer à superfície lembranças esmaecidas e torná-las fortes. Sem a pretensão de ser um simples observador a descrever fatos e histórias de vida, me permito ser tocado por esses sentimentos novamente.

Trataremos da escola como local de encontros e de diálogo, mas também de desencontros e de frustração. Há uma forma de potencializar o primeiro aspecto da escola e mudar o segundo? É possível construir uma nova realidade onde a autoestima e o respeito ao outro seja uma prática constante? A fenomenologia da Vida nos ajuda nesse desafio, a partir de um olhar sensível e uma crítica profunda, que nos impulsiona em direção a uma vida sensível. A *práxis* educativa que considera a afetividade e parte da realidade dos educandos e educandas é um caminho para que a realidade seja mudada e outras formas de conviver sejam possíveis. A escola, assim pensada, é um lugar de reflexão e de transformação.

Em 2003 iniciei a minha atuação docente na educação básica em um município do estado do Rio de Janeiro. Na maior parte desses anos, lecionei para crianças e adolescentes, alunos e alunas do 1º segmento do ensino fundamental. Em 2010 tive a minha primeira experiência enquanto professor na Educação de Jovens e Adultos em âmbito escolar.

Ser professor não foi uma certeza sempre presente em minha vida, nem mesmo um projeto de vida. Tornou-se uma realidade a partir do momento em que percebi que ensinar e aprender já eram o que eu fazia antes mesmo de ter o título de professor. A seguir compartilho algumas das minhas experiências enquanto

¹⁰ NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 07.

professor da EJA para que possamos pensar a importância dos encontros sensíveis na construção dos percursos de vida.

1.1 Um encontro com a escola: os sujeitos da aprendizagem

Abril de 2016, segunda-feira. São quase 18h e estou me dirigindo para mais uma aula, em uma escola pública municipal localizada no estado do Rio de Janeiro. O início da noite nesta escola começa pelo jantar, pois tanto professores quanto alunos vêm da luta do dia a dia e iniciar os estudos com a refeição é um bom começo. A sensibilização para a vida se dá, também, na partilha do alimento, na doação de si e na comunhão dos afetos.

Passar pelo refeitório, olhar o cardápio, desejar uma boa noite às merendeiras e conversar com os colegas é uma prática saudável que os alunos e alunas da EJA cultivam no seu cotidiano escolar. Esse momento de encontro no refeitório faz parte da rotina diária da EJA. Os alunos e alunas repõem as suas forças físicas durante o jantar, trocam informações e experiências no bate papo informal entre discentes e docentes, entre amigos e amigas.

Segundo Loder¹¹, o alimento é um dos organizadores da nossa vida psíquica e uma das marcas da experiência mais primitiva do ser humano, profundamente relacionado ao instinto de sobrevivência e à busca de satisfação. A nutrição é o momento, por excelência, de comunhão com o outro, com esta face que nos constitui seres humanos e que nos insere na coletividade, ao mesmo tempo em que nos permite afirmar a nossa própria identidade. A nossa inserção na vida social passa por essa identificação com o outro no qual nos vemos, e esta relação é recíproca e essencialmente humana. Mesmo quando saem da escola, os alunos e alunas relatam que a mesma vai com eles, pois as impressões de cada momento vivido naquele ambiente continuam vivas em suas memórias.

O educador Paulo Freire, ao refletir sobre a importância desses momentos de encontro e compartilhamento de experiências na escola, afirma que há uma pedagogicidade na materialidade do espaço escolar e que

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das

¹¹ WONDRAČEK, K. H. K.; REHBEIN, M. L.; CARTELL, L. *Desenvolvimento humano na lógica do espírito: introdução às ideias de James E. Loder*. Joinville: Grafar, 2012. p. 51-53.

experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.¹²

Sobre a importância e a significação dessas experiências informais, o poema *A Escola*, comumente atribuído a Paulo Freire, porém de autoria desconhecida, como esclarece o Instituto Paulo Freire¹³, fala sobre a intensidade das relações que se dão no cotidiano escolar. A escola considerada no poema “é um lugar de fazer amigos”, onde todos - professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, alunos e alunas, cada funcionário e cada funcionária - fazem dela mais que um prédio. Ela, como idealizada no poema, é, sobretudo, *gente*: “Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima, que convive e se amarra nela.”¹⁴

A escola de que nos fala o poema não se reduz a sua estrutura física, nem se restringe a um conjunto de normas reguladoras. Nela o que realmente importa são as pessoas que fazem dela uma comunidade viva. Como afirma o poema, não é possível falar sobre educação escolar e, ao mesmo tempo, desconsiderar a *gente* que habita o espaço da escola.

Se a escola ainda não é tão cheia de vida, nem mesmo um lugar de muitos amigos, é porque precisamos fazer com que esse ideal se encarne e se torne realidade no cotidiano escolar. A escola idealizada no poema não é pura abstração, impossível de se concretizar, antes se constitui um objetivo a ser perseguido e alcançado, uma realidade a ser construída. E por que nem todas as escolas são

¹² FREIRE, 1996, p. 44.

¹³ O Instituto Paulo Freire esclarece em sua seção perguntas frequentes, item 4: *O poema “A Escola” é de autoria de Paulo Freire?* De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. (INSTITUTO PAULO FREIRE. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 12, set. 2017).

¹⁴ Escola é.../O lugar onde se faz amigos/Não se trata só de prédios, salas, quadros,/Programas, horários, conceitos.../Escola é, sobretudo, gente./Gente que trabalha, que estuda,/Que se alegra, se conhece, se estima./O diretor é gente,/O coordenador é gente, o professor é gente,/O aluno é gente,/Cada funcionário é gente./E a escola será cada vez melhor/Na medida em que cada um Se comporte como colega, amigo, irmão./Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”./ Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir/Que não tem amizade a ninguém/Nada de ser como o tijolo que forma a parede,/Indiferente, frio, só./Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,/É também criar laços de amizade,/É criar ambiente de camaradagem,/É conviver, é se “amarrar nela”!/Ora, é lógico.../Numa escola assim vai ser fácil/Estudar, trabalhar, crescer,/Fazer amigos, educar-se,/Ser feliz. (A Escola, 21 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/poema-professor27.php>>. Acesso em: 2017).

percebidas dessa forma, como um lugar vivo, um lugar de fazer amigos, um lugar alegre?

As condições objetivas para que a escola seja esse lugar de encontros e de realizações não podem passar despercebidas, pois são indispensáveis à sua concretização e para que ela cumpra, de fato, o seu papel social. Ao pensarmos a escola em uma perspectiva integral, torna-se necessário problematizarmos as condições que são dadas aos alunos e alunas, professores e professoras e demais profissionais no desenvolvimento das diversas atividades educativas.

Sobre o desempenho dessas atividades educativas e suas condições necessárias, Freire destaca a atuação de professores e professoras, porém afirma que o cumprimento de seus deveres não ocorre eficazmente quando os próprios governantes desconsideram a coisa pública, como podemos ver no trecho a seguir:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.¹⁵

Assim, para que o encontro na escola e com a escola aconteça, é preciso que sejam considerados não apenas o espaço físico, mas principalmente que se respeite e valorize todos e todas que frequentam e convivem em seu espaço.

1.1.1 Infância e adolescência na escola

Nesta seção abordaremos a infância e a adolescência na escola, pois o cotidiano da EJA não ocorre isoladamente das demais modalidades de ensino. O ensino regular e a educação de jovens e adultos fazem parte da escola e dialogam entre si. Já tive alunos e alunas na EJA que eram pais e mães de crianças e adolescentes, estudantes durante o período diurno no ensino regular. Há muitas experiências em comum e se em muitas escolas não há essa aproximação, é preciso pensar momentos de troca e aprendizagem mútua. Também há casos em que muitos dos alunos e alunas que hoje frequentam a EJA foram alunos do ensino regular. Esses alunos e alunas trazem consigo muitas experiências vividas no âmbito escolar que nem sempre são lembranças agradáveis, outras vezes sim.

¹⁵ FREIRE, 1996, p. 66.

Nessas fases do desenvolvimento humano - infância e adolescência - a participação da família é muito importante para a permanência dos estudantes na escola. O diálogo entre a escola e a família é imprescindível para que a experiência educativa seja uma boa experiência e alimente neles o desejo de seguirem seus estudos. A importância da escola em nossa sociedade e a presença de crianças e adolescentes na escola é resultado de uma construção histórica. Tanto a educação escolar quanto os conceitos de infância e adolescência são criações recentes nas sociedades ocidentais. Assim, pensarmos a construção social da escola e sua influência sobre as famílias modernas, as mudanças nas configurações familiares e o ser criança e adolescente em nossa sociedade, é pensar sobre a “gente” que habita a escola, como mencionado no poema *A Escola* visto anteriormente.

A história, comparada em perspectiva sociocultural, evidencia que tanto a ideia de escola quanto os sentimentos e concepções de família são formações humanas que atendem a uma mentalidade de época e se configuram conforme o contexto histórico e social vigentes. O período que compreende a transição da Idade Média para a Idade Moderna é fundamental para entendermos a influência que a escola ainda hoje exerce sobre as famílias. Em uma análise assim, é fundamental observarmos os fatos em seu contexto histórico, a fim de evitarmos o anacronismo resultante da comparação entre sociedades histórica e culturalmente distintas.

Um ponto a ser observado é a noção de serviço que permeava a educação das crianças até o século XIX. No Brasil, somente em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90. A distinção entre o universo infantil e do adulto nem sempre foi clara e esta distinção tem aspectos positivos e negativos.

Durante a Idade Média uma grande e profunda mudança começa a ser gestada no interior da sociedade europeia. Mudanças que refletem na concepção de família, nas práticas educativas e no valor do trabalho. O que havia até então era uma sociedade em que adultos e crianças conviviam no mesmo espaço e as lições para a vida se aprendiam na própria vida cotidiana. A educação das crianças era centrada na prática do serviço. O serviço entendido como “servir”, ou seja, ser criança era estar submetida à autoridade dos adultos. Servir a alguém era visto como uma oportunidade de aprendizagem e ingresso no mundo adulto.

Segundo Philippe Ariés¹⁶, a educação das crianças se dava a partir de um cruzamento de responsabilidades entre famílias. Os filhos eram enviados a outros lares e educados por parentes, vizinhos e senhores, enquanto as mesmas famílias que enviavam seus filhos para que outros cuidassem, recebiam em suas casas os filhos de outras famílias para serem servidos por eles e os educarem.

A educação não estava baseada no sentimento, mas na transmissão dos valores que garantiam às crianças o aprendizado dos ofícios. Os mais ricos viam em seus filhos a extensão de suas propriedades, enquanto os mais pobres a garantia de inserção na organização social. Contudo, essa formação centrada na própria família foi sendo progressivamente substituída por uma educação profissional - a educação escolar.

Essa educação escolar de cunho humanista trouxe consequências irreversíveis à forma como a sociedade se estruturava. Se na Idade Média o processo formativo era predominantemente religioso, na Idade Moderna o seu caráter será escolar e profissional. É nesse novo contexto que a educação das crianças ganha outra dimensão. Essa educação escolar trouxe consigo valores até então estranhos à sociedade. A própria ideia de proteção da criança em relação aos vícios do mundo adulto foi uma dessas mudanças.

Importante notar que a educação escolar não abrangeu toda a sociedade por igual. Ela se deu principalmente entre a classe média, enquanto a aristocracia e as famílias mais pobres mantiveram o antigo processo educativo, baseado na transmissão de ensinamentos entre gerações.

O crescimento do número de unidades escolares consolidou a escola no meio da sociedade moderna. Segundo Ariés, “a escola passou a ser um instrumento normal de passagem da criança para a vida adulta e de introdução na vida social.”¹⁷

A escola, que na sociedade medieval era uma exceção, na sociedade moderna passou a ser a regra. Com esta mudança de paradigma, a educação, que era predominantemente empírica, passou a ter um caráter cada vez mais pedagógico. Contudo, a educação das meninas ainda se manteve predominantemente doméstica. Segundo Ariés,

a educação das meninas continuou sendo feita em casa, educadas mais pela prática e pelos costumes em casa de parentes e vizinhos, somente no

¹⁶ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978. p. 226.

¹⁷ARIÉS, 1978, p. 223.

final do século XVIII e início do XIX houve mudanças para a educação escolar.¹⁸

Durante a Idade Moderna, a formação das crianças saiu das mãos das famílias e passou para as mãos dos mestres especializados. Estes passaram a exercer grande poder moral sobre as famílias, influenciando decisivamente a forma com que as crianças eram tratadas. A ordem de valores se inverteu e a família passou a ter um caráter mais sentimental, em lugar de uma mera configuração moral e social. A partir dessa transição, a escola consolidada na sociedade moderna passou a agir como força centrífuga, atraindo para si a responsabilidade pela formação das crianças e imprimindo uma nova configuração ao modelo familiar.

Aqui cabe questionarmos a nova configuração da escola que passou a assumir um caráter cada vez mais rígido e moralizador. Uma profunda mudança na qualidade de seu papel que trouxe implicações nos conteúdos que passaram a ser por ela trabalhados. Em lugar dos sentimentos, dos afetos, da sensibilidade, se impôs a ordem, a disciplina, a razão e a técnica. Há lugar para a vida sensível na escola?

Na maior parte do meu tempo de docência, lecionei para crianças e adolescentes de 07 a 15 anos de idade. Hoje, atuando na educação de pessoas jovens e adultas, ainda convivo com adolescentes a partir dos 15 anos de idade. Percebo suas potencialidades e os grandes desafios que precisam enfrentar para permanecerem na escola. Alguns trabalham durante o dia, outros não. Nos dois casos, há fatores importantes que influenciam a sua permanência e o seu desenvolvimento escolar. Os que trabalham durante o dia chegam muitas vezes exaustos, enquanto os que ainda não trabalham se mostram ansiosos para ingressarem no mercado de trabalho.

Durante esses anos de trabalho enquanto professor, conheci muitos alunos e alunas que passaram por situações muito difíceis na vida. Crianças e adolescentes que ainda muito cedo perderam seus pais, outras que são em parte responsáveis pela criação de seus irmãos menores. Algumas dessas crianças e adolescentes se encontram envolvidos num jogo de poder entre aqueles que deveriam lhes proporcionar carinho e ainda outras estão na prática entregues aos seus próprios cuidados. Também lidei com a dor de ver quatro alunos adolescentes, alunos de

¹⁸ ARIÉS, 1978, p. 233.

diferentes unidades escolares em que lecionei, serem envolvidos pelo tráfico de drogas.

Essa angústia, infelizmente, faz parte do cotidiano das escolas que atendem a maioria da população explorada e empobrecida no estado do Rio de Janeiro, situação que se repete em diversos outros estados brasileiros. Na EJA a falta de segurança e o poder do tráfico de drogas são fatores de tensão constantes que muitas vezes inviabilizam o funcionamento normal das aulas dadas em unidades escolares presentes em comunidades desassistidas pelo poder público. Todas essas questões penalizam as famílias e exigem delas uma grande capacidade para lidar com situações adversas. Viver a infância e a adolescência nessas condições é um peso que nem todos conseguem suportar.

Além dos problemas que rondam as famílias e que atingem as crianças e os adolescentes, há os problemas da própria relação familiar, onde estes – crianças e adolescentes - muitas vezes se veem desrespeitados e são alvos de agressões físicas, morais e simbólicas. Segundo Hélio Soares de Brito, ao tratar sobre estresse, resiliência e vulnerabilidade de adolescentes em idade escolar, as várias situações de estresse enfrentadas pela família contemporânea são decorrentes de mudanças profundas em sua dinâmica familiar e parental, “tendo em vista ser a família concebida como um elo privilegiado de ligação entre o indivíduo e a sociedade, entre o público e o privado”¹⁹. Brito faz uma dura crítica aos modelos teóricos com tendências reducionistas que são inspirados na experiência clínica da terapia familiar e que não contam com estudos empíricos significativos. Para ele, cabe uma revisão de algumas categorias de análise dos instrumentos, a fim de evitar o estereótipo de família tradicional. Isso porque é crescente o número de famílias com novos arranjos familiares e que não se enquadram nas atuais categorias de análise, categorias essas que, para o autor, são construídas a partir de concepções teóricas reducionistas.

Brito traz dois conceitos importantes para sua análise, os conceitos de resiliência e vulnerabilidade. Também nos chama a atenção ao fato de que muitas famílias consideradas vulneráveis segundo os atuais instrumentos de análise, na verdade, demonstram grande capacidade de respostas ante as situações de

¹⁹ BRITO, H. S. Estresse, resiliência e vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 16, n. 2, p. 25-37, 2006. p. 25.

estresse. Para tanto, assumem novas configurações, arranjos outros, diferentes do modelo normalmente aceito de família tradicional nuclear. Esta nova percepção das famílias é muito importante no diálogo em que a escola trava com as comunidades em que estão inseridas. Longe dos preconceitos, é possível tornar a família uma forte aliada da escola.

Tenho percebido que muitos problemas enfrentados na escola atualmente, ou vistos como situações problemáticas, são resultantes do encontro entre essas novas configurações familiares e a insistência na utilização de velhos modelos teóricos que servem mais para enquadrar e punir do que para travar uma relação dialógica com as famílias. Não é possível pensar a criança e o adolescente sem a presença da família.

E de que família estamos falando? Uma família que cuida ou uma família que pune? Segundo Cristina Nunes e Karin Wondracek²⁰ “o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes começou a ser estudado no século XX e o conceito de violência física foi se modificando no decorrer dos anos”.²¹ Este fato é revelador, pois só muito recentemente se atentou para a violência cometida contra crianças dentro de suas próprias famílias. Em uma análise documental realizada pelas pesquisadoras a partir de livros de orientação a pais e educadores sobre a temática da punição corporal, constatou-se que “poucos são os autores que propõem uma educação centrada em uma concepção dialógica entre pais e filhos, rompendo assim com o universo punitivo.”²²

Tradicionalmente, temos visto e ouvido falar das punições tanto morais quanto físicas como forma socialmente aceita e incentivada de educação de crianças e adolescentes. Há em nossa realidade uma relação histórica entre a violência física contra os filhos e a aceitação cultural da educação pela punição, ainda que o discurso social seja de proteção. Esta lógica encontrou abrigo seguro num discurso religioso descontextualizado e ideológico que, ao afirmar a justiça divina, negava o cuidado amoroso, centro da pedagogia de Jesus. Segundo as autoras, uma nova abordagem educacional pode ser construída a partir de um novo paradigma em que a concepção relacional entre pais e filhos esteja centrada em

²⁰ NUNES, C.; WONDRAČEK, K. Da violência ao cuidado amoroso de Jesus com as crianças: um percurso interdisciplinar. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 53, n. 2, p. 393-409, jul./dez. 2013.

