

A construção do sujeito pela Educação: revisitando Paulo Freire

Leila Chalub Martins

O que se pode fazer, no processo de educação de jovens e adultos, além da construção de nossos discursos em favor de uma educação como prática da liberdade?

A consciência e o compromisso político do educador de EJA provocam a vivência saudável e, muitas vezes, difícil da ambigüidade ao se falar criticamente, a partir do espaço pedagógico, sobre alguém a quem se deseja, antes de tudo, dar a voz e fazer falar (Ulhôa, 1998).

Muito já se disse a respeito de ser a escola uma instituição marcada pela fragilidade: forças reagentes internas aliadas ao poder conservador do Estado e da sociedade conspiram contrariamente às mudanças. A escola, tal como se nos apresenta, é antes de tudo elitista. Nos processos de educação de jovens e adultos não é diferente. Ao contrário, é, sobretudo, pelo desrespeito à diferença, pelo desejo de padronização e pela comodidade que leva ao imprevisto na EJA - com banheiros infantis, mesas pequenas, cadeiras inadequadas - que temos o sentimento de que não caminhamos para a superação dos seus problemas já considerados crônicos.

Também há muito se sabe que a educação do nosso povo faz-se na vida, na dor no desencanto, no cotidiano da desesperança. Sua escola é, portanto, a vida que lhe destina uma realidade marcada pelo conflito, pela desigualdade e pela injustiça.

Mesmo que estejamos engajados na luta pela educação pública, universal, gratuita e de qualidade, sabemos que a essa luta não tem sido suficiente para que tenhamos uma educação transformada em emancipação, em libertação.

Sendo assim, levando-se em conta que a escola do povo brasileiro é a sua vida e que a escola oferecida ao povo jovem e adulto no país é frágil em sua essência, institucionalidade e abrangência, parece oportuna a pergunta: Afinal, o que se pretende com a educação de jovens e adultos? Ultrapassagem de barreiras socioculturais? Decifração da escrita? Acúmulo de diplomas em curto período de tempo? Ou seria a libertação pela educação? A superação da opressão? A construção de sujeitos emancipados?

O enfrentamento das respostas a essas questões exige que o educador de EJA se aceite como portador de identidade social problemática em sua essência, isso porque a ele não cabe apenas um único papel social. São múltiplos, são incertos e muitas vezes pouco compreendidos.

Por conta de tamanha incerteza quanto ao que a sociedade espera dele é que o educador de EJA muitas vezes se embaraça no ativismo, na correria, na busca da prática pela prática no imediatismo utilitarista, no desprezo pela pesquisa e pela reflexão. Romper com esse padrão de ativismo utilitarista, muitas vezes estéril, significa colocar-se diante da reflexão sobre sua prática. Significa assumir que a prática pedagógica que cobra a ação dos educadores de EJA integra uma realidade muito mais ampla que reflete o quadro sociopolítico atual, do qual participam: a exclusão social, o desemprego, a violação dos direitos humanos, a incapacidade de aceitação das diferenças, o autoritarismo, a subserviência.

Assumir reflexivamente essa prática pedagógica pressupõe compreender as reais condições que apresentam os educandos de EJA frente ao processo da aprendizagem.

Vale então a pena lembrar algumas considerações de Paulo Freire:

“Não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem ‘assumi-los’. Já disse uma vez e vale a pena repetir: ninguém chega **lá** partindo de **lá**, mas **daqui**.”

Paulo Freire lembra que o educador de EJA, comprometido com o conhecimento, tem a tarefa de construir uma relação de ajuda com os educandos, na qual estes sejam estimulados, desafiados para assumir um papel de protagonistas na construção do conhecimento.

O educador atua politicamente comprometido com a transformação; age coerentemente com sua opção transformadora e democrática e afirma-se no seu trabalho, desafiando aquele que aprende a assumir-se como sujeito do processo de conhecer. Cada um é, na verdade, uma síntese da sua história, do conjunto das suas relações sociais. O processo de aprender é também o processo de se fazer enquanto pessoa, ou seja, o homem se faz homem construindo o seu conhecimento. (Paulo Freire).

A aprendizagem é, portanto, o modo de relacionar-se com o mundo, com a realidade, seja esta interior ou exterior à própria pessoa. Aprendendo, a pessoa desenvolve um vínculo crescentemente criativo e livre com o mundo, apropriando-se da realidade para transformá-la. A aprendizagem é, assim, este processo de transformação externa e interna. (Paulo Freire).

