

## EDUCAÇÃO DO SUFICIENTE COMO PRÁTICA DE ESPERANÇA

**MACHADO**, Claudia Cristina Lopes – UNIFAE – [claudia.cristina@bomjesus.br](mailto:claudia.cristina@bomjesus.br)<sup>1</sup>

**SERMANN**, Lucia Izabel Czerwonka – UNIFAE – [lucia.sermann@fae.edu](mailto:lucia.sermann@fae.edu)<sup>2</sup>

**PIEDADE**, Janaina Kether Campos – UNIFAE – [janainakiedade@yahoo.com.br](mailto:janainakiedade@yahoo.com.br)<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo tem por foco as perspectivas do processo ensino-aprendizagem contemporâneo e sua relevância à construção de uma nova ordem planetária. A análise da educação formal vigente, com vistas à construção de uma educação orientada por valores do suficiente constitui objeto deste estudo. Evidenciou-se que, pelas práticas cotidianas da justamedida e pelo "ser-mais", os sujeitos deste processo se transformam e, de forma recursiva, transformam o meio, iniciando, assim, um caminhar em direção à sustentabilidade. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que fez uso da técnica bibliográfica e que encontrou principalmente nas idéias de Paulo Freire, Leonardo Boff, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos, os fundamentos necessários para sua realização. A análise contemplou a opressão e a esperança, desvelando necessidade de superação das práticas nocivas de educação, tendo por parâmetro a auto-eco-organização que faz emergir uma educação que facilite a consciência e a conscientização de que todos habitam a mesma esfera viva.

**Palavras-Chaves:** processo ensino-aprendizagem; ordem planetária; educação formal; educação do suficiente; sustentabilidade.

### Abstract

This study has as target the perspective of the actual teaching-learning process and its relevance to construct a new planetary order. The analysis of the actual formal education to the construction of an education guided by values such as sufficiency compose this study's objective. It was evidenced that citizen can be transformed through self-restraint and can transform the environment establishing bases to sustainability. This study was built using the qualitative methodology and would count on the ideas of Paulo Freire, Leonardo Boff, Edgar Morin and Boaventura de Sousa Santos. The analysis contemplated both oppression and hope. It also presented the need of overcoming bad education practices using as a parameter the self-eco-organization process. As a consequence an education that develop the counscious of leaving together at the same planet can emerge.

**Keywords:** teaching-learning process; planetary order; formal education; education based on sufficient; sustainability

---

<sup>1</sup> Bacharel em Comunicação Social. Mestranda em Organizações e Desenvolvimento do Centro Universitário Franciscano (UNIFAE). Endereço Eletrônico: [claudiacristina.machado@hotmail.com](mailto:claudiacristina.machado@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga. Doutora em Engenharia de Produção. Coordenadora e professora do Programa de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da do Centro Universitário Franciscano (UNIFAE). Endereço Eletrônico: [lucia.sermann@fae.edu](mailto:lucia.sermann@fae.edu)

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestranda em Organizações e Desenvolvimento do Centro Universitário Franciscano (UNIFAE). Endereço Eletrônico: [janainakiedade@yahoo.com.br](mailto:janainakiedade@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

A situação planetária é descrita, por vários estudiosos, como nada promissora, assim como, em relação à sustentabilidade da Terra, eles revelam um cenário de vida pouco favorável à sua perenidade. Neste sentido, Leonardo Boff enfatiza que o ser humano tem, em suas mãos, a possibilidade para promover a perenidade da vida ou para acelerar o processo do seu declínio e morte.

Configura-se, assim, um cenário resultante da herança do paradigma da conquista<sup>4</sup>, que promete um amanhã mais próspero do que hoje e que está presente e se faz notar em diferentes contextos. Todavia, fome, miséria, exclusão social, desemprego, violência, devastação ambiental, entre outras mazelas, têm evidenciado a incapacidade deste paradigma de cumprir suas promessas, fazendo emergir, da falência paradigmática, a necessidade de intervenção e reequilíbrio.

Tal cenário tem, contudo, despertado interesse e preocupação de muitos, e vem deflagrando movimentos sociais, debates e inquietações de todas as partes do globo.

Este processo de superação encontra na educação, mais uma vez, fator decisivo para a reconstrução do equilíbrio planetário. Uma educação, porém, que se encontra cheia de grandes vazios, fruto da proliferação disciplinar do conhecimento.

Homens e mulheres são herdeiros de um mundo lógico, efetivo, disciplinar. Aprende-se, desde cedo, a um pensar de forma compartimentalizada, levando tal domínio para o dia-a-dia, o qual, destituído do entendimento do todo, fragmenta-se pela ausência das inter-relações.

Assim, buscar uma educação norteada pela aprendizagem do suficiente, como uma proposta de redesenho do modelo educacional, constitui o objeto e a justificativa desta análise. Para tanto, autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Boff serão convidados a apresentarem seus pensamentos no intuito de auxiliarem a condução das considerações presentes.

O estudo buscará evidenciar que, pelas práticas educacionais do suficiente, voltadas às anticonquistas, que levem homens e mulheres a *serem mais*<sup>5</sup>, pode-se iniciar um caminhar em direção à sustentabilidade.

---

<sup>4</sup> BOFF, L. Ética e Moral: A busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

<sup>5</sup> FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Portanto, a análise da educação formal vigente, com vistas à construção de uma educação orientada por valores do suficiente e da justa medida, norteada por princípios da educação libertadora, anti-hegemônica, capaz de harmonizar as diferenças cotidianas e construir um outro mundo possível, corroboram para este diálogo.