²¹ NUNES; WONDRAČEK, 2013, p. 395.

²² NUNES; WONDRAČEK, 2013, p. 398.

processos afetivos e onde sejam afirmadas uma ação comunicativa e proposições positivas.²³

Nesse sentido, a escola e a família podem caminhar juntas em direção à construção de espaços onde a compreensão da criança e do adolescente enquanto sujeitos com múltiplas possibilidades de crescimento substituiria definitivamente o castigo e a punição, cedendo lugar a uma pedagogia de afirmação do “outro” e de respeito aos saberes que crianças e adolescentes trazem de sua forma particular de sentir e perceber a vida.

1.1.2 Educação e políticas públicas: os desafios da adolescência

Embora no tópico anterior tenhamos tratado mais especificamente da infância na escola, também fizemos referência aos desafios enfrentados pelos adolescentes, notadamente, os adolescentes que estudam em escolas públicas que atendem um segmento da população brasileira que enfrenta graves dificuldades econômicas e sociais. Essa reflexão é importante, pois, ao falarmos de crianças e adolescentes, estamos nos referindo àqueles que tornam a escola um espaço vivo. Assim, continuaremos a reflexão sobre a adolescência na escola e para aprofundarmos a discussão iremos nos referir ao relatório intitulado *Adolescência no Brasil: desigualdades e vulnerabilidades*, produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, uma agência das Nações Unidas, publicado em 2011.

A análise do documento evidencia que, em um país com grandes desigualdades sociais como o Brasil, viver a adolescência é um grande desafio. Os dados sobre as políticas públicas voltadas para esse público revelam que as desigualdades sociais implicam em formas diferentes de ser adolescente. O sexo, a cor da pele e o local de moradia ainda são fatores que determinam a participação ou não do adolescente em nossa sociedade. Nesse sentido, tratar da adolescência é também pensar sobre inclusão social. O relatório é conclusivo ao afirmar ser urgente “*reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*”.²⁴

A concepção de que crianças e adolescentes são *adultos incompletos* ou *pequenos adultos* fez com que, por muito tempo, essa população ficasse invisível

²³ NUNES; WONDRACEK, 2013, p. 399.

²⁴ UNICEF. *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011.

aos olhos do Estado. Esta situação sofreu grandes mudanças, sobretudo a partir da vigência do atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do desenho de políticas públicas específicas que contemplam a infância e a adolescência como fases de grandes possibilidades. Sobre isto, o relatório do UNICEF afirma que

é preciso reconhecer os adolescentes como um grupo em si, não são crianças grandes e nem pequenos adultos. São sujeitos de direito que vivem uma fase extraordinária de desenvolvimento que precisa ser vivida com apoio, estímulo e proteção.²⁵

O documento em análise estabelece um diálogo entre os dados levantados e o contexto histórico e social do Brasil. Esta visão crítica leva em consideração os processos históricos de exclusão e discriminação que fazem sentir seus efeitos na atualidade, sobretudo na realidade de crianças e adolescentes vitimados pela pobreza, falta de segurança, de oportunidades de estudo e trabalho e de cuidados de saúde, dentre outras injustiças sociais.

No capítulo 2, o relatório aponta as vulnerabilidades a que estão submetidos os adolescentes brasileiros em função do quadro de profunda desigualdade social. A concentração de renda e a falta de oportunidades impedem que a maior parte dos jovens brasileiros tenha uma perspectiva de vida melhor. Os obstáculos colocados impedem que os adolescentes alcancem maior grau de escolaridade, conquistem melhores colocações no mercado de trabalho, se desenvolvam e constituam suas famílias, sobretudo que vivam com alegria a riqueza da adolescência. Conforme afirma o relatório,

o que diferencia a forma pela qual os adolescentes vão ser atingidos por tais vulnerabilidades são as desigualdades sociais construídas historicamente no Brasil, constituídas com base em preconceitos e nas mais diferentes manifestações de discriminação.²⁶

Segundo o relatório, nove fenômenos sociais comprometem o desenvolvimento dos adolescentes brasileiros: a pobreza e a pobreza extrema, a baixa escolaridade, a exploração do trabalho, a privação da convivência familiar e comunitária, a violência que resulta em assassinatos de adolescentes, a gravidez, a exploração e o abuso sexual, as DST/aids e o abuso de drogas.

No capítulo 5, o foco do relatório é para as políticas públicas e há uma convocação para que toda a sociedade brasileira participe efetivamente nas

²⁵ UNICEF, 2011, p. 07.

²⁶ UNICEF, 2011, p. 28.

questões que envolvem os adolescentes, pois protegê-los é dever do Estado, da família e de toda a sociedade, conforme preconiza a atual Constituição Federal²⁷, remetendo-se à doutrina de proteção integral. Assim, todos são chamados a participar da elaboração, implementação e efetivação de ações estratégicas com vistas à garantia do direito a uma vida plena para crianças e adolescentes a partir de um novo olhar para a juventude. Um olhar não punitivo, mas educativo a partir de um novo paradigma.

Com isso, podemos concluir que, apesar dos avanços na legislação, ainda é necessário sensibilização da sociedade e dos poderes instituídos para que ocorra uma verdadeira valorização dos adolescentes, suas singularidades e suas culturas, bem como a garantia de meios que tornem possível a participação efetiva desses jovens na sociedade.

1.1.3 Os idosos e jovens na EJA: sabores frescos e sabores encorpados

Como dito anteriormente ao considerarmos o poema “A Escola”, pensar o processo educativo exige um olhar para além das “grades” curriculares e da estrutura física das unidades escolares. Considerar a “gente” para a qual a educação está sendo pensada é o fundamento de uma educação viva e plena. Sob essa perspectiva, faremos menção aos idosos na escola, suas expectativas, suas conquistas e os obstáculos que enfrentam em suas trajetórias escolares.

Não faremos uma análise quantitativa do número de alunos idosos com relação ao número de jovens na escola, pois a nossa atenção se volta para cada aluno e cada aluna em sua singularidade mais que para o número de matriculados em uma determinada turma, escola ou rede. Em minha experiência docente, lecionei para turmas numerosas e para turmas com poucos alunos. O respeito voltado a turmas com muitos alunos ou poucos alunos é o mesmo, mudando apenas a forma, o tempo e a dinâmica das aulas, portanto a perspectiva de nossa análise é qualitativa, mais que quantitativa. Esta forma de olhar é um franco questionamento à maneira como a EJA tem sido conduzida por muitos gestores que veem os números antes das pessoas.

²⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. ART. 227.

A ênfase no número de alunos e alunas muitas vezes serve para justificar o encerramento de turmas, sob a justificativa de que há poucos estudantes. Essa prática tem se tornado cada vez mais comum e se dá tanto pelo encerramento das turmas quanto pela aglutinação de turmas, seja na mesma escola ou em unidades escolares distintas. Ao criarem o que denominam polos ou centros, terminam por desconsiderar o investimento que se faz para que os alunos e alunas da EJA possam encontrar na escola um lugar de afirmação e de compartilhamento, desconsiderando também o vínculo que muitos conseguem, após muito esforço, estabelecer com a escola. A relação que estabelecem com os seus professores e professoras e com toda a comunidade escolar é um ponto a ser considerado quando se pensa em redução de turmas, valendo-se para isso de critérios meramente econômicos.

Desse modo, muitas questões perpassam a política educacional de EJA no Brasil, uma delas é o aumento do número de pessoas idosas em nosso país. Esse crescimento é mundial, porém a forma como os idosos são tratados é diferente em cada região. Lothar Carlos Hoch faz uma abordagem do recente e intenso processo de envelhecimento ocorrido no Brasil nas últimas décadas e também reflete sobre as formas de envelhecer em uma sociedade excludente, onde a maturidade não é valorizada. Sobre isto, o autor afirma:

há pessoas idosas que não tiveram muitas opções na vida e entendem que por isso não conseguiram realizar seus sonhos. Chegam a manifestar que gostariam imensamente de ter uma nova chance de poder recomeçar. Encontramos também pessoas idosas que, resignadas, se dão conta de que a vida está chegando ao fim e têm a triste sensação de não terem realmente vivido. Outras permanecem presas ao passado, melancólicas, deslocadas no tempo, sem famílias e sem guarida, encostadas em lares e ancionatos e cheias de saudades dos tempos passados.²⁸

O problema da desigualdade social, quando relacionado à população idosa, revela o caráter histórico da exclusão na sociedade brasileira. Muitos desses alunos e alunas idosas buscam a escola com o objetivo de aprenderem ler e escrever. Essa é a realidade dos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Estar na escola, para eles, não foi uma decisão fácil, nem uma realização imediata. Alguns estiveram longe da educação escolar por décadas e outros experimentam pela primeira vez a sensação de ter uma turma, um professor, uma matrícula, um livro, um caderno, um

²⁸ HOCH, L. C. Composição em Sol menor: variações do envelhecer. In: WONDRACEK, K. H. K.; HOCH, L. C.; HEIMANN, T.; GAEDE NETO, R. *Sombras da alma: tramas e tempos da depressão*. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, 2012. p. 240.

lápiz. Lembro de uma aluna idosa que dizia ser o seu sonho poder ler a Bíblia que carregava em suas mãos sem compreender o que nela estava escrito. Falou que muitas vezes se sentia constrangida quando em sua igreja lhe era dada a oportunidade para falar e, sentindo vontade de ler a Bíblia, não se via capaz.

Quando esses alunos e alunas idosas chegam à escola, relatam a dificuldade que passam em situações básicas do seu cotidiano. Não saber ler e escrever faz com que se sintam menores perante muitas situações que enfrentam. A dependência é o que mais lhes causa indignação, sobretudo quando precisam lidar com situações onde gostariam de manter em sigilo suas informações pessoais, mas se sentem forçados pelas circunstâncias a tornar públicas por dependerem de outras pessoas que são leitoras. Não se sentem seguros de ter que informar as suas senhas bancárias, de pedir que vizinhos leiam as suas correspondências, de pegarem um transporte público sem que tenham a certeza de ser o transporte correto, pois não saber ler faz com que, muitas vezes, tenham que aceitar as informações dadas sem questionar. Esta é uma realidade que precisa ser mudada.

Os alunos que chegam à EJA se enquadram no segundo grupo descrito por Hoch no trecho citado anteriormente, daqueles que têm um sonho e querem recomeçar. Nunca ouvi nenhum deles referindo-se a si mesmos como “inativos”, ao contrário, diziam ter uma vida cheia de decisões a tomar e muitos planos a colocarem em execução. Não considerar esses alunos e alunas na elaboração das políticas públicas de educação e no processo de escolarização é um desrespeito à dignidade humana.

Se ainda não se veem muitos alunos e alunas idosas na escola, não é por falta de vontade deles, mas por falta de oportunidade e condições adequadas à sua permanência. Essa é uma população que ainda precisa ser alcançada e receber investimentos à altura das suas necessidades e potencialidades. Para que isto ocorra é preciso que façamos uma revisão dos nossos valores mais profundos e que nos perguntemos: até quando vale a pena investir na vida? Só no início? Só até o meio? Ou durante toda a vida?

Em minha infância, a presença dos idosos foi uma oportunidade que aprendi a aproveitar. Sempre contei com o respeito e o carinho dos meus avós e o meu melhor amigo de infância era um senhor septuagenário que amava a vida, relembrou as suas traquinagens de infância e mantinha o frescor da juventude.

Viúvo de uma mulher muito amada, pai e avô, era eu quem o levava para a igreja nas manhãs de domingo,

quando nos aproximávamos da igreja, ele era saudado como um velho comandante de guerra pelos mais jovens e era conduzido à sua classe, junto a outros nobres senhores de cabelos brancos. Algumas vezes o acompanhei durante as aulas dominicais, os alunos falavam de suas alegrias e tristezas. E eu, ainda criança à época, sempre ria como quem dissesse: “ - Eu sei de tudo isso também.” Mas hoje confesso que não sabia, apenas imaginava e me desafiava a ideia de que um dia seria como eles, cheio de histórias pra contar e risos para dar.”²⁹

Ao falarmos da população idosa na EJA, buscamos pensar uma nova forma de perceber o envelhecimento, esse processo tão natural e tão certo em nossas vidas. Contudo, não entendemos o envelhecimento em oposição à juventude, nem em perspectiva de hierarquia entre jovens e idosos, mas como complementaridade. Uma variação de sabores - os sabores frescos da juventude e os sabores encorpados da maturidade. A escola deve ser para todos e todas.

1.2 Os desencontros com a escola

Ao longo desses 14 anos que venho atuando no ensino fundamental, dentre os quais 07 anos na Educação de Jovens e Adultos, tenho ouvido muitas histórias dos alunos e alunas da EJA. São relatos de suas diversas tentativas de seguirem os estudos e de sucessivas interrupções em suas trajetórias escolares. Nos relatos desses alunos e alunas se torna evidente que nem sempre a escola se apresenta como um lugar de encontros, descobertas e de fazer amigos.

A falta de recursos humanos e materiais, a desvalorização dos profissionais da educação e a desconsideração da realidade vivida pelos alunos e alunas comprometem a eficácia das políticas educacionais e contribuem para que a escola pensada por Paulo Freire e retratada no poema *A Escola* seja ainda uma realidade distante.

No período de 2011 a 2013, ocupei a vice direção de uma unidade escolar. Foi um curto período, porém vivido tão intensamente que trago até hoje vivas as lembranças de cada dia de trabalho. Percebi que me tornava mais rígido e menos criativo. A necessidade constante de tomada de decisões, muitas vezes sem tempo

²⁹ OLIVEIRA, G. Lembranças de um Velho Amigo de Infância. In: *Antologia de poesias, contos e crônicas: Memórias e Passagens de um Tempo*. São Paulo: Scortecci, v. 2, 2015. p. 97-99.

para uma reflexão mais profunda, me incomodava. A ausência de recursos humanos e materiais para desenvolver o trabalho era algo que me fazia sofrer. Logo após a minha saída da gestão, passei por um longo período vivenciando um sentimento de indigestão, pois senti em minha pele que a educação, parte indispensável de qualquer plano de governo, é, na prática, relegada a último plano no momento da distribuição das verbas, fazendo com que a gestão de uma escola pública, em muitos casos, seja uma dramática gestão do caos.

Em *A Barbárie*, Henry refere-se ao que ele chamou de “A destruição da Universidade”, onde descreve e denuncia o processo de desmonte das instituições universitárias francesas que se intensificou no período final do século XX e início do século XXI. Destruição que se fazia perceber em várias frentes, desde a fragilização das relações de trabalho até a mudança radical nos currículos. Processo pelo qual o ensino secundário também passava e que, embora contasse com o aumento do número de alunos, sofria a diminuição qualitativa dos conteúdos. Perda que ficava evidente na diminuição drástica das horas de aulas destinadas às disciplinas de cunho humanista em detrimento daquelas de caráter técnico. Sobre isto, descreve Henry:

Professores com títulos de agregados, certificados e outros doutores se tornaram objeto de perseguições e múltiplas vexações: a eles foram atribuídos os postos mais excêntricos, os estabelecimentos menos brilhantes, as classes mais difíceis. Como sempre, a luta dos mais numerosos, dos fracos – no caso, aqueles que não sabiam nada – contra os fortes – os diplomados -, era acrescida de uma inversão de valores, no fim da qual os valores do saber não importavam mais na Universidade, e deviam ceder lugar a outros, mais apropriados: a boa vontade, a sensibilidade social, o devotamento, o amor pelas crianças, pelos deserdados etc.³⁰

A inversão de valores se refinou, descreve Henry, e ganhou um acabamento político e ideológico, o *igualitarismo*. Todos iguais na pobreza, não na riqueza. O poder público dizendo estar lutando contra o elitismo viu “na nova situação a ocasião para reduzir as despesas, pagando a um custo menor funcionários não qualificados da Educação nacional[...]”.³¹

³⁰ HENRY, 2012, p. 186-187.

³¹ HENRY, 2012, p. 187.

O processo destrutivo, afirma Henry, chegou a um ponto extremo que revelava o que realmente estava em jogo, a luta entre a cultura e a técnica. Sobre isto, continua a descrição:

O ponto extremo dessa expansão niilista, o ponto de maior perigo foi atingido quando, conforme a previsão nietzscheana, os fortes se deixaram conquistar pela ideologia e pelo ressentimento dos fracos, assumindo a frente do cortejo e indo cuspir, com eles, sobre o túmulo da cultura. Eram professores titulados, reitores de Universidade que contestavam o título e a função do professor, defendiam sua eliminação dos conselhos da Universidade, o âmbito único, a supressão das teses, isto é, de toda norma qualificativa para o ensino superior. Não era uma categoria profissional, na verdade, era a própria possibilidade de um ensino superior que era posta em questão quando o serviço ligado à condição de professor se via contestado.³²

Em recente embate envolvendo os professores e professoras do município onde atuo e o chefe do executivo, foi publicado um conjunto de medidas que, segundo o governo, são medidas que visam a igualdade entre os servidores. Essa “igualdade” relembra o “igualitarismo” denunciado por Michel Henry na passagem anterior. Segundo o chefe do executivo, tais medidas irão gerar uma economia anual de milhões por ano aos cofres do município. Ocorre que esta economia se dá a partir da aberta retirada de direitos do funcionalismo, direitos que foram conquistados ao longo de muitos anos de luta.

O conjunto daquilo que o gestor municipal entende como “ajustes” e que, segundo ele, resultará em dezenas de milhões em economia, se dá a partir de mudanças nos critérios de concessão de gratificações, tais como auxílio-transporte, difícil e difícilíssimo acesso, regência de turma, aula extra, dupla jornada, progressão funcional e enquadramento. Sobre essas medidas a prefeitura afirma que os ajustes ajudarão o governo a reduzir a folha de pagamento e manter em dia os salários dos servidores e que o projeto não propõe nenhum corte de direitos, apenas medidas que garantem mais “igualdade” entre as diferentes categorias do funcionalismo e entre os servidores da Educação.

Professoras e professores, inconformados com tais *medidas de igualdade*, protestaram e denunciaram aquilo que consideram um “duro golpe” contra o funcionalismo, porém, ao ocuparem a Câmara dos Vereadores, foi acionado um grande aparato policial que os impeliu com bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo. Uma das professoras presentes expressou seu espanto e indignação

³² HENRY, 2012, p. 187.

dizendo nunca ter visto, em trinta anos de magistério, o emprego pela força policial de bombas e gás lacrimogêneo contra os professores e professoras do município.