1 - Redefinindo modelos de aprendizagem que fizeram e fazem a nossa história de vida pessoal.

1.1 – A construção do sujeito da linguagem; da voz, da fala, à ampliação do mundo simbólico.

Em grande medida, os educandos jovens e adultos que se apresentam ao processo educativo formal, mais uma vez, parecem ser sujeitos com pouca compreensão de si mesmos. Se formos buscar na memória os padrões de comportamento que se estabelecem nesse momento inicial da relação pedagógica, os educandos pouco falam, muitas vezes alguém, seu acompanhante, fala por eles. Na interação no círculo de cultura, sua insegurança leva-o a buscar, muito mais, antecipar o que os outros esperam que ele diga, do que a expressar sua própria vontade e pensamento. É nesse momento que podemos perceber que esse sujeito, que quer vir a ser um sujeito de aprendizagem, reproduz o que a sua história de vida lhe permitiu acumular: são modelos passivos, receptivos, individualistas, competitivos, autoritários. Na relação pedagógica, no processo interativo que o grupo proporciona e assegura, esse sujeito experimenta o que Wittgenstein afirma: *“os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”*.

É a linguagem que assegura a existência do mundo cultural. É pela linguagem que o mundo cultural é construído. Conforme Gadamer, *“a linguagem não é somente um dos dotes, de que se encontra apetrechado o homem, tal como está no mundo”*. A linguagem significa que o homem *“simplesmente tem mundo”*. A linguagem assegura ao homem um modo específico de ser no mundo; é ela que lhe permite se colocar com autonomia frente ao mundo; é ela que lhe dá posse da liberdade. Ter mundo é ser capaz de construí-lo e de possuí-lo pela linguagem. (Rodrigues, 2001)

“o homem tem mundo, isto é, o mundo lhe pertence como fruto de sua produção. Esse mundo, por ser produzido pelo homem, é feito à sua imagem e semelhança. Corresponde tanto ao modo como o homem se relaciona com o mundo físico, com o meio-ambiente, quanto com o modo como se relaciona consigo mesmo, com os outros homens e com o produto civilizatório por ele instituído. Aqui se entrelaçam temas relativos à vida cultural, social, política, e de responsabilidade ética, individual e coletiva desse ser humano. “(Rodrigues, 2010)

Quando falamos em liberdade, queremos nos reportar a sua relação com a reprodução do mundo da cultura. Vejamos o que diz Paulo Freire a respeito:

“ Precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu”.

“ A reinvenção do poder, que passa pela reinvenção da produção, traria consigo a reinvenção da cultura, dentro da qual se criariam ambientes para incorporar, de maneira participativa, todos aqueles discursos que atualmente estão sufocados pelo discurso dominante.”

“ Na medida em que toda prática educativa transcende a si mesma, supondo um objetivo a ser atingido, não pode ser não-diretiva. Não existe prática educacional que não aponte para um objetivo; isso prova que a natureza da prática educativa tem uma direção”

“ Assumir a diretividade da educação, numa perspectiva democrática, implica, de um lado, jamais reduzir os educandos a meras sombras, proibidas de voz, de outro, jamais anular a figura do educador, transformado, assim, numa ausência presente”.

“ A diferença entre o educador e o aluno é um fenômeno que envolve certa tensão permanente que, afinal de contas, é a mesma tensão que existe entre teoria e prática, entre autoridade e liberdade e, talvez, entre ontem e hoje.”

Como se pode compreender, sem a aquisição da linguagem é impossível o mundo humano. Aqui cabe ainda considerar que, para além da ampliação do mundo simbólico, a prática pedagógica se compromete com a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para que esse sujeito possa atuar na reprodução das condições da sua existência e de participação na sociedade. A condição fundamental para tanto é perceber-se inserido no mundo humano, no mundo simbólico.

O processo pedagógico do círculo de cultura permite assim a transformação do nosso modo de pensar. De um pensamento linear, lógico-formal somos levados a pensar dialeticamente: percebendo as contradições no interior dos fenômenos e as múltiplas interconexões da realidade. Começa a operar então um paulatino abandono dos modelos de dependência, passividade, rivalidade e dominação para a adoção de outros como a autonomia, a ação protagonista, a cooperação.

1.2 – A emergência do sujeito de direitos, do sujeito coletivo.