Uma educação distante dos anseios humanos, pautada em gráficos e tabelas que desconsideram o sujeito concreto que os dados representam, perde a sua grandeza e o seu verdadeiro sentido de ser. Sobre isso, Cassiano Reimão, quando relaciona Educação e Vida em Michel Henry, afirma que “educar é permitir àquele que é educado refazer o caminho, reabrir em si os poderes pelos quais um saber foi adquirido.”³³

Trata-se, portanto, de uma educação que se volta ao essencial, que é a própria vida como afetividade, onde há a valorização da subjetividade sem cair no individualismo que fragmenta a existência. O autor, ao falar sobre a afetividade e sua importância, no centro de uma pedagogia que valorize a vida numa perspectiva henryana, afirma que:

O projeto da existência humana institui-se como projeto de abertura e de compromisso em relação aos outros e ao mundo; neste projeto, a afetividade, constituindo uma referência originária ao ser, identifica a capacidade radical da própria existência: a capacidade de ser afectada.³⁴

A vida vista apenas em seu caráter biológico ou econômico, tão somente em sua face concreta e tangível, perde o brilho, deixa de ser desejada e se torna sufocante. A escola pode e deve ser um espaço privilegiado para despertar nos alunos e alunas de todas as idades o desejo de viver e a valorização da vida compartilhada com respeito e alegria. Não se trata de uma alegria desconectada da realidade concreta dos sujeitos envolvidos na escola, nem de uma alegria forjada em momentos festivos obrigatórios nos calendários escolares. A educação pensada na perspectiva da fenomenologia da Vida e afirmada por Reimão não concebe o processo educativo como apenas colocar em operação um programa, mas como uma *práxis* que consiste em “pôr em movimento os poderes do outro pelos quais os saberes podem ser reproduzidos, reconduzindo cada um a si mesmo, à força que cada um possui que é a da Vida em cada um”.³⁵ Assim, afetividade na fenomenologia da Vida, como afirma Reimão, é a participação na vida do mundo através do próprio movimento da transcendência intersubjetiva. Ou seja, é quando nos

³³REIMÃO, C. *Educação e Vida em Michel Henry*. Covilhã: Lusosofia - Universidade da Beira Interior, 2015. p. 16.

³⁴ REIMÃO, 2015, p. 19.

³⁵ REIMÃO, 2015, p. 18.

experimentamos a nós mesmos, aderindo inteiramente à vida e, como consequência, aumentando cada vez mais as nossas próprias potencialidades que em sua imanência revelam a transcendência de nosso Si, na singularidade que lhe é inerente.

Nesse sentido, a experiência afetiva se revela num duplo aparecer, sendo singular e social, visível enquanto revelação compartilhada por todos que estão na vida e invisível porque mistério, ao referir-se à interioridade de cada sujeito, como afirma Reimão:

A afectividade é, assim, participação na vida do mundo através do próprio movimento da transcendência intersubjectiva. Por isso, uma reflexão em torno da afectividade não pode partir senão da experiência do existir (no sentido activo), tendo de ser elucidada no encontro com os outros, no mundo. Daí que a singularidade da experiência afectiva vivida seja indizível, uma vez que o ser, nela envolvido, é originariamente mistério.³⁶

Podemos afirmar que é na relação com o outro que a vida se revela e o desejo pela vida é potencializado. O encontro sensível com o outro confirma a vida que nos atravessa. É nesse sentido que o autor, ao pensar uma pedagogia que considere a afetividade, em uma perspectiva henryana, afirma que “a vida é um experimentar-se a si mesmo sem distância; a fenomenalidade em que consiste esta prova é a afetividade”.³⁷ Esta afetividade que se revela na experimentação de si nos remete ao conceito de *assunção da identidade cultural*³⁸ apresentada por Freire quando trata dos saberes necessários à prática educativa. No tópico “Michel Henry e Paulo Freire:³⁹ um diálogo necessário”, aprofundaremos o pensamento freireano de assunção cultural em relação ao conceito henryano de corporeidade.

Uma educação afetiva pensada enquanto sensibilização para a vida se opõe radicalmente àquela educação bancária denunciada e combatida por Freire, que não faz mais do que reproduzir as desigualdades sociais e legitimar a prática excludente, ainda tão presentes na sociedade brasileira neste início do século XXI.

Novamente, relembro a minha breve passagem pela gestão escolar durante os anos de 2011 e 2013, momento em que pude perceber o abismo que há entre o discurso politicamente correto das autoridades constituídas (prefeitos, vereadores,

³⁶ REIMÃO, 2015, p. 19.

³⁷ REIMÃO, 2015, p. 19.

³⁸ FREIRE, 1996, p. 41- 45.

³⁹ Sobre a aproximação entre os pensamentos de Michel Henry e Paulo Freire, ler a já citada Tese de Doutorado intitulada “Teatro da Encarnação: Educação em tempos de Barbárie” de autoria de Marcelo Ramos Saldanha, pioneiro nesta aproximação.

deputados etc.) e a realidade vivida no dia a dia das escolas, sobretudo daquelas localizadas nas periferias das grandes cidades. Essas escolas consideradas mais distantes são duramente penalizadas pela falta de recursos materiais e humanos. O descuido com que os poderes públicos lidam com essas comunidades escolares termina por isolá-las geograficamente e privá-las do acesso aos bens culturais e materiais a que têm direito. A ausência dos meios de transporte, de vias asfaltadas, de água tratada e de saneamento básico evidencia a falta de responsabilidade no trato com as pessoas e com a coisa pública.

O não acesso à educação fica evidente na ausência dos recursos didáticos e tecnológicos que poderiam operar grandes mudanças no cotidiano dessas escolas. Em muitas delas, o computador ainda é um recurso desconhecido e, quando já estão presentes, não há conexão com a internet. A essa falta se soma a ausência de profissionais capacitados para o desempenho de uma educação tecnológica efetiva, hoje tão necessária para os alunos e alunas de todas as idades.

Com isso, o discurso articulado de educação para todos, presente em todos os planos de governo, na prática se revela um discurso vazio. Todo o discurso que se reduz a mera articulação de palavras e que não se constitui uma *práxis* encarnada revela o seu descompromisso com a própria vida. Afirmar a vida implica em uma ética própria, exige se deixar tocar por ela e com ela entrelaçar-se.

Sobre esta afetividade da vida que nos atravessa e na qual estamos envolvidos, Rafaël Gély enfatiza que a questão da vida social não é apenas uma consequência ou um efeito, ela é o fundamento da vida subjetiva, sendo, segundo ele, uma das teses mais importantes da fenomenologia radical.

Em Henry, toda a necessidade apela intrinsecamente à cultura, na medida em que esta é indispensável à adesão da necessidade ao seu próprio poder experienciar, à sua radical e singular experiência da vida. Quer dizer que a questão da vida social, em vez de ser uma questão derivada, se encontra de um modo ou outro na interioridade do mundo vivido, no coração da mais íntima sensação, do menor desejo, do mais pequeno acto, etc.⁴⁰

Esta Vida a que nos referimos e que Henry trata em sua obra não tem nenhuma relação com o individualismo reinante daqueles que se preocupam apenas consigo e sua prole, se apropriam da máquina pública, se enriquecem ao mesmo

⁴⁰GÉLY, R. A vida social, a linguagem e a vulnerabilidade originária do desejo. In: MARTINS, F.; PEREIRA, A. (Coord). *Michel Henry: o que pode um corpo?: contributos em língua portuguesa para um projecto internacional de investigação em rede*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010. p. 87-88.

tempo em que condenam milhões de pessoas à pobreza e não percebem que é socialmente que nos afirmamos em nossa singularidade, pois a Vida é Afetividade e se revela na comunhão entre todos e todas.

1.3 Fenomenologia da Vida: um outro olhar

Segundo Henry, foi a partir do século XVII que, pela primeira vez na história da humanidade, o saber e a cultura divergiram a ponto de um implicar o desaparecimento da outra. O conhecimento científico de natureza material passou a ser a cultura da modernidade e todos os demais saberes foram postos em segundo plano⁴¹ e a sensibilidade foi substituída pelo saber objetivo. Tal situação se generalizou, ganhou novas configurações e se fez sentir em todas as instâncias da vida moderna, inclusive no processo educacional que passou a vigor nas sociedades ocidentais desde então. Sobre isto, Henry afirma que

semelhante situação, tão dramática quanto misteriosa, pode se esclarecer se remontarmos à sua fonte, bem no início do século XVII, quando Galileu declarou que o conhecimento no qual o homem confia desde sempre é falso e ilusório. Esse conhecimento sensível responsável por nos fazer acreditar que as coisas são dotadas de cores, odores, sabores, que são sonoras, agradáveis ou desagradáveis – em suma, o mundo é um mundo sensível. Ao passo que o universo real é composto de corpos materiais insensíveis – extensos, dotados de formas e de figuras -, de maneira que seu modo de conhecimento não é a sensibilidade variável segundo os indivíduos e não propõe somente aparências, mas o conhecimento racional dessas figuras e formas: a geometria.⁴²

Esta prevalência da razão sobre a vida sensível Henry denominou *barbárie*, processo de destruição da cultura e que teve como efeito a redução da vida. Sobre este processo de rebaixamento da vida, o autor afirma que “a barbárie não é um início, sempre segue um estado de cultura que necessariamente a precede, e é só em relação à cultura que ela pode aparecer como empobrecimento e degenerescência.”⁴³ A vida sensível posta em segundo plano pela objetividade do conhecimento é a tese central da denúncia de Henry em *A Barbárie* e nos faz refletir sobre a necessidade de que sejam criadas novas formas de viver, formas em que o

⁴¹ HENRY, 2012, p. 13.

⁴² HENRY, 2012, p. 13.

⁴³ HENRY, 2012, p. 25.

ser humano seja considerado em sua integralidade. Em relação à extensão e à natureza desse processo denunciado por Henry, Florinda Martins destaca que

Henry não fala da crise da Europa, mas da civilização. A barbárie opõe-se ao acréscimo dessa vida pela morte da mesma quando a reduz à objetividade, à transcendência de um aí ou de um agora acabado de dar-se. Na inversão dos seus pressupostos apenas a Vida é critério de avaliação dos nossos atos quer estes sejam os da relação com o universo, sob a forma das produções da ciência e da estética, quer com os outros sob a forma de ética, quer da nossa intervenção no espaço público, sob a forma política, quer no laço infrangível com a Vida, sob a forma de religiosidade.⁴⁴

Como podemos perceber a partir da leitura acima, o decréscimo da vida operado pela redução objetiva teve seus desdobramentos na estética, na ética, na política e no espaço público, caracterizando uma crise de toda a civilização. Há outras linhas que compõem a existência humana. A razão é uma delas, mas não a única nem a mais importante.

Segundo Martins, “a fenomenologia material, ao tratar a questão da essência da matéria, conduz-nos ao corpo vivo, onde todos os laços vinculativos à terra, aos outros e à doação da vida em nós se dão.”⁴⁵ Isso porque Henry não limita o saber da Vida à racionalidade do pensamento ocidental, pois, no desdobramento do pensamento henryano, a racionalidade ocidental encontra-se limitada por seus próprios pressupostos de pensar a vida em sua integralidade. Quando esta forma de conhecimento - a ciência moderna - relegou a cultura ao segundo plano, não fez mais que produzir dicotomias e reforçar contradições. Sobre a destruição da cultura e o distanciamento da vida denunciados por Henry, Cassiano Reimão afirma que,

segundo Henry, o pensamento ocidental distanciou-se da vida. Há, por isso, que voltar ao questionamento da vida, vida que é *affectus*, que é um Si dado a si mesmo na própria vida. A vida prova-se na vida. Assim, a felicidade é auto-fruição da vida. Mas a vida é passibilidade, porque a vida é dádiva, vem sem esforço e sem solicitação. Neste sentido, a vida é sofrimento também, por isso *pathos*.⁴⁶

Pensando a vida enquanto *affectus* e considerando o contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da fenomenologia da Vida, algumas questões são suscitadas: Qual a importância dada à vida na educação praticada na EJA? E se a vida se doa como afeto, qual o lugar desse afetar da vida na educação

⁴⁴MARTINS, Florinda. *Apresentação: Fenomenologia Material ou Tecido Fenomenológico da Vida*. s.n.t. p. 08.

⁴⁵ MARTINS, s.n.t., p. 08.

⁴⁶ REIMÃO, 2015, p. 08.

praticada? De que modo a compreensão da educação a partir da fenomenologia da Vida pode impactar as relações humanas no âmbito escolar? Como a educação, tendo as relações de afeto como fundamento, pode ser percebida no âmbito escolar? Quais as principais contribuições de um pensamento filosófico potente como a fenomenologia da Vida para o cotidiano da EJA, suas aproximações e distanciamentos?

A aproximação da fenomenologia da Vida à Educação de Jovens e Adultos nos possibilita travar um diálogo que pode ampliar as nossas perspectivas pedagógicas e na EJA contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que considerem a importância da afetividade e o resgate da sensibilidade no cotidiano da escola.

São muitos os obstáculos colocados à escola quando esta se propõe a uma *educação para a vida* numa perspectiva henryana, uma *educação como prática de liberdade* num olhar freiriano. Esses desafios resultam dos encontros e desencontros presentes na ação educativa e na escola. Não há uma educação neutra e que passe distante dos grandes embates da humanidade, das lutas políticas e ideológicas.

A escola é parte constituinte da sociedade e pode se resignar ao simples papel de reprodução dos saberes socialmente reconhecidos ou tornar-se um espaço onde as práticas sociais são problematizadas e pensadas com liberdade. Estarmos atentos aos movimentos que implicam a ação política dos governantes e a prática educativa das escolas é uma forma de manter o ensino conectado à vida concreta dos alunos e alunas e de impedir que a educação seja apenas uma palavra de efeito em um discurso político. A atenção curiosa da qual nos fala Freire e o senso crítico apurado, componentes necessários a uma educação para a liberdade, fazem da prática educativa uma educação transformadora e que potencializa a vida, nos distanciando do pragmatismo educacional que desqualifica o ser humano em detrimento de interesses pessoais ou partidários.

Em Michel Henry, a educação não se opõe à vida, nem se curva ao fatalismo de um saber meramente instrumental. O saber de que ele fala é o saber da vida que experimenta a si mesma, portanto um saber afetivo e uma educação que potencializa a vida ao colocar o homem em contato com sua própria interioridade, pois, para ele, “a vida é esse movimento contínuo de autotransformação e de

autorrealização, ela é a própria cultura, ou pelo menos traz inscrita em si e desejada por si como o que ela é.”⁴⁷

Em Henry, a educação posta a favor da vida é aquela que valoriza a dimensão afetiva do indivíduo, entendendo esse afeto como uma experiência reveladora de si, que remete o sujeito à transcendência de si ao ser afetado na vida. Assim, para o autor, “tudo o que traz em si essa propriedade maravilhosa de se sentir é vivo, ao passo que tudo o que se acha desprovido dela não é senão a morte.”⁴⁸

Freire critica uma educação pensada como um processo de transmissão de valores e conhecimentos, pois esse processo levado a diante faz do educando um ser adaptado e ajustado, *um ser para o outro*, um objeto. Esse tipo de educação, afirma o autor, serve à opressão e não pode esconder sua marca *necrófila*, expressão que retira de Erich Fromm, de quem era leitor e com quem conviveu durante sua estada no México. Ao invés disso, propõe uma educação transformadora onde o educando se faça *um ser para si*, um sujeito em sua ontológica vocação de *Ser Mais*.⁴⁹Nesse sentido, afirma:

[...]o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.⁵⁰

Na fenomenologia da Vida, a *vocação de ser mais* é tratada como o acréscimo da Vida. Esta vocação está inscrita em nós por ela e não podemos negá-la na medida em que ela não pode deixar de mover-se e é nesse acréscimo da própria vida que se faz o acréscimo de nosso Si. Peter Fritz, ao tratar da fenomenologia de Henry, afirma que em sua obra há uma estética do invisível, uma busca pela pessoa, por cada si, sem desconsiderar a relacionalidade da vida.

Para resumir várias vertentes do pensamento de Henry sobre A vida - é a "essência da manifestação", dando-se a si mesmo em pura imanência, não como a luz do conhecimento teórico, mas sim como a noite de experiência

⁴⁷ HENRY, 2012, p. 26.

⁴⁸ HENRY, 2012, p. 27.

⁴⁹ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 34-37.

⁵⁰ FREIRE, 1987, p. 18.

afetiva, invisível porque ocorre dentro de uma pessoa viva (em um assunto), não em aberto (nos objetos).⁵¹

Assim, a educação pensada a partir da fenomenologia da Vida é, como afirma Reimão, “um processo de identificação interiorizante a realizar pelo educando, numa busca contínua de autoestima pessoal, afirmada a partir da dialética estabelecida entre seu eu atual e seu eu ideal.”⁵² A educação que não considera este fundamento, perde o sentido e se encaminha para outra direção, não para a vida.

A crítica que tanto Henry quanto Freire fazem a uma educação distanciada da vida, uma educação pensada como um processo de transmissão de valores e conhecimentos à qual Freire denominou *educação bancária* e a fenomenologia da Vida denuncia como *redução*, também tem sido denunciada por Luiz Fuganti. O autor, ao criticar o processo educacional vigente em nossas formações sociais, afirma que esse processo visa se afirmar enquanto único saber, à medida que desqualifica os modos criativos de vida. Nesse sentido, afirma que

todo nosso procedimento educacional traz uma espécie de desgosto sutilmente dosado em cada etapa do processo de aprendizado, uma vez que o ensino dominante em nossas formações sociais não visa a um aprendizado potencializador das forças ativas imanentes aos modos criativos de vida. Ao contrário, é parte integrante dos mecanismos que operam a serviço de poderes de captura da vida, impondo um aprendizado a partir da inoculação de uma insuficiência de ser.⁵³

Esta forma *necrófila* de educação, nas palavras de Freire, forma reducionista de encarar o processo educacional e que tem sido imposta ao mundo ocidental como denuncia Fuganti, deve ser combatida, pois não potencializa a sensibilidade, antes tira de todos nós o direito de sonhar e se mostra um processo intensivo de dessensibilização do ser humano aos poderes da vida. Em direção radicalmente oposta a tudo isso, o que seria uma educação potencializadora da vida? Qual a aplicação de tal educação para a EJA?

Ainda pensando com Fuganti, faremos das palavras dele, abaixo citadas, as nossas palavras, pois aqui ele traduz o que entendemos ser uma educação viva e

⁵¹ To summarize various strands of Henry's thought about Life - it is the “essence of manifestation,” giving itself to itself in pure immanence, not as the light of theoretical knowledge, but rather as the night of affective experience, invisible because occurring within a living one (in a subject), not out in the open (in objects). (FRITZ, P. J. Black holes and revelations: Michel Henry and Jean-Luc Marion on the aesthetics of the invisible. *Modern Theology*, v. 25, n. 3, p. 415-440, 2009. p. 418.)

⁵² REIMÃO, 2015, p. 27.