A experiência social no círculo de cultura, provocada, sobretudo, pelo grupo, permite que o sujeito de aprendizagem comece a se compreender como um sujeito a quem foram negados seus direitos, ao longo de sua vida. Instala-se um sentimento de perda, de prejuízo, acompanhado pela indignação e pela revolta. No complexo das relações sociais que passa a integrar o sujeito começa a compreender que é o grupo que lhe dá a dimensão de si mesmo. De início, ao sentir-se lesado pela vida, o sujeito passa a ser um reivindicador das condições e da satisfação das necessidades pessoais, familiares, prevalecendo a perspectiva individualista na compreensão dos seus direitos negados.

Todavia, o grupo se impõe para lhe permitir verificar que sua situação de frustração e desesperança em muito pouco é individualizada, particularizada. Percebe de pouco a pouco que a condição de expropriação de direitos não é apenas sua; seus pares apresentam em suas histórias de vida condições muito

semelhantes. Mais ainda, começa a perceber não basta apenas reclamar seus direitos negados; é preciso conquistá-los. Se insiste nos modelos de aprendizagem que ainda prevalecem na sua experiência pessoal, começam a despontar comportamentos viciosos, como os da subserviência, do clientelismo, do favoritismo. Mas, se ao contrário, despontam as condições preliminares do comportamento sugerido pela ação grupal, começa a compreender-se como sujeito de direitos difusos, direitos esses que correspondem a sua condição de classe, a sua condição de inserção social. Chega, portanto, aos conceitos de cidadania, de Estado, de democracia, de sociedade civil.

É o momento de aprender que ser cidadão pressupõe duas posturas interdependentes: a participação consciente e objetiva de cada um em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a operação de suas escolhas.

Rodrigues (2001) esclarece que:

“...a prática da cidadania deve demolir todas as interdições à construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos. Tais espaços são o locus onde o cidadão erige o seu modo de ser e de se expressar. Os cidadãos, munidos dos instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública. Essa forma de organização social e de ação política denomina-se Democracia. Logo, a Democracia é o modo como seres humanos autônomos, livres e responsáveis articulam as diversas vontades e capacidades individuais e coletivas para construir um modo de viver que lhes permita o mais alto grau possível de exercício de sua liberdade, em um espaço público. Este espaço público, na sua forma moderna de organização, pode se identificar com o Estado. A Democracia é o projeto político mais completo e ambicioso dos tempos modernos. Se a prática da democracia não alcançou ainda uma relação perfeita de equilíbrio entre as vontades e as possibilidades dos indivíduos e dos grupos, ela é a única forma de organização política que encaminha os conflitos de vontades para processos de superação e de negociação independentes do recurso à violência.”

Assim, o círculo de cultura configura-se como o espaço político em que o sujeito de aprendizagem e de direitos começa a se compreender como sujeito coletivo. Para ele, o grupo, antes um aglomerado de pessoas, agora se transforma no conjunto de relações cujo sentido é empreender ações destinadas a satisfazer as necessidades de seus integrantes. Verifica no grupo que as pessoas interagem entre si motivadas por essas necessidades. Assumem, portanto, um fazer que é coletivo. Não há vínculo nem grupo sem um fazer, sem uma tarefa, seja explícita ou implícita, seja consciente ou inconsciente. (Pichon-Rivière).

O grupo é, assim, uma estrutura operativa que permite a nossa experiência social. Formar-se em grupo consiste em aprender a aprender. O trabalho de EJA procura potencializar essa operatividade, centrando seus integrantes no

reconhecimento de suas necessidades, na elaboração de um projeto e no desempenho de uma tarefa. Essa tarefa implica num fazer e num refletir criticamente acerca deste fazer e acerca das relações que se vão estabelecendo em função do objetivo proposto.

Voltemos a Paulo Freire:

“Os educandos, embora tenham uma percepção da realidade fundamental, carecem de um conhecimento mais integrador sobre esta mesma realidade. (...) Quando conhecemos algo, não só estamos nos encontrando com a realidade, mas também estamos pondo em jogo um sistema de representações que nos faz perceber quem somos nós aprendendo. Nos faz perceber também se nossa palavra tem vez ou não, se só tem vez a palavra do outro e não a nossa. O processo de educação pretende ser uma possibilidade de confronto dos modelos internos do aprender, e uma possibilidade de continência e elaboração da mobilização profunda que significa questionar nossa identidade como atores sociais em uma prática específica.”