⁵³ FUGANTI, L. Aprendizado. In: CORAZZA, S. M.; AQUINO, J. G. (Orgs.) *Abecedário: educação da diferença*. Campinas: Papirus, 2009. p. 17.

forte na qual vale a pena investirmos nossas forças para que ela se torne uma realidade:

Uma educação centrada no pensamento não prescreve regras absolutas nem proibições definitivas. Ela orienta e desperta a vida, estimula as multiplicidades, não para esmagá-las, mas para exercitar o corpo e o pensamento a vivenciar os seus limites e ultrapassá-los. Uma tal educação deseja que a vida seja forte, que o corpo e o pensamento aumentem suas potências de agir e pensar e aprendam o quanto antes a conviver com os perigos e desejar o desconhecido.⁵⁴

Essa educação que estimula as multiplicidades, que é crítica, libertadora e sensível, só pode ser alcançada através de uma *práxis* educativa que, ao considerar o ser humano em sua singularidade, estimule as suas potencialidades. Uma educação que, não sendo mera transmissão de conhecimento e valores, seja, como nos fala Freire, a afirmação de nossa presença no mundo enquanto sujeitos históricos, inconclusos e em construção.

⁵⁴ FUGANTI, L. *Saúde, desejo e pensamento*. São Paulo: Linha de Fuga, 2008. p. 87.

2 FENOMENOLOGIA DA VIDA E EDUCAÇÃO

AS MÃOS

Com mãos se faz a paz, se faz a guerra.
 Com mãos tudo se faz e se desfaz.
 Com mãos se faz o poema e são de terra.
 Com mãos se faz a guerra e são a paz.[...] ⁵⁵

Manuel Alegre

Como afirmado no capítulo anterior, o pensamento filosófico de Michel Henry, denominado fenomenologia da Vida ou fenomenologia material, considera o afeto como essência da condição humana. Neste capítulo iremos aprofundar o conceito de *Afetividade* no pensamento filosófico henryano e buscaremos pensar os desdobramentos desse novo paradigma na educação.

A afetividade aqui tratada se relaciona aos saberes que confirmam e fortalecem a própria vida ao invés de subjugá-la ao domínio da razão. Não é um pensamento distanciado a respeito da vida, mas um deixar-se atravessar por ela e nela afirmar-se. Sobre a forma como a afetividade se revela, Henry afirma que “a afetividade transcendental é um modo original de revelação em virtude do qual a vida se revela a si mesma e é assim possível como o que ela é, como vida”. ⁵⁶

A radicalidade da fenomenologia material de Michel Henry não se limita à exterioridade da afetividade nem a coloca como uma finalidade fora de si, mas enquanto condição essencial da vida. A educação enquanto um desses saberes da vida, ao partir da realidade dos sujeitos da aprendizagem, faz com que entrem em contato com suas potencialidades e afirmem-se na vida.

2.1 Somos todos aprendentes e ensinantes na Vida

Neste tópico, trataremos sobre a reconstrução da autoestima a partir da tecitura dos afetos. Henry pensa a vida enquanto saber original e longe do

⁵⁵ALEGRE, M. As Mãos. O Canto e as Armas, 1967. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/poemasemana/05/01.html>>. Acesso em: 2017.

⁵⁶ HENRY, 2012, p. 38.

objetivismo próprio da ciência ocidental, entende a educação em sua relação com a vida, sendo esta relação intrínseca ao seu estatuto essencial. Ele criticou o modo como as grandes correntes da educação reproduziram o descrédito com que o pensamento ocidental lidou com os afetos em detrimento de um saber instrumental.

A vida, afirma Henry, “não se confunde com o objeto de um saber científico, objeto cujo conhecimento seria reservado aos que estão de posse desse saber e que tiveram de adquiri-lo.”⁵⁷ A vida sente, sabe e experimenta a si mesma e estar na vida implica esta propriedade de sentir-se. Se o saber científico é, por princípio, um saber objetivo, afirma Henry,

a vida, por sua vez, não existe nem sob o aspecto de um conceito, nem sob o de uma entidade geral: enquanto tal, ela experimenta a si mesma e só “é” como provação de si, é a cada vez sob a forma de um Si, como a efetivação desse Si e como sua experiência efetiva que ela se produz. Não há, portanto, nem História, nem Sociedade, mas somente “indivíduos vivos”, cujo destino é o Absoluto, o qual só advém, enquanto subjetividade absoluta, pela multiplicidade indefinida de mônadas, da qual constitui o único fundamento.⁵⁸

A fenomenologia da Vida apresenta, desse modo, uma radicalidade que nos permite ir além do paradigma da ciência que, ao rejeitar toda a subjetividade, tornou-se cega quanto à importância da afetividade na vida. Negando todo o valor da afetividade, configurou-se numa autonegação de si. Para Henry, o processo de autonegação da vida se realiza de duas maneiras: no plano teórico com a afirmação de que não existe outro saber a não ser o científico, e no plano prático em todo lugar em que se realize, de uma maneira ou de outra, a negação prática da vida.

Henry entende que a educação deve ter como único objetivo permitir ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades. A vida para Henry não é um simples acontecimento biológico, pura prática objetiva como afirma a ciência em seu estatuto da modernidade, mas a prova autoafetiva de si e, nesse sentido, a vida enquanto *affectus* é um Si dado a si mesmo na própria vida, sendo a felicidade a autofruição da vida. Sobre este autoengendramento da vida que nos faz, em meio a todos, experimentar a condição de nossa singularidade, de sermos um Si na Vida, afirma Wondracek:

Nascimento transcendental é nossa condição: Trata-se do nascimento originário (Urnaissance) pelo qual o Eu chega a si, nasce nesse

⁵⁷ HENRY, 2012, p. 26.

⁵⁸ HENRY, 2012, p. 176-177.

autoengendramento da Vida absoluta. Nascer significa, para esse vivente, se tornar um si transcendental vivo dentre todos os que somos, como cada um de nós é.⁵⁹

As contribuições do pensamento filosófico de Michel Henry às práticas educativas na educação de jovens e adultos se faz sentir, sobretudo, a partir da valorização da singularidade e do reconhecimento do outro no crescimento de cada Si, resultando em acréscimo da Vida, pois, como dito anteriormente ao tratarmos do paradigma da razão e da mudança paradigmática operada pela fenomenologia da Vida, Henry considera a afetividade como fundamento da vida. A educação no mundo ocidental, ao valorizar a razão em oposição à afetividade e ancorar “a verdade” no saber científico, terminou por reproduzir em suas relações o descrédito com a subjetividade e a ignorância quanto à importância da afetividade e com isso o esvaziamento da própria cultura – que Henry denominou como a barbárie. Sobre este processo autodestrutivo, Henry afirma que

a barbárie, isto é, a regressão dos modos de realização da vida, o termo do crescimento, não é um acontecimento incompreensível e funesto que vem atingir uma cultura, de fora, no fim de seu desenvolvimento. A maneira pela qual ela contamina sucessivamente cada domínio da atividade social, o desaparecimento progressivo, na totalidade orgânica de um “mundo” humano, de suas dimensões estética, ética e religiosa, também pode ser compreendida partindo-se de um processo que afeta a essência do ser, entendido como o princípio do qual procede toda cultura, assim como suas modalidades concretas de realização, especialmente as mais elevadas: é uma doença da vida.⁶⁰

Ao considerarmos a educação enquanto acréscimo de si na vida e não um conjunto de técnicas e destrezas a serem ensinadas e aprendidas, podemos afirmar que ensinar e aprender são movimentos constantes, complementares e que constituem o próprio mover-se em acréscimo da vida. Não é possível ensinar sem aprender, uma educação integral se dá a partir desta relação dinâmica entre docência e discência. Trabalhar com alunos e alunas da EJA exige de educadores e educadoras essa prática dialógica, pois, considerando os saberes necessários à prática educativa dos quais nos falou Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, o aluno tem muito para ensinar enquanto o professor tem muito a aprender e esta relação de troca qualifica ainda mais a ação pedagógica, que não se reduz à

⁵⁹ WONDRACEK, K. H. K. A fenomenologia da Vida de Michel Henry: introdução e possíveis contribuições à psicologia da religião. In: ESPERANDIO, M. R. G. (Org.). *X Seminário de Psicologia e Senso Religioso*. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 3.

⁶⁰ HENRY, 2012, p. 46.

transmissão de conhecimentos, mas amplia a sua eficácia por meio da construção coletiva do saber.

Ao considerarmos os saberes que os alunos e alunas da EJA trazem e possibilitarmos que se coloquem e apresentem as suas impressões, seus sentimentos, suas lembranças e suas contribuições mais variadas torna-se possível uma relação de aprendizagem efetiva que vai além da representação de papéis, da relação hierárquica entre aquele que sabe mais e aquele que sabe menos. Há um enriquecimento mútuo através do compartilhamento desses saberes, os que trazem da vida e os que são construídos coletivamente na escola.

Para que os alunos e alunas desenvolvam suas potencialidades e se percebam crescendo a cada encontro, é preciso que suas experiências de vida sejam valorizadas e haja espaço para expressarem sua singularidade, embora eles sejam parte de uma coletividade. Pensar e trabalhar na educação de jovens e adultos exige que os educadores sejam mediadores desse diálogo entre os saberes da vida que os alunos trazem e os saberes acadêmicos que eles buscam conhecer. Para que este diálogo se dê efetivamente, é necessário reconhecer a importância do encontro com o outro, bem como a valorização das singularidades e isto deve ser considerado também na criação, implementação e gestão das políticas públicas que buscam atender os alunos e alunas da EJA.

Ao falarmos da reconstrução da autoestima, processo tão importante para os alunos e alunas da EJA, nos propomos a pensar não somente os motivos da perda da autoestima, mas também como muitos desses alunos e alunas conseguem transformar a dor que sentem e torná-la em fruição e vida. A aprendizagem de si que os alunos e alunas experimentam os coloca em contato com suas potencialidades e os faz perceber que podem ir muito além dos limites que lhes foram impostos e que, por muito tempo, aceitaram como verdade.

Lembro que, certa noite, meus alunos, alunas, e eu trocávamos ideias em uma roda de conversas sobre o que significava para nós estarmos naquele lugar - a escola - vivendo aquela experiência de crescimento mútuo. As experiências eram compartilhadas e a ordem da fala seguia aleatoriamente.

Um dos alunos recordava com gratidão o incentivo que recebeu de sua irmã na ausência de seus pais, já falecidos. Ela tornou-se sua amiga e cuidadora desde então. Estudar sempre foi para ele algo distante, pois desde criança o trabalho se apresentou como a única forma de ajudar a manter a casa e, também, de conquistar

a sua autonomia. Em alguns momentos, sentia ser um peso para aquela amiga que, com muito esforço, cuidava dele e de outros irmãos menores, ela mesma sendo tão jovem. Ela foi, durante a sua infância e juventude, a pessoa com quem podia contar em suas necessidades. Lamentava que, para cuidar dele e de seus irmãos mais novos, sua irmã não tivesse usufruído de sua própria juventude, nem tido a experiência do convívio em uma escola. Experiência que ele estava tendo e que afirmava estar mudando a sua forma de pensar e o fazendo acreditar em novas possibilidades.

Em seguida, uma aluna, emocionada com o testemunho de vida de seu colega, pediu a oportunidade e lembrou também o período de sua infância e adolescência, onde, muitas vezes, diziam que ela era incapaz de aprender. Todo o esforço que fazia para mostrar sua capacidade não era levado em conta. Sentia a escola como um desafio a ser enfrentado e estar na condição de aluna após tantos anos como uma oportunidade de provar a si mesma e àqueles que a humilharam que era capaz de aprender.

A lembrança de ter sido humilhada e o fato de ter acreditado nas palavras de desqualificação por tanto tempo, contrastada com a experiência que fazia de si nos meses de convivência com os demais colegas de turma, mostrava-lhe que podia fazer da dor que aquela lembrança lhe causava, uma força transformadora.

Após muitas tentativas de prosseguir em seus estudos, disse para si mesma e a todos que a ouviam o quanto se sentia capaz naquele momento e que ninguém mais conseguiria impedir que ela seguisse em frente. As suas conquistas diárias, a superação que experimentava a cada aula, não permitiam mais que aquele sentimento que a angustiou por tanto tempo a impedisse de seguir o seu caminho.

Vencer os obstáculos, sobretudo o obstáculo da falta de confiança em si, é fundamental para que os alunos e alunas da EJA consigam prosseguir em suas trajetórias escolares. Somente quando tomada como um desafio feito a si mesmo, a falta de autoestima pode ser enfrentada e superada. A dor que muitos trazem, em alguns casos, foi causada por palavras duras e de desânimo que ouviram ao longo da vida. Para muitos, estar na escola em mais uma tentativa é uma forma de enfrentar essa dor e provar a si mesmos que são capazes de aprender. Triste quando o descaso dos governantes e até mesmo da escola com esses alunos e alunas se torna um obstáculo aos seus objetivos, em vez de cumprirem a sua

responsabilidade de possibilitar que tenham a melhor experiência educativa e prossigam em suas trajetórias escolares e de vida!

A fenomenologia da Vida propõe um novo olhar para o sofrimento em que “a dor e o prazer não são originários, mas reveladores de um poder anterior à sua distinção: o poder experienciar-se na vida, o provar de si, o padecer de si”.⁶¹ Quase sempre sentimos sem que tenhamos tempo de perceber os efeitos desse sentir em nós. Nesse contexto, cabe questionarmos: qual a real importância da fala quando tratamos dos afetos? As palavras podem se tornar obstáculos aos afetos? É possível outras linguagens que expressem nossos afetos, além das palavras?

Zygmunt Bauman fala sobre a fragilidade dos laços humanos. Os laços humanos tornados frágeis é o que ele denomina *líquida racionalidade moderna*, que enxerga os laços duradouros como opressores. Sobre isto afirma que “nos compromissos duradouros, a líquida razão moderna enxerga a opressão; no engajamento permanente percebe a dependência incapacitante. Essa razão nega direitos aos vínculos e liames, espaciais ou temporais.”⁶²

Não se vincular é, para a sociedade moderna, uma forma de não sofrer. Evita-se o sofrimento a todo custo. No entanto, cabe problematizarmos: podemos viver sem dor? A dor faz parte da vida? A dor deve ser combatida? Como lidar com ela? Se os alunos e alunas da EJA trazem suas dores, também trazem suas alegrias. Há espaço para esses afetos na escola?

O sentir-se sentindo que precede a elaboração formal da representação do sentimento em nós é um exercício difícil para nós ocidentais, pois toda a formação que recebemos no Ocidente nos educa a vermos os sentimentos de forma fria e distante. O nosso processo de elaboração dos sentimentos é quase sempre binário. Em primeiro lugar, tomamos distância do que sentimos para logo em seguida analisarmos o que pensamos sobre o que sentimos. O sentimento tornado objeto pela representação que dele fazemos pode agora ser “entendido” em todas as suas nuances.

O resultado deste procedimento é o mascaramento do sentimento e a qualificação da representação posta em seu lugar. Falamos do que entendemos como dor, da representação da dor, do que pensamos ser aquela dor, mas não

⁶¹ WONDRAČEK, 2015. p. 03.

⁶² BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 67.

falamos do sentimento que nos atravessa no momento em que sentimos a dor. A fenomenologia da Vida propõe um movimento diferente: ao invés de *pensarmos* no que estamos sentindo, *sentimo-nos sentindo*, e a questão passa a ser: O que sinto enquanto sinto? Quais afetos me atravessam neste sentir por dentro que me dá neste momento?

Esse sentir-se a si mesmo denominado *autoafecção*, esclarece Wondracek, é a “presença radical a si mesmo, imanência absoluta, sem intermediações.[...] Essa possibilidade é a experiência de si mais íntima possível, a que Henry denomina de Vida.”⁶³ Importante pensar o quanto essa experiência de contato consigo é reveladora e transformadora.

Em muitos encontros na sala de aula, nos corredores, nos refeitórios, festas, eventos na e fora da escola, havia momentos em que eu e os meus alunos e alunas fazíamos menção a provérbios populares, a letras de música, a trechos de filmes e novelas. Compartilhávamos também as nossas lembranças de infância, de vida e alguns se aventuravam a contar piadas, enquanto outros se arriscavam a escrever poesias.

Havia noites em que a sala de aula estava cheia, já em outras noites nem tanto. Estive com eles em aulas que o tempo parecia correr e não nos dávamos conta dos movimentos do relógio, enquanto em outras aulas não. Nessas, o cansaço de um dia intenso de trabalho era perceptível. Havia ainda as preocupações com os compromissos da vida econômica durante os momentos de sala de aula, que se tornavam ainda mais visíveis no final do mês, quando as contas começavam a chegar.

No início do ano, muitos alunos da EJA expressavam sentimentos de esperança de encontrar novos empregos, assinar a carteira de trabalho, eram muitos planos. O ano avançava e muitos ainda permaneciam desempregados, o que lhes causava dor e cansaço, desesperança. Eram homens e mulheres, em sua maioria chefes de família, com muitas responsabilidades sobre os seus ombros. Nas conversas durante as aulas cogitavam em parar de estudar e pegar o primeiro emprego que aparecesse. Podia ser para ganhar menos do que esperavam, do que o trabalho realmente valia, podendo ser também em um serviço que não tivesse

⁶³ WONDRAECK, K. H. K. *Ser nascido na vida: a fenomenologia da vida de Michel Henry e sua contribuição para a clínica*. 2010. 257 p. Tese (Doutorado) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação, São Leopoldo, 2010. p. 249.

relação direta com a sua formação profissional, trabalho diurno ou noturno e mesmo aos fins de semana, desde que fosse para sair daquela situação de desemprego. O estudo que antes parecia a eles uma oportunidade de recolocação no mercado de trabalho, nesse contexto se colocava como um empecilho.

Nessa experiência em sala de aula com alunos e alunas da EJA, observava que, na medida em que o ano ia passando e o desemprego permanecia (apesar das diversas tentativas), alguns alunos lamentavam não ter dedicado tempo aos estudos enquanto jovens e outros se sentiam culpados em estar estudando na idade adulta enquanto suas famílias sofriam privações. Assim, a escola, as aulas, os nossos encontros não eram apenas para passar conteúdos escolares em seu sentido tradicional, mas também e principalmente um lugar de recompor as forças, alimentar a esperança, trocar informações, fazer amizades, compartilhar alegrias e tristezas, comemorar as vitórias e lamentar as perdas - alimentar a vida.

O nosso cotidiano se fazia no entrelaçamento das nossas alegrias e tristezas, das nossas certezas e incertezas, no presente que vivíamos juntos, no passado presentificado em nossas lembranças e no futuro que tecíamos naquele momento. Uma educação que não considere a subjetividade dos alunos e alunas e que não enxergue as suas singularidades não pode dar conta de tanta vida que os alunos e alunas da EJA trazem e compartilham.

Henry, ao criticar a excessiva racionalidade do mundo contemporâneo que o fez opor-se aos saberes da vida, afirma que, em um mundo assim concebido, “o beijo que trocam os amantes não passa de um bombardeio de partículas microfísicas”.⁶⁴Cabe questionarmos se há lugar para os sentimentos e para o diálogo em um mundo assim?

Sobre compartilhar a vida e senti-la em sua interioridade, Henry afirma que “a comunidade é um lençol de água afectiva subterrânea, e cada um bebe aí a mesma água nessa fonte e nesse poço que é ele mesmo – mas sem o saber, sem se distinguir de si mesmo, nem do outro nem do Fundo.”⁶⁵

⁶⁴ HENRY, 2012, p. 15.

⁶⁵HENRY, M. *Fenomenología material*. Trad. Javier Teira e Roberto Ranz. Madrid: Encuentro, 2009. Ensayo preliminar de Miguel García-Baró. p. 231.

2.2 Michel Henry e Paulo Freire: um diálogo necessário

Embora já tenhamos iniciado a aproximação entre o pensamento de Michel Henry e Paulo Freire ao longo deste trabalho, iremos propor um diálogo entre esses dois autores, pois esse encontro pode trazer para a educação de jovens e adultos a riqueza de dois pensadores da vida e que em suas obras buscaram pôr em evidência o ser humano e sua subjetividade. Este olhar diferenciado para os alunos e alunas da EJA deve ser o fundamento dessa modalidade de ensino.

Ao lermos o livro de Michel Henry *O Socialismo na obra de Marx*⁶⁶, podemos perceber algumas interseções entre o pensamento de Freire e Henry, sobretudo no que pensam esses autores sobre o processo educativo e os fundamentos de uma educação para a Vida. Ambos questionam o modelo de educação que não afirma a vida e que se limita a uma prática reprodutivista.

Ao colocarmos Freire e Henry em diálogo, um primeiro tema ganha relevância, a questão da ética. A necessidade de uma nova ética, que Freire chama de "uma ética universal do ser humano"⁶⁷ e que Henry entende como um saber *corporeizado* ou uma *práxis* da vida, é um desses pontos de interseção.

Ambos reconhecem Karl Marx como um filósofo da *práxis* e Henry afirma que Marx foi um filósofo da Vida, a vida encarnada na *práxis*. Os olhares de Paulo Freire e Michel Henry se voltam para o ser humano por trás das estruturas e convenções sociais e nesse sentido compartilham da filosofia de Marx ao pensar o ser humano enquanto sujeito histórico.

Henry coloca em destaque a importância da cultura nas formações humanas. Uma cultura enquanto expressão do fluxo da vida, e não uma produção externa que a ela se impõe, embora este proceder seja a expressão mais emblemática da cultura moderna. Sobre isto, o autor afirma:

A ilusão de Galileu, como a de todos aqueles que, depois, consideram a ciência dele, um saber absoluto, foi justamente a de ter tomado o mundo matemático e geométrico, destinado a fornecer um conhecimento unívoco do mundo real, por esse mundo real, esse mundo que só podemos intuir e experimentar nos modos concretos de nossa vida subjetiva.⁶⁸

⁶⁶HENRY, M. *O socialismo na obra de Marx*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

⁶⁷ FREIRE, 1996, p. 18.

⁶⁸ HENRY, 2012, p. 30.

Portanto, a representação posta no lugar do fenômeno, a própria existência, é uma forma de desconexão com os modos concretos da vida subjetiva. Para Henry, a vida subjetiva dá forma “a esse mundo da vida em meio ao qual se desenrola nossa existência concreta.”⁶⁹ Com isso, tal como Marx, Henry recusa o fatalismo histórico, hoje tão presente nos discursos e práticas neoliberais. Henry esclarece que “para Marx, a afirmação do primado da classe sobre o indivíduo pertence à ideologia”⁷⁰ e acrescenta:

Marx, pelos mesmos motivos, rejeita o conceito de classe social, no sentido em que é habitualmente entendido: uma realidade consistente, que existe por si, dominando o indivíduo e determinando-o, de modo que cada indivíduo só é o que é, com suas características próprias, se pertence a uma classe.⁷¹

Tanto para Henry quanto para Marx não há uma preexistência da classe, nem domínio da história em relação ao indivíduo, onde caberia ao indivíduo a simples adaptação. Michel Henry, assim como Marx, entende que o homem não ingressa em uma história acabada, mas, em sua ação enquanto indivíduo histórico, a constrói coletivamente. Ele concorda com Marx quando este afirma que “não é a história que se serve do homem como de um meio para realizar seus próprios objetivos, como se ela fosse um personagem particular; ela é apenas a atividade do homem que persegue seus objetivos”.⁷²

Também para Freire não há uma realidade dada a qual tenhamos que aceitar servilmente. O discurso que apenas lamenta a realidade e conclui nada poder fazer para mudá-la é, a seu ver, ideológico, pois toda a realidade social está sujeita a nossa intervenção e a capacidade de intervirmos nela é o que nos faz seres históricos, inacabados e em transformação.

Em sua última entrevista⁷³, Freire fala sobre o seu interesse pela obra de Marx e como foi remetido a ela ao constatar na realidade dura dos camponeses e favelados, moradores dos morros e das zonas rurais de Pernambuco, a negação da liberdade e a adaptação àquela dura realidade que se impunha como única realidade possível.

⁶⁹ HENRY, 2012, p. 30.

⁷⁰ HENRY, 2015, p. 11.

⁷¹ HENRY, 2015, p. 11.

⁷² Marx apud HENRY, 2015, p. 11.

⁷³ FREIRE, P. Última entrevista. São Paulo: TVPUC-SP, 17 abr. 1997. Entrevista com Luciana Burlamaqui. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>> Acesso em 7 set. 2017.

Freire falou que foi movido por sua fé em Cristo que em sua juventude encontrou no pensamento de Marx certa fundamentação objetiva para intervir naquela dura realidade. Sobre essa experiência fala:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados. Eu confesso, sem nenhuma choramingas, eu confesso que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação de que a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade. Aquilo tudo me remeteu a Marx.⁷⁴

Freire, em sua *práxis* educativa e social, afirma a necessidade de intervenção no mundo e que esta intervenção parte do entendimento das contradições existentes nas relações de poder. Tal como Marx, rejeita a dicotomia e pensa o ser humano agindo e intervindo no mundo ao invés da simples adaptação a este. Henry afirma que, para Marx, não há uma essência dialética, que se faça perceber como um poder que atravessa tudo, “constituindo sua lei interna e sua realidade última, uma oposição pura que existe substancialmente como oposição.”

⁷⁵Sobre Marx e a importância do seu pensamento filosófico, Henry afirma:

Nenhum pensador teve mais influência que Marx, e nenhum foi tão mal compreendido. Ele é um filósofo desconhecido. Muitos motivos fizeram com que seu pensamento *filosófico* permanecesse envolto em penumbra até os nossos dias. Destaco o motivo principal: o marxismo. O marxismo é um obstáculo entre Marx e nós. É certo que o marxismo provém de Marx, mas seguiu um caminho próprio. Voltado essencialmente para a ação política e seus problemas, só considerou da obra de Marx aquilo que poderia ser útil para essa ação, a fim de ajudá-la e fortalecê-la.⁷⁶

Segundo o autor, a incompreensão do pensamento filosófico de Marx foi um resultado da apropriação de seu pensamento pelo marxismo. O uso fragmentado de sua obra terminou por acentuar e colocar como principais, afirmativas que eram apenas secundárias. Em Henry, os choques e conflitos são efeitos das múltiplas realidades criadas por nós, sujeitos históricos, não condicionados à história, conforme afirma:

O fundo das coisas não é um movimento único, uma força universal, um processo. Quando se fala em oposição, em contradição, nunca é primordial,

⁷⁴ FREIRE, 1997.

⁷⁵ HENRY, 2015, p. 7-8.

⁷⁶ HENRY, 2015, p. 07.

mas sim os termos nos quais ela se estabelece. Esses termos, por sua vez, nunca são entidades gerais, classes, estruturas, e sim realidades particulares, determinadas, singulares. Tais realidades particulares é que são primordiais. Os choques e os conflitos, os equilíbrios mais ou menos duráveis, são sempre o efeito dessas realidades e de suas determinações específicas, os seus pontos de encontro.⁷⁷

Assim, nos pensamentos dos autores mencionados, há uma ética que torna inadmissível o fatalismo histórico que desconsidera os sujeitos e seus saberes. Estes saberes da vida que trazem são expressões de sua sensibilidade. Para Freire, o futuro deve ser construído, não simplesmente recebido.⁷⁸

A primeira leitura que fiz de Paulo Freire foi em uma manhã na cidade de Niterói – RJ, durante uma aula na faculdade de Pedagogia no ano 2000. O professor sugeriu uma leitura compartilhada, onde fôssemos lendo fragmentos de um de seus livros e fazendo uma costura com as nossas vivências. Na leitura compartilhada do livro e nos comentários que seguiam, criávamos um novo texto, repleto de nossas próprias experiências e, por isso mesmo, significativo para todos.

Quando em 2016 ouvi pela primeira vez o nome de Michel Henry foi durante as aulas do mestrado em Teologia na disciplina *Infância e Adolescência na Família Contemporânea*. Em meio à intensa troca de saberes, de aquisição de novos conhecimentos, de compartilhamento de experiências e de construção coletiva daquele momento novo que vivíamos, surgiam novas possibilidades.

Ficava cada vez mais claro que não estávamos diante de uma aula convencional, daquelas que se propõe a transmitir instruções que, listadas no papel, seriam usadas repetidas vezes em diversas situações independentemente de sua natureza. Tratava-se de um encontro que possibilitava o entrelaçamento de lembranças postas de lado por muito tempo com a experiência que vivíamos naquele momento. De um modo envolvente, fazia com que todos quisessem expressar seus sentimentos, compartilhar suas recordações, cantar partes de antigas canções da infância, falar e ser ouvido.

Nesse ambiente de liberdade, não foi difícil arriscar a leitura de um breve conto escrito por mim há algum tempo. Pedi licença e li, a princípio timidamente. Os olhares atentos e um silêncio misterioso marcaram o período da leitura, em que eu olhei por cima tentando captar algumas reações. “Será que estão gostando?”, pensei. Finalizei, levantei a cabeça e ouvi os aplausos. Trago até hoje a riqueza

⁷⁷ HENRY, 2015, p. 9.

⁷⁸ FREIRE, P. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Edições Base: Lisboa, 1978.

daquele momento, onde, ao ser reconhecido por amigos e amigas, me assumi mais plenamente em minhas próprias potencialidades. Com os seus aplausos, comentários e sorrisos eles disseram para mim que eu era capaz e eu me tornei mais capaz ainda. Essa é a relação que potencializa a vida, que dá sentido ao aprender e ensinar.

O diálogo é uma oportunidade de adquirirmos novos conhecimentos. Ele nos permite a expressão de nossas ideias e sentimentos, o encontro de pensamentos, um encontro vivo entre sujeitos que sentem a vida e a expressam em seu cotidiano. Infelizmente, a prática de falar sem interrupções, de falar como se apenas um lado possuísse a verdade a ser transmitida e o outro lado a obrigação de ouvi-la é ainda presente em muitas salas de aula, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Tal prática foi criticada por Paulo Freire, pois parte do errôneo princípio de que aquele que transmite o conhecimento é o sujeito, enquanto aquele que recebe o dito “conhecimento” é o objeto no qual a suposta ação de ensinar se inscreve. Sobre esta forma equivocada de pensar o processo educativo e suas consequências para a formação do educador Freire afirma:

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.⁷⁹

Essa forma de compreender e de viver o processo formador, afirma Freire, faz com que “eu, objeto agora, me torne, amanhã, o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.”⁸⁰

⁷⁹ FREIRE, 1996, p. 22-23.

⁸⁰ FREIRE, 1996, p. 22-23.

2.3 Educação como sensibilização para a Vida

A poesia *Tecendo a Manhã*, de autoria de João Cabral de Melo Neto, citada a seguir, veio como uma lembrança dos meus tempos de criança na casa do meu avô, no interior de Minas Gerais, quando acordávamos com o canto dos galos, os do nosso terreiro e os dos muitos outros galos dos terreiros vizinhos.

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele deu e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.⁸¹

Na poesia, o grito solitário do primeiro galo, ao ser lançado aos demais, faz com que, juntos, teçam a manhã que um galo só não poderia. O canto orquestrado, ritmado, ordenado, semelhante a uma corrida de bastão, onde o atleta da frente apanha o bastão passado pelo atleta de trás, vai relançando e entrelaçando a voz do primeiro galo que, junto aos demais, forma um “tecido aéreo” como um balão cheio de luz, nas palavras do poeta.

Esta poesia me remete ao cotidiano da EJA, às aulas que a cada noite são tecidas no entrelaçamento das nossas vozes e experiências de vida. A poesia está presente no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos. Momentos especiais, em que se dá a troca de saberes, a aquisição de novos conhecimentos, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do novo momento que se faz. Após a leitura dos versos, sempre compartilhamos nossas impressões sobre o tema abordado pelos diversos autores e autoras, tecemos relações com o nosso cotidiano e arriscamos a compor nossas próprias poesias e apresentá-las aos demais colegas do grupo.

Autores consagrados são aplaudidos, assim como as nossas próprias produções são igualmente celebradas. Cada gesto de ousadia é incentivado pelo grupo, que responde com um olhar de atenção e de compreensão às limitações temporárias de cada colega. Uma educação criativa não vê limites, os ultrapassa. Como dito anteriormente em outro contexto, nas palavras de Fuganti: “Uma

⁸¹NETO, J. C. D. M. *Tecendo a manhã*. Escritas, 1966. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/11022/tecendo-a-manha>>. Acesso em: 18 set. 2017.

educação centrada no pensamento não prescreve regras absolutas nem proibições definitivas. Ela orienta e desperta a vida.”⁸²

As aproximações entre a educação e a fenomenologia da Vida nos possibilitam pensar o processo educativo enquanto cultura, portanto uma sensibilização para a vida. Essa educação sensível é, de fato, a que nos interessa.

O pensamento filosófico de Michel Henry foi uma grande descoberta que revigorou o meu ânimo na direção de uma educação sensível e transformadora. Penso que seremos grandemente enriquecidos em nossos encontros pedagógicos na EJA a partir dessa nova perspectiva. Neste trabalho de pesquisa trago as minhas memórias de aluno e de professor, pois aprender e ensinar não são movimentos opostos. Ensinar e aprender é o que fazemos na vida, continuamente.

Recordo que, em determinado momento durante a graduação, pedi a palavra a uma docente que falava só, embora a sala de aula estivesse repleta. Nem o pouco aproveitamento das aulas, traduzido em notas que comprometiam seriamente a aprovação dos alunos e alunas, foi capaz de fazê-la repensar o rumo daquele curso.

Nesse contexto, expressei a minha opinião, dizendo ser preciso mudar a direção que estávamos seguindo. Ali não falava um professor, mas um aluno que queria aprender e não ter que memorizar fórmulas intermináveis para colocá-las sobre o papel em um dia de prova.

Ensinar e aprender são movimentos complementares. Perde a validade um ensino em que não há troca nem diálogo e onde aquele que ensina não se preocupa se o que foi ensinado foi realmente aprendido. Sobre essa responsabilidade que educadores e educadoras devem aos seus alunos e alunas, Freire afirma:

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido, não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.⁸³

Enquanto vivia tal experiência como aluno, pensava em minha carreira de professor, pois, a essa altura, já lecionava na educação básica em turmas dos anos

⁸² FUGANTI, 2008, p. 87.

⁸³ FREIRE, 1996, p. 24.

iniciais. Hugo Assmann faz a seguinte pergunta: “Quando começaremos a desconfiar que os alunos, em não poucos assuntos, sabem de fato mais do que os professores?”⁸⁴ Não se trata da quantificação do saber, mas de um olhar para o outro que possibilite o diálogo.

A resposta à pergunta feita pelo autor não se dá apenas no plano conceitual, mas na construção de uma prática educativa que valorize a autonomia do educando. A resposta ética a essa pergunta passa necessariamente pelo reconhecimento dos saberes que os alunos e alunas trazem da vida e da valorização de seu modo singular de olhar e sentir.

Assmann, ao questionar quanto tempo mais não nos daremos conta da riqueza de saberes que alunos e alunas possuem, deixa evidente que essa pergunta tem sido ignorada: “Quando começaremos a desconfiar?”⁸⁵

O verbo “desconfiar” sugere que coloquemos em dúvida as nossas “certezas”, que saíamos do lugar de autoridade do saber e caminhemos juntos com os alunos e alunas em busca de respostas. “Desconfiar” da certeza de nosso saber nos põe em movimento.

A outra parte da pergunta traz uma afirmação: “em não poucos assuntos, eles sabem mais do que nós”. Ao refletir sobre a prática educativa, Freire afirma não haver docência sem discência e aprofunda dizendo que

quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.⁸⁶

Nesses anos de experiência docente, não me recordo de ter negado esclarecer qualquer dúvida aos meus alunos e alunas, seja no âmbito da escola ou mesmo fora de seus portões. Nunca me vi como uma cadeira ou uma mesa, como um dentre os outros objetos próprios de uma sala de aula. Também por esse motivo nunca recusei a companhia de um aluno em uma caminhada até o ponto de ônibus, onde ele aproveitava para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo trabalhado em aula ou sobre outra questão que o incomodava.

⁸⁴ ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 221.

⁸⁵ ASSMANN, 2004, p. 221.

⁸⁶ FREIRE, 1996, p. 24.

Não me aborrece a presença do aluno, seja na escola ou fora dela, ou mesmo em uma mensagem em minha caixa de e-mails, pois, como nos lembra Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.”

⁸⁷Há, portanto, uma relação e um encontro que se aprofunda entre sujeitos que seguem juntos na vida.