“Todo sistema de relações sociais necessita, para garantir a sua continuidade e desenvolvimento, gerar o tipo de sujeito apto para reproduzi-la, o tipo de sujeito com formas de sensibilidade, métodos de pensamento, modelos conceituais, formas de consciência que podem levar adiante essa relações sociais. A aprendizagem, um problema político; o conhecimento, um problema político. O que nos constitui como sujeitos – de linguagem, de fala, de direitos, coletivo - no processo do conhecimento é sermos sujeitos de uma prática social. As limitações a esta possibilidade de ser aquele que aprende estão fundamentalmente marcadas a partir da ordem social. Esta ordem social se internaliza e se transforma num obstáculo interno ou numa possibilidade interna ao conhecimento.”

“Isto significa que todo problema da subjetividade vem a ser um problema histórico-social e político.”

Para superar o dado pelo vivido, é necessária uma experiência de conhecimento mais elaborada, mais sistematizada. E para isso, é fundamental a intervenção do educador. Porém, para que o processo de educação não se transforme na **renovação da dominação**, apresentada sob novo aspecto, é necessário que o educador se deixe educar, se não pelos educandos, por uma prática, por uma postura que deverá adotar junto a estes, de aproximação à realidade vivida por eles.

Colocando a serviço do grupo determinados instrumentos, determinadas experiências que possui, o educador permite que o grupo adquira o conhecimento de si mesmo e de sua realidade. Permite que o grupo se assuma como instância do sujeito coletivo.

1.3 – O sujeito aprendiz se assume como sujeito construtor do conhecimento.

A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático, como aprendemos com Vygotsky. Há um momento em que o sujeito de aprendizagem percebe-se no ato de conhecer. Desprende-se da fala social e da fala interna e pensa. Processa perguntas e respostas dentro de si, articula conhecimentos novos e antigos, tira conclusões, enfim, percebe-se em operações mentais complexas apoiadas por instrumentos que já possuía, mas que agora são empregados de modo mais sistemático: a observação, a experimentação, a argumentação, por exemplo.

O pensamento, como se sabe, é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, nem sempre traduzido em palavras. São as idéias, que muitas vezes nem conseguimos verbalizar. O pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras. O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso. Como se vê, o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela. (Vygotsky, 1998)

Mas, o pensamento não é o último plano da linguagem. A motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções é também instância da linguagem que permitem a construção do conhecimento. (Vygotsky 1998).

O sujeito de aprendizagem, agora também sujeito de conhecimento, descobre e valoriza a sua relação com o mundo exterior mediada por sua linguagem. Descobre que é capaz de questionar a realidade, de fazer as perguntas que lhe podem estruturar um novo conhecimento:

Qual a relação entre mim - sujeito que conhece - e a realidade conhecida? É possível que cada um que conheça a realidade veja coisas diferentes?

Observo passivamente o que acontece ou vejo a realidade de acordo com os meus projetos? Será que não vejo as coisas na medida em que elas correspondem a determinado interesse? Os fatos acontecem independentemente de mim ou eu de certa forma crio os fatos?

Será que toda teoria científica se apoia em fatos? Se assim é por que há teorias diferentes no campo científico sobre uma mesma realidade? Os fatos falam por si? Será que é verdade que contra fatos não há argumento?

Existe a neutralidade no conhecimento científico ou ele está marcado por relações políticas? Quais os interesses políticos que perpassam pelo conhecimento científico?

Torna-se também capaz de construir abstrações e de lidar com realidades conceituais mesmo que não disponha de todos os conhecimentos básicos que lhe assegurem a comprovação empírica:

Posso compreender que o sol é muito maior do que a Terra mesmo que, todo dia, veja um pequeno círculo de cor vermelha percorrendo o céu.

A terra é não imóvel mesmo que diariamente veja o sol nascer, percorrer o céu e se pôr.

Cada espécie de animal não surgiu tal como o conhecemos. Posso imaginar um peixe tornar-se réptil ou um pássaro. A Bíblia nos ensina que Deus criou em um único dia todos os animais. Mas a ciência nos comprova a evolução das espécies. Posso perfeitamente compreender essas duas ordens distintas de conhecimento. E me situar criticamente diante delas.