Essa construção coletiva do saber, esse saber compartilhado, construído coletivamente, é um saber ético que parte da relacionalidade indispensável à prática educativa e da escuta atenta ao outro. Sobre o caráter relacional da prática educativa Freire afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.⁸⁸

2.3.1 Educação e cristianismo: uma leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire.

Para Freire, a educação não é algo que se faz à parte da vida – um pensar sobre a vida. Ela é uma *práxis* teórica em diálogo contínuo com a *práxis* concreta. Uma relação dialética entre a ação consciente e a reflexão crítica. Não sendo uma parte isolada da vida, não se reduz a um lugar onde se pensa sobre a vida. Ela é *práxis* encarnada. O que ele denominou *Palavração*, termo que teve sua inspiração naquilo que para ele era a pedagogia de Cristo expressada nos Evangelhos. Sobre isto, afirma que

O ensino do Cristo não era nem poderia ser o de quem, como muitos de nós, julgando-se possuidor de uma verdade, buscava impô-la ou simplesmente transferi-la. Verdade Ele mesmo, Verbo que se fez carne, História viva, sua pedagogia era a do testemunho de uma Presença que contradizia, que denunciava e anunciava. Verbo encarnado, Verdade Ele mesmo, a palavra que *d’Ele* emanava não poderia ser uma palavra que, dita, dela se dissesse que foi, mas uma palavra que sempre estaria sendo. Esta palavra jamais poderia ser aprendida se não fosse apreendida, se não fosse igualmente por nós “encarnada”. Daí o convite que Cristo nos fez e porque nos fez continua a nos fazer – o de conhecer a verdade de Sua mensagem na prática de seus mais mínimos pormenores. Sua palavra não é som que voa: é PALAVRAÇÃO.⁸⁹

Freire admitia que a sua prática pedagógica sofrera grande influência de sua fé cristã, porém uma fé encarnada, que não se distanciava da vida humana, de seus

⁸⁷ FREIRE, 1996, p. 23.

⁸⁸ FREIRE, 1987, p. 39.

⁸⁹ FREIRE, P. *Educação é prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, v. 154, 1979. Publicação mensal do CEDI. p. 07.

anseios e sofrimentos, como afirmou em entrevista: “no fundo, a prática pedagógica a que me entreguei, desde a minha juventude, no caminho libertador, tem muito a ver com a minha opção cristã.”⁹⁰

Ao pensar sobre a transcendentalidade e a mundanidade, ele falava sobre a sua fé, sobre o mundo, sobre a sua recusa à dicotomia, sobre sua relação respeitosa com o outro e sobre a afirmação de sua subjetividade. Em entrevista afirmou:

Eu me situo entre os que, primeiro entre os que crêem na transcendentalidade[sic]. Segundo, me situo entre aqueles que, crendo na transcendentalidade, não dicotomizam a transcendentalidade da mundanidade. Quer dizer: em primeiro lugar até do ponto de vista do próprio senso comum, eu não posso chegar lá a não ser a partir de cá e se cá, se aqui é exatamente o ponto em que eu me acho para falar de lá, então é daqui que eu parto e não de lá. Eu respeito o direito que ele tem de dicotomizar, mas eu não aceito a dicotomia. Quer dizer, então isso coloca a questão da minha fé, da minha crença que, indiscutivelmente, interfere na minha forma de pensar o mundo. Eu nunca precisei de brigar comigo mesmo para me compreender na fé. Eu estou na minha fé, eu nunca precisei de argumentações de natureza científica, filosófica para me justificar na minha fé.⁹¹

Era essa não aceitação da dicotomia que reconhecia ser um dos grandes méritos entre os teólogos da libertação. Freire pensava que a ação pedagógica era também uma ação libertadora. Uma prática de liberdade. Para ele, esse movimento profundamente enraizado na realidade social possui uma dinâmica processual e dialética. Sobre isto afirmava:

Para mim um dos grandes méritos dos teólogos da libertação na América Latina foi exatamente a clareza com que viram que esta teologia só se podia construir na práxis: indo e voltando, fazendo-se e refazendo-se, jamais como algo parado. É inviável admitir o pacotamento da teologia da libertação. Ela é tão processual e dinâmica como a realidade social sobre a qual ela repousa a reflexão do teológico.⁹²

A relação intrínseca entre a ação e a fé, a indivisibilidade entre o conteúdo e o método dos ensinamentos de Cristo é o princípio da ação libertadora e da prática de liberdade. A essa unidade entre o que se diz e o que se faz, entre o que se ensina e o que se pratica - *Palavração* - faz do ensino algo mais que discurso vazio, pois em Cristo o Verbo não é simples discurso, é encarnação da mensagem dita, é palavra viva.

⁹⁰ FREIRE, 1978, p. 03.

⁹¹ FREIRE, 1997.

⁹² FREIRE, 1978, p. 04.

Para Leonardo Boff, “a plena libertação se realiza na prática do amor incondicional como princípio organizador das relações entre as pessoas.”⁹³ A partir do amor como princípio organizador das relações sociais é possível alcançar a liberdade e a autonomia na construção de uma nova vida. Para o autor, a suprema liberdade consiste em romper as correntes das ofensas que nos enclausuram no passado sofrido, e transcender para o reino da liberdade e da autonomia. Alcançar esse nível em nossas relações não deve ser apenas um sonho que esperamos pacientemente, pois o sonho só é verdadeiro quando se traduz em práticas.

A relação entre educação, liberdade e fé é uma constante na reflexão freiriana e aponta para a necessidade de uma ética que seja construída nas relações entre pessoas que se percebem e por isso se respeitam. Tanto em Boff quanto em Freire, a liberdade não é um estado *a priori*, é uma conquista que se afirma na luta constante por mais liberdade, como se observa na fala de Freire:

Quando se alcança, num certo momento da libertação, a liberdade, esta mesma liberdade conquistada, em pouco tempo, pode ser superada por outras necessidades de liberdade. É por isso que eu me recuso a discutir a liberdade como uma categoria metafísica. Eu só a entendo como uma categoria histórica. É a libertação como busca permanente de liberdade.⁹⁴

Rubem Alves⁹⁵ faz uma pergunta que tem recebido muitas e diferentes respostas ao longo da história da humanidade, qual seja: “Por que os homens fazem religião?” Esta pergunta é muito pertinente, sobretudo no contexto atual em que estamos vivendo, um momento em que muitos buscam desfazer-se das amarras do fatalismo histórico, enquanto outros insistem em afirmar uma história pronta e acabada à qual devemos nos conformar. Momento em que muitos dizem e outros acreditam não haver mais o que fazer diante da opressão política e da tirania econômica que se cristalizam como ações de estado.

A racionalização dos afetos, a secularização do sagrado, a burocratização da fé, a liquidez do tempo e das relações são fenômenos da contemporaneidade que tornam a existência da religião um enigma, isso porque a religião desafia os limites da realidade, ao menos de uma realidade que se impõe como algo dado. Uma realidade assim vista, como algo natural, não coaduna com a essência de qualquer que seja a religião, posto que a religião é exatamente o contrário, é a

⁹³ BOFF, L. *Cristianismo: o mínimo do mínimo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 96.

⁹⁴ FREIRE, 1979, p. 04.

⁹⁵ ALVES, R. *O enigma da religião*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 33.

transcendência dessa realidade, a utopia em que um novo mundo é possível.
Segundo Rubem Alves,

a descrição científica, ao se manter rigorosamente dentro dos limites da realidade instaurada, sacraliza a ordem estabelecida de coisas. A religião ao contrário, é a voz de uma consciência que não encontra descanso no mundo, tal como ele é, e que tem como projeto utópico transcendê-lo.⁹⁶

A religião não é um fenômeno que se esgota em sua realidade exterior, naquilo que é visível e verificável. Para compreendê-la é preciso ir além de sua estrutura social e mesmo além da dinâmica social, como também não basta conhecer os símbolos e seus significados. A religião, assim entendida, não é meramente um objeto, uma coisa, e sim uma relação.

2.3.2 Educação e cultura: uma teologia fenomenológica em Michel Henry

Para pensarmos a relação entre educação e cultura em Michel Henry é preciso considerar o fundamento de sua filosofia radical. Segundo Gély, a relacionalidade é um fundamento da fenomenologia da Vida, pois se entre o poder experimentar a vida originária e o poder experimentar a nossa própria vida subjetiva não houvesse a vida de outrem, não poderíamos nos experimentar, pois a transcendência de nossa subjetividade se dá na partilhabilidade do nosso “si” como os outros “sis”.⁹⁷

Gély propõe uma fenomenologia da vida social, que está intrinsecamente ligada à cultura, pois para Henry é a cultura que propicia a adesão do poder experimentar à experiência da vida em sua radicalidade e singularidade. Henry fala sobre o enfraquecimento desta “cultura da vida” e denuncia os seus efeitos, como podemos ver a seguir:

Se supusermos, então, que a vida é a fonte exclusiva da cultura sob todas as suas formas, torna-se evidente que sua exclusão é idêntica à exclusão da cultura, e que a modernidade galileana só pode oferecer doravante o espetáculo terrificante a que assistimos, o dismantelamento progressivo daquilo que conferia à vida, em cada um dos domínios que lhe pertencem e nos quais ela se exprime, sua razão de viver. Pois, enraizada na vida, em seu movimento incessante de vir a si, de se pôr à prova e, assim, crescer, a cultura não passa do conjunto de respostas patéticas que a vida se esforça para levar ao imenso desejo da travessia. E essa resposta ela só pode encontrar em si mesma, em uma sensibilidade que quer sentir mais, sentir-

⁹⁶ ALVES, 2007, p. 53.

⁹⁷ GÉLY, 2010, p. 20.

se mais intensamente – como ocorre na arte -; em uma ação que permite que esse grande desejo de crescimento se realize segundo caminhos que lhe sejam adequados – como ocorre na ética-; na experiência, enfim, que a vida faz de si mesma nesse Fundo misterioso de onde ela brota e com a qual se entrelaça continuamente – como ocorre na religião.⁹⁸

Sobre a vulnerabilidade originária do padecer da vida, Gély afirma que “a mesma vida que pode procurar escapar à vulnerabilidade originária do seu desejo de viver, pode encontrar nessa vulnerabilidade a fonte do seu poder, da sua inesgotabilidade, da sua alegria.”⁹⁹ O autor também denuncia “a naturalização do desejo da vida” apontando o seu terrível efeito de enfraquecimento da experiência da vida. Em lugar da naturalização e do enfraquecimento desta, ele fala do poder e da alegria da palavra como potencializadora da vida.

Sobre a palavra como potencializadora da vida e a relação intrínseca entre a fala e a escuta, recordo que em 15 de julho de 2017, durante as aulas do componente curricular Fenomenologia e Psicologia do Sofrimento, o professor, psiquiatra e escritor Carlos Hernández esteve presente e conduziu um momento devocional. Sugeriu que iniciássemos cantando e disse: “*É importante nos ouvirmos. Sugiro que comecem sempre cantando.*” Em seguida foi feita uma leitura do Evangelho de João, capítulo 7.44-46 intitulado: “Os soldados foram prender Jesus e não o trouxeram”. Os soldados, respondendo aos questionamentos das autoridades por não terem prendido a Jesus, disseram: “Nunca ninguém *falou* como ele.”

Após essa leitura, Hernandez retira o foco da palavra *falar* e enfatiza o *ouvir*. Eles, os soldados, disse Hernández: “ouviram de um jeito que nunca tinham ouvido. Se tornaram capazes de ouvir além do que era aparente. Esta Palavra nos equipa enquanto a ouvimos.” A perda da sensibilidade é a questão dramática revelada na fenomenologia de Michel Henry e a *afetividade* o caminho para acordar a potencialidade que temos de nos deixar tocar pela vida e sermos novamente sensíveis a ela. Para Henry,

a Palavra de Cristo não é, portanto, apenas uma palavra da vida, em sua oposição estrutural a toda palavra do mundo – uma palavra estranha ao mundo, sem referente exterior, partindo de si mesma, guardando em si o que diz, dizendo a vida do modo como o sofrimento diz o sofrimento e a alegria diz a alegria. A Palavra de Cristo, enquanto é a do Verbo, é a Palavra da Vida: é nela que se cumpre esta Arquirrevelação pela qual, abraçando-se a si mesma, a Vida se engendra a si própria, se faz Vida. Palavra de Vida, autorrevelação da Vida, Verbo da Vida, Logos da Vida –

⁹⁸ HENRY, 2012, p.15.

⁹⁹ GÉLY, 2010, p. 29.

como diz João, resumindo as múltiplas afirmações de Cristo reportadas em seguida ao Prólogo.¹⁰⁰

Ainda falando sobre o encontro de julho, o segundo momento da aula iniciou com *A Parábola do Semeador* lida pela professora Karin Wondracek, onde fez uma aproximação do texto com a fenomenologia da Vida de Henry, falando do visível e do invisível na existência humana. A semente como revelação. A terra como a interioridade do nosso ser. A semente, o invisível em nós. Os frutos, o visível que se faz percebido a partir da transcendência de nosso si. Assim, a parábola faz referência a um saber que dinamiza a própria vida permanentemente, o que vemos e o que sentimos.

Henry, ao falar do saber ocidental, denuncia quão racionalizadas e excessivamente materiais podem se tornar as relações humanas, onde nossa sensibilidade se vê sufocada pelo objetivismo e materialismo. No encontro entre a semente e a terra, a Vida engendra a si mesma. A vida sentida em sua interioridade e compartilhada com *o outro*.

Em seu saber próprio, pelo contrário, a vida não revela nada de outro, nenhuma alteridade, nenhuma objetividade, nada que seja diferente dela, nada que lhe seja estranho. E é justamente por isso que ela é a vida, porque o que ela sente originalmente é ela mesma, o que ela experimenta originalmente é ela mesma, aquilo pelo que ela é afetada originalmente é ela mesma – porque tudo o que traz em si essa essência de se autoafetar, no sentido de ser si mesmo o que é afetado e o que afeta, isto e somente isto é vivo.¹⁰¹

Henry, em *Palavras de Cristo*, ao retomar a partir de um ponto de vista filosófico a doutrina teológica da dupla natureza de Cristo, a natureza humana e divina, aprofunda o conceito de duplo aparecer. Em sua análise, parte de um questionamento: se em Cristo há uma natureza humana e divina, não há como negar que as suas palavras também trazem em si o sentido humano e o sentido divino. Se Ele fala para homens em palavras humanas, o entendimento é certo, mas se Ele, em sua natureza divina, fala para humanos, como entenderão o sentido divino de suas palavras?

Henry cita um momento emblemático em que a compreensão de suas palavras - as de Cristo - desapareceu e, embora falasse em linguagem humana, o sentido não foi apreendido.

¹⁰⁰ HENRY, 2013, p. 155-156.

¹⁰¹ HENRY, 2012, p. 39.

Como diz o próprio Cristo, citando Isaías, mas a propósito de seu próprio ensinamento: “Eles têm ouvidos e não ouvem” (cf. Capítulo IX). Se quiser diminuir um pouco a profundidade dessa surdez, dir-se-á que eles só extraem dessas palavras seu sentido humano, reduzindo-as a preceitos morais respeitáveis, mas nada prova que sejam algo mais que dizeres de um inspirado, de um sábio ou de um profeta. Que se trate da palavra de Deus ou, se se preferir, que o Cristo que as proferiu seja seu Verbo, aí está o que falta estabelecer e no que precisamente muitos não creram e não creem.¹⁰²

Nesse sentido, a compreensão teológica que Henry apresenta, a partir de uma abordagem filosófica, propõe o despertar de nossas qualidades sensíveis, de toda a nossa subjetividade, que constitui a substância de nossa vida, conforme o autor afirma. Essa mudança se faz quando nos propomos a ir além do que é aparente e adentramos no espaço do saber sensível. Essa mesma sensibilidade deve ser considerada e valorizada no âmbito da educação.

¹⁰² HENRY, 2013 p. 10-11.

3 EDUCAÇÃO ENQUANTO *PRÁXIS*: UMA ÉTICA PARA A VIDA

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes[...].

Fernando Pessoa

Neste último capítulo, faremos uma abordagem sobre a importância de uma educação enquanto *práxis*, um processo que não dicotomiza a teoria da prática e que parte dos saberes que os educandos e educandas trazem da vida. Uma educação que não se reduz a transferência de conteúdos, mas que pensa a sua ação pedagógica enquanto ética da vida.

A vida não se sustenta apenas na racionalidade. Há outros fundamentos. Segundo Michel Henry, quando, no início do século XVII, Galileu Galilei questionou o conhecimento no qual o homem confiava, o conhecimento sensível, e o declarou ilusório, foi estabelecido em seu lugar o conhecimento geométrico de natureza material. Esse conhecimento formulado matematicamente relegou à insignificância o conhecimento sensível que, tornado falso, cedeu lugar a um conjunto objetivo de fenômenos materiais.

Em aberta oposição a isso que denominou *barbárie*, Henry afirma ser necessário um retorno à *vida originária*,¹⁰³ pois esse é o Fundo comum de nossa existência que nos possibilita *sentir-se a si mesmo*,¹⁰⁴ um sentir que desperta e aumenta as nossas potencialidades. Esta inter-relação entre saber e ser é o que nos torna “comunidade viva” e seres éticos, a ética enquanto a própria vida, pois sem ela a vida é rebaixada e em seu lugar surge a barbárie.¹⁰⁵ Assim, “sentir-se sentindo” é afetividade, é deixar-se tocar pela Vida, fazendo desse saber da vida um saber corpóreo e ético que nos modifica e opera mudanças no mundo ao nosso redor.

¹⁰³ WONDRAČEK, 2010, p. 26.

¹⁰⁴ HENRY, M. *Genealogia da Psicanálise: o começo perdido*. Trad. Rodrigo Vieira Marques. Curitiba: UFPR, 2009b. p. 27.

¹⁰⁵ HENRY, 2012. p. 46.

3.1 Sentir-se sentindo: uma nova *práxis* educativa na EJA

Moacir Gadotti,¹⁰⁶ ao pensar o sentido da educação, coloca em discussão a importância de aprender com emoção e ensinar com alegria. Numa sociedade aprendente, é necessário que o ensino esteja conectado ao contexto histórico e que se envolva com as grandes questões éticas do nosso tempo. Também é preciso o reconhecimento da grande variedade cultural da humanidade e dos avanços tecnológicos. Esses elementos devem ser considerados e valorizados, pois uma das características fundamentais de uma *práxis* educativa é a sua capacidade de mediação entre o conhecimento imediato e o conhecimento que se está construindo, entre o presente e o futuro que se faz a partir desse presente.

Para a fenomenologia da Vida de Michel Henry, “a vida tem uma dimensão de imanência radical. Ela se experimenta sem nunca se separar de si. Experimentando-se de maneira ininterrupta, ela é a vida.”¹⁰⁷ A *práxis* é para o autor essa dimensão original do ser, sem distanciamento e presente inteiramente. Tal como Marx, Henry entende a *práxis* como vida integrativa, longe de toda exclusão. Uma *práxis* educativa, portanto, é aquela que considera o ser humano em sua integralidade e que, ao não dicotomizar, considera os indivíduos em sua singularidade.