Além disso, percebe-se dotado de outras ordens de conhecimento, como, por exemplo, o senso comum. O senso comum se manifesta através dos ditos populares, das crenças do povo. É um saber não-sistematizado, mas muito útil para guiar o homem na sua vida cotidiana e lhe assegura um verdadeiro receituário para ajudá-lo a resolver os problemas da vida diária:

"Dize-me com que andas que eu te direi quem és".

"Mais vale um pássaro na mão do que dois voando".

A construção do conhecimento se dá em estreita relação com o contexto em que é utilizado; é um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real encontram-se perfeitamente associados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo estratégias para se alcançar determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Paulo Freire propõe a ruptura com o comportamento prescritivo:

"Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é imposição da opção de uma consciência à outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência 'hospedeira' da consciência opressora. Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (Paulo Freire, 2000, p.34).

1.4 - O alcance da condição de sujeito ético

O Homem educado é aquele que atingiu a sua maioridade, que se emancipou de todos os que foram os condutores dos seus primeiros passos. Ao se emancipar, torna-se o condutor do próprio processo de re-formação, de auto-desenvolvimento. (Rodrigues, 2001)

A partir de certo nível de aprendizado, o sujeito aprendiz tem o domínio de condições, técnicas, conceitos e princípios que lhe permite escrever o que deseja; ler o que escolheu; classificar quantidades; apreciar esteticamente. É competente para operar tais escolhas, ele adquiriu autonomia, libertou-se de daqueles que fizeram sua orientação até esse ponto. Essa é a diretriz básica da educação: educa-se para a emancipação, para a autonomia.

Diante dessa nova condição, instala-se para ele um novo problema: o que é ser livre? O que é ser autônomo? Afinal, o que viver, o que é saber viver que nos permite acertar nas nossas escolhas? Como exercer a nossa liberdade?

Uma constatação se impõe: até que ponto, na minha vida, penso que estou “deixando-me levar”? Ou, até que ponto tomo decisões e tenho consciência de que estou decidindo, e que portanto, estou sendo livre? Esse é o momento em que o sujeito de aprendizagem alcança o lema fundador da Ética: saber que é inevitável que sejamos livres! Isso significa a consciência de que somente ele sabe o que lhe convém; que a ele cabe dispensar tudo o que o dirija de fora.

No processo relacional do círculo de cultura, o sujeito de aprendizagem questiona a sua própria vida e, ao compartilhar suas experiências com seus pares, compreende que sua vida é o resultado, pelo menos em parte, daquilo que ele quer. Suas escolhas foram e são responsáveis por grande parte das suas condições de vida. Compreende também que, se nada pode fazer para mudar as circunstâncias e condições que lhe trouxeram à vida - classe, família, acesso maior ou menor a riquezas, condições étnicas, físicas, de gênero, dentre outras tantas – se não é livre para escolhê-las, ou para escolher o que acontece, é livre para escolher ou para responder ao que acontece de um modo ou de outro. Assume assim a complexidade que corresponde à liberdade: escolhas dentro do possível. Muitas forças limitam nossa liberdade, mas nossa liberdade também é uma força. Talvez, seja mais fácil ter consciência do que limita nossa liberdade do que da própria liberdade. Desvelar esse limitação é compromisso da educação de jovens e adultos.

Aceita-se como um sujeito de cultura, isto é, estruturado dentro de uma tradição cultural em perfeita relação de flexibilidade: ao ser constituído como sujeito, constitui também ele a sua própria cultura. Conforta-o saber que não há humanidade sem aprendizagem cultural. Diferente das demais espécies – o leão já nasce leão, a formiga já nasce formiga – o homem se faz humano no

processo recíproco com a linguagem. Falar com o outro, escutá-lo significa tratá-lo como pessoa, como o que cada um que ser. Buber traduz essa relação ética no processo de transformação da relação *eu-isso* para *eu-tu*.

Pode-se traduzir essa condição fundamental da ética de modo muito simples que passa pela percepção de que para que os outros possam fazer-me humano, tenho eu de os fazer humanos, ou seja, dar-me uma boa vida é o mesmo que dar aos demais uma boa vida.

Aqui, cabe ainda um esclarecimento conceitual entre o que seja a ética e o que seja a moral. De modo sintético, podemos dizer que a moral é o conjunto de comportamentos e normas convencionados como válidos. A moral é, portanto, ligada a uma tradição cultural, tem seu valor compreendido dentro de uma determinada tradição. Ela regula comportamentos, disciplina e controla a sociedade. Mas, é também o contexto dos preconceitos. É no domínio da moral que as diferenças culturais se manifestam e muitas vezes são reprimidas e rejeitadas, fruto da conduta etnocêntrica, como conceitua a Antropologia Social.