Essa *práxis* educativa e ética é também multicultural, porque vai além do ensino de processos e procedimentos e busca *no outro* o conhecimento *de si*. Rafaël Gély, ao pensar a vida social no pensamento henryano, afirma que “há em Henry uma exigência da vida social no coração de qualquer vivência, por mais tênue que seja.”¹⁰⁸ Nesse sentido, podemos entender que o desejo de experimentar a vida e a partilha dessa experiência de vida é um princípio fundamental inerente à própria vida, pois é “como se cada vida pudesse apenas ser plenamente a sua própria adesão singular ao partilhar realmente com outras vidas essa intriga do padecer.”¹⁰⁹

Esta forma com que a filosofia radical entende a relação entre a vida social e a subjetividade está inscrita em um nível primitivo, que Henry denomina: *vida*

¹⁰⁶ GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

¹⁰⁷ HENRY, 2015, p. 56.

¹⁰⁸ GÉLY, 2010, p. 88-89.

¹⁰⁹ GÉLY, 2010, p. 88-89.

originária. A adesão de nossa subjetividade à Vida depende do consentimento de si no meio da vida social conforme afirma Gély:

Por isso não é apenas para realizar o seu percurso de vida que os indivíduos têm necessidade uns dos outros, é mais fundamentalmente ainda para desejar viver, para consentir em experienciar a vida. Nesse sentido há uma solidariedade originária das forças da vida, uma solidariedade constitutiva da adesão interior dessas forças a si mesmas, sendo essa adesão constitutiva do próprio poder que a força tem enquanto uma força.¹¹⁰

Assim, podemos concluir que em uma fenomenologia radical a vida social é a fonte da adesão ou não do indivíduo à vida. A vida, ao afirmar a si mesma, se dá enquanto afeto e confirma a subjetividade do indivíduo. A discussão sobre subjetividade e vida social faz parte do fazer pedagógico da EJA e das demais modalidades da educação.

Uma educação para autonomia não pode ser excludente. Ao contrário, ela reconhece os sujeitos da aprendizagem em suas subjetividades e os fortalece na vida social. Nesse processo, professores e professoras têm participação fundamental. Esses, ao assumirem a sua responsabilidade enquanto agentes de transformação, contribuem para uma educação libertadora que considera a vida em cada parte do processo educativo.

A educação, assim percebida, não é um somatório de conteúdos, mas uma forma eficaz de construir conhecimento, um conhecimento produzido a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos em sua produção. Com isso, o processo educativo se torna uma produção coletiva em que os indivíduos, experimentando-se a si mesmos, aumentam ainda mais as suas potencialidades, assim como afirma Ferreira:

Esse é um paradoxo relevante na Fenomenologia de Henry, pois o poder sentir e ser afetado, ao invés da fraqueza, nos permite experimentarmos a vida em nós; nos apropriarmos dela em nosso corpo, na relação com o outro e com o mundo – corpopropriação –, e nos permite exercermos nossos poderes e criar, sendo nós mesmos.¹¹¹

Em relação ao processo de corpopropriação, a autora refere-se ao corpo próprio, que, por intermédio de uma relação encarnada e sensível, opera uma transformação no interior do indivíduo, tornando-o capaz de intervir no mundo e transformá-lo. É uma apropriação de si que faz com que o desejo se torne ação.

¹¹⁰ GÉLY, 2010, p. 88-89.

¹¹¹ FERREIRA, M. V. O corpo em Michel Henry: da afecção para a corpopropriação. *Diaphora*, v. 15, n. 1, p. 40-45, 2015. p. 41.

3.2 Educação e ética na vida

Pensar com a escola novos currículos e outras práticas pedagógicas deve ser o ponto de partida de um planejamento educacional que valorize a liberdade e a autonomia dos sujeitos, pois é participando ativamente que educadores/as e educandos/as podem desempenhar cada vez melhor o seu papel de sujeitos da ação educativa. Essa participação de professores/as e alunos/as enquanto sujeitos de direitos não se trata de ações benevolentes, na maioria das vezes ações pontuais de um governo, mas são direitos e garantias essenciais à formação do ser humano.

Embora a Constituição Federal, em seu artigo 6º, preconize o direito à educação enquanto um direito social, é evidente o distanciamento entre a lei e a prática. Isso faz com que reivindicar a efetivação dos direitos, tanto de crianças e jovens quanto dos idosos que buscam o saber escolar, seja uma luta necessária. Sobre o distanciamento entre o que a Lei estabelece e a realidade concreta, Jane Paiva afirma:

Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.¹¹²

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda está muito aquém do necessário, se consideradas as necessidades urgentes do público atendido nas escolas. Caso fosse exigido dos que implementam as políticas públicas de educação um olhar diferenciado voltado para a EJA, os alunos e alunas, professores e professoras contariam com os recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades e potencialidades.

Segundo Arroyo¹¹³, “reconhecer as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos e os profissionais da educação como sujeitos de direitos introduz, sem dúvida, um novo referencial ético-político-pedagógico no repensar dos currículos.” Esse enfoque no caráter ético da construção do currículo chama a atenção à

¹¹² PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006. p. 532.

¹¹³ ARROYO, M. G. Educandos e educadores : seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. D. (Orgs.) *Indagações sobre o currículo do Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 09.

dimensão integral do ser humano. Nesse sentido, ao pensar e repensar os currículos, é necessário não perder de vista a dimensão humana dos sujeitos da ação pedagógica: suas diferentes realidades, seus anseios e seus saberes. Ao partir desses fundamentos, a educação assume um caráter transformador, ao estimular a autonomia dos educandos/as e educadores/as, contribuindo efetivamente para uma cidadania participativa.

Segundo Arroyo, a reorientação curricular acontece sempre que há introdução de novas práticas pedagógicas. O autor enfatiza que repensar o currículo deve ser um processo coletivo e permanente. O desafio de repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir dos sujeitos reais de direitos é uma ação ousada que implica uma *práxis* educativa enquanto ética encarnada. Sobre isso, cabe o questionamento feito pelo autor:

Por que não atrever-nos a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir das crianças, dos adolescentes e dos jovens, como sujeitos reais de direitos? O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação?¹¹⁴

Arroyo afirma ainda a importância de pensar o tempo e os tempos no processo de aprendizagem e na construção curricular. Novas perguntas surgem ao pensarmos a reformulação curricular, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a introdução de novas ações pedagógicas. Segundo o autor, é preciso questionar se “a escola e os currículos não seriam obrigados a se adaptar aos sujeitos reais do direito à educação. Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem?”¹¹⁵

A construção do currículo a partir dessas questões, levando em consideração “as mudanças na precarização das formas de vida dos educandos”¹¹⁶, consiste numa postura ético-política a ser tomada e afirmada por todos e todas que efetivamente assumem sua responsabilidade social.

Contudo, faz-se necessário entender que a escola é parte integrante da sociedade e que não se encontra alheia às relações de poder que agem na sociedade como um todo. Por isso mesmo a sua ação pedagógica deve ser ética, reflexiva e crítica. Para Arroyo, “ao colocarmos a educação no conjunto dos direitos

¹¹⁴ ARROYO, 2007, p. 10.

¹¹⁵ ARROYO, 2007, p. 10.

¹¹⁶ ARROYO, 2007, p. 07.

do ser humano, trazemos um novo referencial ético-político para a docência, para as escolas e redes e para o currículo.”¹¹⁷

Podemos afirmar que é a partir do reconhecimento de educadores/as e educandos/as enquanto sujeitos de direitos que se dará uma maior qualificação desses na construção do currículo por eles coletivamente construído. Portanto, essa assunção enquanto “sujeitos capazes de pensar e redefinir práticas pedagógicas e intervir nos currículos” os torna mais hábeis no exercício de sua autonomia, participação política e cidadã, conforme enfatiza: “Somente partindo do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos.”¹¹⁸

Desse modo, cabe problematizarmos em que medida decisões que impõem ao invés de propor, que rebaixam ao invés de promover, que nivelam por baixo em nome de uma suposta igualdade, são justas e éticas. Freire chamou de “ética menor” aquela ética que naturaliza o sofrimento humano e justifica o desinvestimento na vida empregando o discurso articulado para justificar o injustificável. Sobre isso afirma:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.¹¹⁹

Quando Freire denuncia o que ele denominou de malvadez neoliberal e o seu fatalismo histórico, diz não poder, em nome da ética, assumir “um ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos” sem que assumisse o seu ponto de vista, que ele afirmou ser “o dos excluídos.”¹²⁰

Enquanto professor, também entendo que o exercício da cidadania plena não cabe nos moldes de uma democracia meramente representativa, pois a construção de um país só pode se dar a partir da participação efetiva de seus cidadãos e cidadãs e não se restringe ao binômio *direitos e deveres*, mas de participação ativa na formulação, implementação e execução das leis que regulamentam a sociedade.

¹¹⁷ ARROYO, 2007, p. 08.

¹¹⁸ ARROYO, 2006, p. 09.

¹¹⁹ FREIRE, 1996, p. 19.

¹²⁰ FREIRE, 1996, p. 14.

3.3 Educação e diálogo intercultural: somos todos migrantes na vida

A questão da migração atravessa a minha vida e a de meus alunos e alunas da EJA. Sempre que compartilhamos nossas memórias durante as aulas, a saudade que muitos sentem de sua terra natal emerge. Alguns nutrem a esperança de retornar algum dia e outros já não se veem mais distantes do Rio de Janeiro.

Nesse ponto, a minha história coincide com a história de muitos dos meus alunos e alunas. Sempre que visito os meus familiares em Minas Gerais, penso na grande distância que meus pais percorreram e nos inúmeros desafios que enfrentaram. É sempre desafiador lidar com o sentimento de ser um peregrino em terra estranha, como falou Moisés a respeito de si quando estava na terra de Midiã por ocasião do nascimento do seu primeiro filho, Gerson (Êx. 2.22). É possível se sentir estranho em sua própria terra?

Os meus pais nasceram em Minas Gerais e migraram para o Rio de Janeiro em busca de emprego e melhores condições para si e para seus familiares. No Rio de Janeiro eles se conheceram, se apaixonaram e fizeram desta terra o seu novo lar. Ao constituírem uma família, houve uma grande mudança em seus planos que originalmente era ter o Rio como uma fase, um momento, uma passagem em suas vidas. Agora não mais, pois esse se tornou o lugar para educar os seus filhos e projetar um futuro. Eles se enraizaram nessa nova terra e frutificaram.

A partir da migração interna, experiência vivida por muitos alunos e alunas da EJA, iremos abordar a questão da migração internacional e sua problemática em uma perspectiva subjetiva e não apenas quantitativa, entendendo que o drama que milhões de pessoas passam em todo o mundo diz respeito a todos nós e não se restringe a tratados e acordos internacionais. A luta humana por uma vida com dignidade, o encontro entre culturas, o acolhimento das diferentes culturas nos lembra que, independentemente da nacionalidade, somos todos irmãos e irmãs, filhos e filhas da vida.

Abordar a questão das migrações nas diversas formas em que se apresenta é também um papel da escola. A partir da análise dessa temática torna-se possível problematizar os princípios da dignidade humana, que têm sido violados constantemente no mundo, fazendo com que pessoas de todas as idades tenham que sair de seus países, acompanhados ou não de seus familiares, em busca de

proteção, e mesmo dentro de seus territórios se vejam, muitas vezes, forçados a migrar para outras regiões em busca de melhores condições de vida.

Assim, pensar sobre a migração com crianças, adolescentes, adultos e idosos nas escolas é tratar da própria vida, não sendo, portanto, apenas mais um conteúdo a ser apresentado, mas uma sensibilização ao outro e à nossa condição humana.

O Estatuto da Criança e do Adolescente¹²¹, em seu capítulo II, trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Conteúdos que só podem ser assimilados na prática, pois o direito a nossa liberdade também implica o respeito à liberdade do outro. Um caminho possível para pensar junto aos alunos e alunas sobre a dignidade que eles têm direito na vida é falando sobre o outro e seus direitos, direitos que têm sido violados constantemente.

Dentre os vários tipos de migração, colocaremos em análise a migração forçada, um fenômeno em expansão que pode ocorrer dentro ou fora dos territórios, e que, em geral, é motivada por guerras, perseguições políticas e pobreza extrema e que se revela uma violência contra a dignidade humana e contra a própria vida. Quando a questão da migração forçada se une à problemática da migração internacional, muros são construídos, leis migratórias cada vez mais austeras são postas em prática e a liberdade é relativizada.

Para pensarmos os sentimentos que atravessam os que migram em busca de um horizonte para suas vidas e de seus familiares, apresentaremos uma carta escrita por Khalil Gibran (1883-1931), filósofo e poeta de origem libanesa que morou a maior parte de sua vida nos Estados Unidos (EUA) e escreveu aos jovens americanos de origem síria sobre a condição que lhes era comum. Distantes de sua terra natal, agora vivendo em uma nova terra, ou filhos e filhas de imigrantes, enfrentavam todos os desafios que essa mudança implica. Na carta, diz Gibran:

Eu acredito em ti e acredito no teu destino. Eu acredito que vocês são contribuintes para esta nova civilização. Eu acredito que você herdou de seus antepassados um sonho antigo, uma canção, uma profecia, que você pode orgulhosamente colocar como um presente de gratidão sobre o colo da América. Eu acredito que você pode dizer aos fundadores desta grande nação: "Aqui estou eu, uma jovem árvore cujas raízes foram arrancadas das

¹²¹BONZOUOMET, G. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: comentado. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2009.

Colinas do Líbano, mas estou profundamente enraizada aqui, e serei frutífera.”¹²²

Assim como Gibran fala em sua carta aos jovens americanos de origem síria, todos aqueles que vivem a experiência de fazer de uma terra distante o seu novo lar são, como na bela linguagem poética usada pelo autor, árvores novamente plantadas em um novo terreno e seu enraizamento profundo nesta nova terra será frutífero sempre que houver oportunidades e confiança em suas potencialidades. Sempre que houver a sensibilidade de perceber, lembrando a rica linguagem dialética freireana, que quem chega precisa ser acolhido e quem acolhe, ao dar, também tem muito a receber.

Neste diálogo intercultural, todos saem enriquecidos. É preciso que alguém diga aos que migram o mesmo que Gibran disse a seus irmãos e irmãs: “Eu acredito em ti e acredito no teu destino.”¹²³

O mundo de hoje é um mundo globalizado, excludente e desigual, onde o fenômeno da mobilidade humana de grandes massas se intensifica cada vez mais, em consequência do processo de destruição cultural, subjugação econômica e alienação política que se abate sobre os povos empobrecidos pela exploração de suas riquezas naturais e de sua força de trabalho. Nem sempre esta exploração é estrangeira, muitas vezes é cometida por seus concidadãos. Diante desse cenário político e social que ocorre sob nossos olhos, a neutralidade não é uma opção e não se opor a tudo isso já é uma opção a favor dos opressores. Ser ético exige envolvimento e sensibilidade à dor do outro, também nossa dor.

A globalização e a migração são dois fenômenos marcantes na atualidade. Impulsionada pela Revolução Industrial do final do século XVIII, a mobilidade humana tem sido consideravelmente estimulada pelos efeitos da globalização, visível na intensificação dos movimentos migratórios em todo o planeta.

O fenômeno da migração não é algo específico do mundo contemporâneo, sempre houve grandes deslocamentos populacionais na história da humanidade. Em qualquer dos movimentos migratórios, seja forçado ou espontâneo, este fenômeno

¹²² “I believe in you, and I believe in your destiny. I believe that you are contributors to this new civilization. I believe that you have inherited from your forefathers an ancient dream, a song, a prophecy, which you can proudly lay as a gift of gratitude upon the lap of America. I believe that you can say to the founders of this great nation, ‘Here I am, a youth, a young tree whose roots were plucked from the hills of Lebanon, yet I am deeply rooted here, and I would be fruitful.’” (GIBRAN, K. G.; GIBRAN, J. *Kahlil Gibran: Beyond Borders*. London: Head of Zeus Ltd, 2017. p. 530).

¹²³ GIBRAN, K. G.; GIBRAN, J., 2017, p. 530.

sempre esteve atrelado a sérios problemas políticos, sociais e econômicos. As suas causas são muitas e apresentam-se sobre diversas formas, como migrações internas - em geral impulsionadas pela desigualdade social - imigrações, emigrações, fluxos migratórios, exílio político e abrigo aos refugiados.

Nem sempre a migração se faz de um território para outro. Em muitos casos, a migração se apresenta como perda das condições de vida e também de valores culturais. A migração resultante da desigualdade social é uma nova face da mobilidade humana, que se apresenta com grande força. Sobre esse novo aspecto da mobilidade humana, Zamberlan afirma:

A migração social é a exclusão das pessoas dentro de sua classe, categoria, ou estamento social, com perdas de direitos básicos, com a impossibilidade ou dificuldade de ascensão social, espacial e na sua reinserção ao processo produtivo e aos valores culturais, políticos, religiosos e sociais.¹²⁴

Assim, a desigualdade social é um problema a ser enfrentado, pois a riqueza concentrada nas mãos de poucos e os poucos recursos distribuídos para muitos nos fazem perceber que a exclusão que sofre o migrante, antes de ser uma questão econômica, é uma questão ética, sintomática da postura distanciada que se tem com a dor que o outro sente, um descuido com a vida.

Ao pensarmos a questão da migração internacional, é preciso reconhecer que o migrante é portador de uma cidadania universal. Reconhecer os seus direitos é ir além dos muros das nacionalidades e enxergá-lo como alguém que tem algo a nos dizer. O diálogo entre os povos possibilita a troca de saberes e o desenvolvimento das virtudes humanas em nós, pois todos temos muito para ensinar e para aprender. Sobre este encontro necessário no âmbito das comunidades e entre as pessoas, João Paulo II (2004) afirma que “as migrações podem facilitar o encontro e a compreensão entre as pessoas, as comunidades e os países. Este diálogo intercultural constitui um caminho necessário para a edificação de um mundo reconciliado”.¹²⁵Embora o entendimento sobre a migração tenha sofrido consideráveis alterações em muitos aspectos, ainda é preciso aprofundar o debate público, tanto nacional quanto internacional. A questão da migração

¹²⁴ZAMBERLAN, J. *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Pallotti, 2004. p. 11-25.

¹²⁵JOÃO PAULO II. 90º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado. Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2004. Disponível em: <<http://www.csem.org.br/artigos/mensagens-do-papa>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

internacional também está relacionada ao fortalecimento da democracia e tal relação fica mais evidente quando consideramos o aspecto humanitário dos movimentos migratórios. Seja em virtude das guerras, da perseguição política ou das catástrofes ambientais, a migração nos faz pensar os nossos valores pessoais e o valor que damos à vida.

Ainda que sejamos naturais de diversas regiões geográficas, somos todos humanos, com nossas dores e alegrias, enfrentando os desafios da vida. É esta condição de *vivos* que nos faz tão iguais apesar de nossas diferenças. Esta constatação implica na aceitação do *outro*, também nascido na vida. A adesão a este fundamento comum invisível constitui a nossa interioridade, como afirma Wondracek:

A relação com o outro recebe sua maior compreensão na duplicidade do aparecer: além do movimento para fora, do contato dos corpos e rostos com suas singularidades culturais e geográficas, está o contato via interioridade, pela relação fundante de cada si com o Primeiro Filho, ou seja, na mais íntima interioridade.¹²⁶

Na fenomenologia da Vida, a condição de nascidos é a fonte de nossa singularidade e o impulso que nos atravessa como doação da própria vida, uma experiência comum a todos. Sobre isso, Wondracek nota que Henry, ao estabelecer uma relação intrínseca entre a alteridade e o nascimento transcendental, propõe uma inversão na forma como se vê o outro, pois somente a partir desse novo olhar podemos compreendê-lo, a partir do pertencimento comum de cada si singular.¹²⁷ Nesse sentido, a autora afirma:

[...] qualquer relação entre os viventes pressupõe a relação com o Si transcendental «sem a qual nenhum deles seria um “outro”, isto é, um ego. Toda a relação com o outro pressupõe Aquele de quem se é Filho, sem o qual não haveria qualquer Si, eu, ego, e por conseguinte nenhum outro eu, nenhum outro ego.»¹²⁸

A partir desta constatação, a de que o outro é o rosto em que me vejo e a partir dele o meu *eu* se constitui, não em oposição, mas pelo pertencimento comum à vida, podemos afirmar que a migração está intrinsecamente ligada a uma questão ética. Uma “ética maior”, também chamada por Paulo Freire de “ética universal do

¹²⁶ WONDRAČEK, K. H. K. Refugiados na vida-grafia: uma aproximação a partir de Michel Henry. *Revista da Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa - Porto*, Porto, v. 2, n. 37, p. 37-47, dez. 2016. p. 8.

¹²⁷ WONDRAČEK, 2016, p. 8.

¹²⁸ WONDRAČEK, 2016, p. 7-8.

ser humano” e que se ouve como um apelo urgente a uma solidariedade que ultrapassa as fronteiras dos estados e avança em direção a uma cidadania ampliada, onde todos os povos e pessoas sejam vistos como irmãos e irmãs na Terra, nossa mátria comum.

A ética, assim entendida, se sobrepõe aos estados e os subordina ao bem da humanidade, embora, conforme Guertechin afirma: “na prática, a reflexão ética não somente tem seus limites, mas também fica, muitas vezes, fora das preocupações dos responsáveis políticos”¹²⁹, isto porque não se tornou *práxis*, mas ainda se apresenta de forma dualista, produzindo práticas dicotômicas e contraditórias, que enfraquecem a própria existência humana.

Sobre a relação entre ética e migração, Guertechin enfatiza que “a ética está presente em todos os lugares da vida. Não há questão econômica ou social significativa que possa hoje dispensar uma reflexão ética explícita”¹³⁰, isto porque a ética, aqui entendida, não se trata de um conjunto de enunciados bem articulados, mas de uma postura que afirma a vida em cada ação.

Assim vista, a ética deve ser entendida enquanto uma *práxis* política que se faz a partir da realidade concreta. O autor, ao falar sobre a Declaração dos Direitos Humanos, afirma que ela segue por uma perspectiva humana, onde a vida, sobretudo uma vida digna, é fruto da cooperação e esforço de toda a sociedade, portanto não se restringe ao limite dos territórios, mas é uma preocupação planetária, e nesse sentido afirma que “cada um e todos são responsáveis por cada um e por todos. Nenhuma situação de não direito, nenhuma denegação de justiça, em qualquer lugar que seja, pode deixar indiferente o resto da humanidade.”¹³¹

Contudo, no atual contexto da migração internacional, o que tem predominado é o direito unilateral dos estados de domínio sobre seus territórios. Unilateral, porque desconsidera o direito maior que todas as pessoas têm de viver em condições seguras e justas em qualquer lugar.

Michel Henry, ao propor uma investigação fenomenológica da vida fundamentada numa abordagem filosófica do cristianismo, afirma que o cristianismo, em sua íntima relação com as palavras de Cristo, consiste numa abordagem do ser

¹²⁹GUERTECHIN, T. L. D. Direito a migrar versus soberania dos estados à luz da ética econômica e social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 16, n. 31, p. 386-393, set. 2008. p. 392.

¹³⁰ GUERTECHIN, 2008, p. 389.

¹³¹ GUERTECHIN, 2008, p. 388.

humano a partir da aceitação e do cuidado com o “outro”, também nascido na vida, e do estabelecimento e aprofundamento das relações de afeto.

A partir do nascimento transcendental, essas relações de afeto se constituem no mundo como uma legítima expressão de nossa interioridade que, ao deixar-se afetar, torna-se capaz de perceber o fundamento comum invisível e nele se comunicar. Portanto, é na relação de reconhecimento desse “outro” e de suas semelhanças e diferenças que nos afirmamos em nossa própria singularidade.

Wondracek, ao fazer uma aproximação entre a fenomenologia da Vida e a questão da migração e do refúgio no mundo contemporâneo, problematiza a forma como os estudos sobre esta problemática têm sido conduzidos. Para a autora,

os estudos sobre refugiados preocupam-se com milhões de pessoas oriundas de outras terras, e com ainda outras nascidas “sem pátria”. Se mantivermos apenas o modo de registrar pessoas a partir de seus nascimentos objetivos em determinados sítios geográficos, já estão a perder sua dignidade e direitos.¹³²

Ao criticar o reducionismo que um enfoque apenas numérico e geográfico opera numa questão tão complexa e humana quanto a dos refugiados, a autora, numa perspectiva henryana, propõe o estabelecimento de uma comunicação profunda com os desterritorializados a partir de nossa condição comum de sermos nascidos na vida. Nesse sentido, ela afirma que “é na recordação da condição de ser-em-comum, de Filhos, que se pode obter um conhecimento no qual já não importa o território, nem raça, nem rosto”.¹³³

Segundo Hans A. Trein, “a relevância do tema ‘migração’ não é apenas de ordem socioética, mas também genuinamente teológica. A forma de lidar com o estranho constitui uma experiência central para a teologia”. A centralidade dessa temática para o cristianismo se deve ao seu interesse pelo *outro*.¹³⁴ Ele não é um distante do qual me alheio. Ele é o próximo do qual me aproximo cada vez mais e esta aproximação é enriquecedora para ambos. Ainda segundo Trein,

[...] o encontro intercultural com as pessoas migrantes proporciona uma oportunidade para que “essas outras pessoas” abram os nossos horizontes

¹³² WONDRAČEK, 2016, p. 9.

¹³³ WONDRAČEK, 2016, p. 9.

¹³⁴ TREIN, H. A. Migração uma abordagem bíblica. Curso – Como trabalhar com migrantes a partir de uma comunidade de fé, 2017. Disponível em: <<http://ava.est.edu.br>>. Acesso em: 11 novembro 2017. p. 8.

restritos por nossa própria visão cultural e assim chegar a uma compreensão mais profunda do significado do Evangelho de Jesus.¹³⁵

Nesse sentido, os alunos e alunas da EJA ao falarem da saída de sua terra natal, do modo como se sentem e do desejo de retornarem ou não, expressam sentimentos que são compartilhados por milhões de pessoas no mundo. Pessoas que, ao migrarem tanto dentro de seu próprio território quanto para outros territórios, seja porque decidiram viver em outra região ou porque foram forçados pela pobreza extrema e perseguição política, se deparam com a incerteza e os desafios deste momento extraordinário. Momento em que, no encontro com o outro, ao invés de se depararem com a indiferença ou o ódio, podem encontrar forças para seguirem seus próprios caminhos.

¹³⁵ TREIN, 2017, p. 10.

CONCLUSÃO

A humanidade tem sido desafiada a pensar novas maneiras de estar no mundo. Cada vez mais, temos percebido que não há vida sem cuidado e que não estamos aqui neste mundo para dominá-lo ou submetê-lo, mas para cuidar dele, crescermos juntos. Portanto, uma educação sensível, que valorize o ser humano, o meio ambiente, a vida em suas múltiplas formas compõe uma nova ética que conjuga as diferenças e, ao mesmo tempo, compreende a pluralidade. Ao considerarmos essa questão, a Fenomenologia da Vida de Michel Henry nos possibilitou pensar a prática pedagógica na relação com os alunos e alunas em suas singularidades.

A partir deste trabalho de pesquisa, pudemos compreender que a prática educativa é uma construção que envolve todos os sujeitos da aprendizagem. Não é um caminho pronto para ser trilhado, mas um caminho que se constrói coletivamente. Colocamos em análise as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos e pensamos as possíveis contribuições da fenomenologia da Vida no cotidiano da EJA, tanto na abordagem pedagógica quanto no olhar para os alunos e alunas. Consideramos a importância de uma ética que valorize a Vida tanto na gestão quanto na implementação das políticas públicas. Problematizamos as políticas educacionais que desconsideram a comunidade escolar, seus saberes e sua história. Também pensamos o processo educativo enquanto ação crítica e afetiva - uma decisão radical que se toma em direção a uma prática transformadora.

Os conceitos de afetividade, corporeidade e ética foram postos em análise e constatamos a importância de cada integrante da comunidade escolar, pois são eles que dão sentido à escola e fazem dela mais que uma estrutura física. Em nossa análise, ficou claro que o processo educativo não pode ser reduzido ao cumprimento de programas, mas como um modo pelo qual o educando entra em contato consigo e com os outros, desenvolvendo suas potencialidades através do compartilhamento da vida. Também percebemos a importância das relações de amizade e respeito

entre docentes e discentes e as consequências positivas que operam na vida dos alunos e alunas para além do âmbito escolar.

A condução deste trabalho, a partir de uma postura interdisciplinar, permitiu ampliar as questões aqui abordadas, enriquecendo-se com as contribuições de diferentes campos do saber, destacadamente a educação, a filosofia e a teologia. Ao questionarmos a desqualificação da afetividade no processo educativo do mundo ocidental, crítica profunda feita por Michel Henry em seu pensamento filosófico, pudemos repensar o papel que se dá à razão enquanto paradigma do mundo contemporâneo.

O diálogo entre a filosofia e a educação nos permitiu pensar o cotidiano da EJA como um espaço dinâmico, onde o encontro e o compartilhamento da vida potencializa ainda mais o desejo de viver. Destacamos que os alunos e as alunas da EJA trazem importantes saberes e potencialidades que, se valorizados, produzem alegria e força para novas realizações. Ficou evidente que os alunos e alunas da EJA, ao buscarem a escola, desejam conhecer novos conteúdos, desenvolver novas habilidades, mas também estabelecer vínculos afetivos duradouros. Eles trazem saberes que foram cultivados ao longo de sua vida e o diálogo entre esses saberes e o conhecimento acadêmico faz com que haja, de fato, uma aprendizagem significativa.

Quando nos propomos a trabalhar as relações que se dão na escola, não perdemos de vista o contexto em que a escola está inserida, pois a educação que pensa a afetividade é uma ação concreta e não desconsidera a realidade social em que vivem os sujeitos da educação. Um contexto que em nosso país é revelador de uma profunda desigualdade social, desigualdade que, ao se impor, tenta tirar dos alunos e alunas da EJA a perspectiva de dias melhores.

Contudo, se o meio é perverso e o discurso político é distante e fatalista, para esses alunos e alunas ainda há muito que ser feito. Enquanto sujeitos históricos, esses alunos e alunas são agentes de transformação e tal transformação começa pela forma como se veem na vida. O resgate da autoestima, da convivência e do respeito ao outro pode fazer com que, ao descobrirem suas potencialidades, se afirmem frente aos desafios e obstáculos postos.

Com o referencial teórico utilizado, foi possível pensar tanto a fala dos autores e seus importantes conceitos quanto a nossa vivência enquanto sujeitos da aprendizagem. Esta participação, tanto na fala quanto nas memórias, é um direito

legítimo dos que constroem o cotidiano da EJA: educadores, educadoras, educandos e educandas.

Ao partir da realidade vivida em nosso cotidiano e da fala dos alunos e alunas, foi possível tratar um tema recorrente em sala de aula: a questão da migração. A partir da fenomenologia da Vida, foi possível também aprofundar a ideia de pertencimento e identidade, bem como trazer as subjetividades.

Ainda foi possível pensar sobre a dimensão teológica nos pensamentos de Michel Henry e Paulo Freire, evidenciando uma razão afetiva que não se limita a pensar sobre a vida, mas que, estando nela, se deixa por ela tocar. A fé e a religião expressam essa afetividade estética da vida que não desconsidera a razão, mas se constituem novas linhas criativas da existência humana.

É no diálogo intercultural que o fenômeno da migração possibilita o olhar para as singularidades, sendo esse o ponto inicial para irmos além da visão geográfica e numérica que predomina nas análises desta temática. A vivência trazida e valorizada faz da educação uma *ética maior*, como falou o educador Paulo Freire, uma sensibilização para a vida, da qual nos fala a fenomenologia da Vida de Michel Henry, que só se dá ao consentirmos sermos afetados por ela e, nos sentindo, vivê-la plenamente.

Assim, a fenomenologia da Vida de Michel Henry, em diálogo com a *práxis* educativa de Paulo Freire e outros educadores, nos permitiu pensar a EJA como um espaço vivo e de intensa troca de saberes entre educandos e educadores, filhos e filhas na existência, bebendo todos da mesma Fonte, a Vida.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA, 21 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/poema-professor27.php>>. Acesso em: 2017.

ALEGRE, M. As Mãos. O Canto e as Armas, 1967. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/poemasemana/05/01.html>>. Acesso em: 2017.

ALVES, R. *O enigma da religião*. Campinas: Papirus, 2007.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores : seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. D. (Orgs.) *Indagações sobre o currículo do Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.p. 17-52.

ASSMANN, H. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOFF, L. *Cristianismo: o mínimo do mínimo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BONZOMET, G. *Estatuto da Criança e do Adolescente:comentado*. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, H. S. Estresse, resiliência e vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 16, n. 2, p. 25-37, 2006.

FERREIRA, M. V. O corpo em Michel Henry: da afecção para a corpopropriação. *Diaphora*, v. 15, n. 1, p. 40-45, 2015.

FREIRE, P. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Edições Base: Lisboa, 1978.

FREIRE, P. *Educação é prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, v. 154, 1979. Publicação mensal do CEDI.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Última entrevista. São Paulo: TVPUC-SP, 17 abr. 1997. Entrevista com Luciana Burlamaqui. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE> Acesso em 7 set. 2017.

FRITZ, P. J. Black holes and revelations: Michel Henry and Jean-Luc Marion on the aesthetics of the invisible. *Modern Theology*, v. 25, n. 3, p. 415-440, 2009.

FUGANTI, L. *Saúde, desejo e pensamento*. São Paulo: Linha de Fuga, 2008.

FUGANTI, L. Aprendizado. In: CORAZZA, S. M.; AQUINO, J. G. (Orgs.) *Abecedário: educação da diferença*. Campinas: Papyrus, 2009.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GÉLY, R. A vida social, a linguagem e a vulnerabilidade originária do desejo. In: MARTINS, F.; PEREIRA, A. (Coord). *Michel Henry: o que pode um corpo?: contributos em língua portuguesa para um projecto internacional de investigação em rede*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010. p. 87-88.

GIBRAN, K. G.; GIBRAN, J. *Kahlil Gibran: Beyond Borders*. London: Head of Zeus Ltd, 2017.

GUERTECHIN, T. L. D. Direito a migrar versus soberania dos estados à luz da ética econômica e social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 16, n. 31, p. 386-393, set. 2008.

HENRY, M. *Encarnação: por uma filosofia da carne*. Trad. Florinda Martins. Lisboa: Circulo de Leitores, 2001.

HENRY, M. *Fenomenología material*. Trad. Javier Teira e Roberto Ranz. Madrid: Encuentro, 2009. Ensayo preliminar de Miguel García-Baró.

HENRY, M. *Genealogia da Psicanálise: o começo perdido*. Trad. Rodrigo Vieira Marques. Curitiba: UFPR, 2009b.

HENRY, M. *A barbárie*. Trad. Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012.

HENRY, M. *Palavras de Cristo*. Trad. Carlos Nougué. São Paulo: É realizações, 2013.

HENRY, M. *O socialismo na obra de Marx*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

HOCH, L. C. Composição em Sol menor: variações do envelhecer. In: WONDRACEK, K. H. K.; HOCH, L. C.; HEIMANN, T.; GAEDE NETO, R. *Sombras da*

alma: tramas e tempos da depressão. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, 2012. p. 238-250.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 12, set. 2017.

JOÃO PAULO II. 90º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado. *Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2004. Disponível em:* <<http://www.csem.org.br/artigos/mensagens-do-papa>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MARTINS, Florinda. *Apresentação: Fenomenologia Material ou Tecido Fenomenológico da Vida*.s.n.t.

NETO, J. C. D. M. Tecendo a manhã. Escritas, 1966. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/11022/tecendo-a-manha>>. Acesso em: 18 set. 2017.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NUNES, C.; WONDRACEK, K. Da violência ao cuidado amoroso de Jesus com as crianças: um percurso interdisciplinar. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 53, n. 2, p. 393-409, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, G. Lembranças de um Velho Amigo de Infância. In: *Antologia de poesias, contos e crônicas: Memórias e Passagens de um Tempo*. São Paulo: Scortecci, v. 2, 2015. p. 97-99.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

REIMÃO, C. *Educação e Vida em Michel Henry*. Covilhã: Lusosofia - Universidade da Beira Interior, 2015.

SALDANHA, M. R. *Teatro da Encarnação: Educação em tempos de Barbárie*.2016. 215 p. Tese (Doutorado) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2016.

TREIN, H. A. Migração uma abordagem bíblica. Curso – Como trabalhar com migrantes a partir de uma comunidade de fé, 2017. Disponível em: <<http://ava.est.edu.br> >. Acesso em: 11 novembro 2017.

UNICEF. *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011.

WONDRACEK, K. H. K. *Ser nascido na vida: a fenomenologia da vida de Michel Henry e sua contribuição para a clínica*. 2010. 257 p. Tese (Doutorado) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação, São Leopoldo, 2010.

WONDRACEK, K. H. K. A fenomenologia da Vida de Michel Henry: introdução e possíveis contribuições à psicologia da religião. In: ESPERANDIO, M. R. G. (Org.). *X Seminário de Psicologia e Senso Religioso*. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-6.

WONDRACEK, K. H. K. Refugiados na vida-grafia: uma aproximação a partir de Michel Henry. *Revista da Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa - Porto*, Porto, v. 2, n. 37, p.37-47, dez. 2016.

WONDRACEK, K. H. K.; REHBEIN, M. L.; CARTELL, L. *Desenvolvimento humano na lógica do espírito: introdução às ideias de James E. Loder*. Joinville: Grafar, 2012.

ZAMBERLAN, J. *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Pallotti, 2004.