Já a Ética pode ser compreendida como a reflexão sobre o porquê consideramos válidos comportamentos moralmente diferentes e a comparação entre esses comportamentos. É pela educação que mais facilmente se pode compreender porque certas coisas nos são convenientes enquanto que outras não o são, para que a vida serve e o que pode torná-la boa para nós, seres humanos e para todos os seres vivos. Colocar-se com autonomia diante das normas sociais, perceber-se, enquanto partícipe da sociedade, comprometido com a construção de novos padrões a serem instituídos moralmente na sua sociedade. Esse é o fundamento ético da liberdade, que pode e deve ser alimentado pela educação.

Hans Jonas apresenta a ética da responsabilidade comprometida com o futuro. Para ele, *“o outro na qualidade de ser humano guarda na sua existência uma exigência radical de respeito, pois detém um mandato de vida que, por si só, fala eloqüentemente da necessidade de manutenção de sua integridade.”*

O que articula, na ética, a realidade objetiva e a subjetiva é assim a responsabilidade. Sujeito e ação se fundem no que Jonas nomeia como o Princípio da Responsabilidade. Ao mesmo tempo há, também, um aspecto de descoberta que se revela na ação propriamente dita e suas conseqüências. A ordem ética está presente, não como realidade visível, mas como um apelo à condição de incerteza no domínio do conhecimento.

“ Essa modalidade renovada de consciência coletiva, destituída de qualquer intenção prometética, seria saturada de complexidade, de complexus, ou seja, de agires e fazeres que rejuntariam tudo aquilo que a disjunção cartesiana fez no plano físico, metafísico e metapolítico. Qualquer sistema vivo passaria, então, a ser entendido como um sistema incompleto, indeterminado, irreversível, sempre marcado pela auto-organização que combina, descombina e recombina a ordem, a desordem, a reorganização.” (Carvalho, 1998)

Podemos finalizar com o fundamento da ética do gênero humano, de acordo com Morin:

“a educação deve conduzir à "antropoética", levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/ sociedade/ espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/ espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/ espécie convoca, ao séc XXI, a cidadania terrestre.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós essa tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.”

E fazer ecoar dentro de nós, educadores de EJA, o pensamento de Paulo Freire:

“ A questão é o papel da subjetividade na transformação da história. Para mim, a transformação histórica é mais importante que do que a tomada do poder. Não devemos estar preocupados com o simples deslocamento do poder de um grupo para outro. É necessário compreender que, ao tomar o poder, é preciso transformá-lo. Essa recriação e reinvenção do poder passa necessariamente pela **reinvenção do ato produtivo. E a reinvenção do ato produtivo tem lugar na medida em que o discurso do povo se legitima em termos dos desejos, decisões e sonhos das pessoas, e não meramente de palavras vazias.**”

“ Por que a maioria do povo está atualmente, reduzida ao silêncio? Por que tem de abafar seu próprio discurso? Quando são chamados a ler, por que lêem apenas o discurso dominante? Os programas de alfabetização em geral oferecem ao povo acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção da nova sociedade com a qual eu sonho.”

“ Uma geração herda condições concretas numa dada sociedade. A partir dessa situação concreta, histórica, é que uma geração considera possível dar seqüência à continuidade da história. Contudo, a geração atual tem que trabalhar e aperfeiçoar para a transformação das atuais condições concretas, porque, sem esse esforço, é impossível construir o futuro. **Se as condições atuais são fundamentais, o presente não contém em si o futuro. O presente é sempre um momento de possibilidade.**”

Bibliografia:

CARVALHO, Edgard de Assis. Prefácio. In: *Ética, Solidariedade e Complexidade*. CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de; COELHO, Nelly Novaes; FIEDLER-FERRARA, Nelson; MORIN, Edgar: São Paulo, Palas Athena, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Trad. de Flávio Paulo Meurer. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético*. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*. Campinas. v. 22, n. 76, p. 232-257, , 2001.
Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52416&type=P>
acessado em 04 de março de 2010.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. 5ª edição. Martins fontes, 2004.

ULHÔA, JOEL PIMENTEL. **O Professor** e sua prática. *EDUCAÇÃO & FILOSOFIA*, Uberlândia: v. 12, n. 24, p. 187-203, jul./dez., 1998.