## **2. A educação pela ética do capital**

Parece haver concordância entre os estudiosos dos processos econômicos que a primeira unificação mundial, conhecida como globalização, aconteceu por meio da lógica do mercado. A partir do século XIX o crescimento econômico trabalhou como regulador, elevando concomitantemente oferta e demanda, provocando a destruição de civilizações e culturas tradicionais em nome do progresso.

Uma globalização, deste porte, de fé no desenvolvimento e na promessa de entrega de bens e bem-estar, impulsionados pela revolução científica transformadora, traz consigo uma lógica de consumo e de exploração dos recursos existentes, se apresentando insana na solução dos problemas que produz.

Problemas como as altas taxas de natalidade, muito mais concentradas nos países pobres, a partir da segunda metade do século XX, aliadas aos avanços tecnológicos, que tensionam o binômio riqueza-pobreza e agravam a possibilidade do (bom) gerenciamento do caos. Em crescimento exponencial encontram-se, também, as degradações ambientais com conseqüências que já assolam a vida de todos e projetam um futuro (in) sustentável.

Vive-se, portanto, num mundo desencantado pela modernidade. Um mundo que carrega consigo, conforme destaca Morin (2005), heranças de morte e de nascimento. Morte, não só pelas vidas que se foram durante as duas grandes guerras mundiais, mas também pelos novos perigos (e riscos) presentes.

Morte, também, da modernidade, na crença de progresso infinito e democrático. Nesta direção, escreve o autor: “Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta (MORIN, 2005. P.72)”.

Nesta direção, as melhorias significativas na qualidade de vida foram, e ainda são, experimentadas por poucos enquanto muitos vivenciam a degradação da biosfera e do que Edgar Morin (2005) chama de psicofera, ou seja, dos aspectos substantivos do ser humano,

como, por exemplo, a compaixão – pelos sofrimentos outros. Tais degradações dificultam o processo de superação da lógica da construção do mundo vigente

Em curso, contudo, continua o autor, a partir do cenário de morte, encontra-se uma outra maneira de pensar os processos de construção de mundos, onde há uma herança de vida e de esperança na vida. A esperança na possibilidade de se edificar a cidadania terrestre que encontra nos processos de educação a possibilidade concreta de transformação da esperança vã em esperança da práxis.

A origem da palavra latina educar remete ao sentido de conduzir para fora, preparar uma pessoa para viver melhor a vida, fazer melhores escolhas de modo a libertá-las e torná-las autônomas.

Todavia, muito se fala acerca da necessária mudança dos processos de educação formal contemporâneo, pelo fato de os conteúdos curriculares, bem como o processo de ensino-aprendizagem nos espaços formais de ensino não responderem mais às demandas de um planeta em vias de alcançar níveis irreversíveis de insustentabilidade

Paulo Freire (1974), preocupado com o encaminhamento dos processos educacionais, que reforçam, muitas vezes, a exclusão e a opressão, adjectiva a prática bancária de educação, como *carcerária*, ou seja, que aprisiona os sujeitos. Para o autor, o predicado *bancária* parece dizer respeito ao depósito, nos educandos, dos conteúdos desconexos com as realidades e as necessidades destes.

A lógica que se repete, neste sentido, é a de conteúdos que devem ser, desnecessariamente, armazenados para que, um dia, possam ser sacados.

Educar, para Freire (1996) tem relação direta com a transformação do educando e do educador, além de transformação do meio que os circunda. Cabe aqui a consideração de que, justamente por isso, segundo o autor, a educação formal contemporânea continua acorrentada às tradições de séculos de dominação intelectual.

Por meio desta reflexão, Freire (1996) esclarece sua posição política contra os conformismos defendidos em todas as áreas, mas, em especial na educação professoral, defendida pelos que desejam continuar manipulando populações esvaziadas e segregadas.

Peter Mac Laren, escrevendo sobre Freire enfatiza que

enquanto os educadores da ideologia dominante de modo geral separam – por decapitação – o contexto social do indivíduo, e depois cauterizam o movimento dialético entre

eles, Freire enfatiza o movimento dialético entre sujeito e objeto, o indivíduo e o social, a estrutura social e a agência humana. (Mc LAREN, Peter, 1999. pp 26-27).

Estas dualidades acompanham vida e obra de Paulo Freire. O autor morreu defendendo o enfrentamento crítico e dialético do *status-quo*, convidando todos para a integração dos saberes, dentre eles os saberes populares, pelo fato de pertencerem às histórias vividas de todos os sujeitos compondo uma pedagogia oprimida, dos oprimidos.

Leonardo Boff (2003), citando Paulo Freire, entende a essência humana sendo comprada pela própria vaidade do consumo desenfreado e do saber utilitário. Multiplicam-se as escolas, de todas as naturezas, ao mesmo tempo em que se aumentam o zoom para melhor foco ao “mercado”. Gente pronta e apressada para repetir o que uma pequena hegemonia deseja, sob a égide da prosperidade global.

Nesta direção, Leonardo Boff escreve: “o individualismo avassalador da economia capitalista se revela no cotidiano – o meu emprego, o meu salário (...)” (BOFF, 2003. p.64). Em complemento, na ética da economia nada solidária, o *meu* saber deve ter a abrangência necessária para o distanciamento entre pessoas e aproximação das conquistas individuais.

Ainda se vive, portanto, na era dos meios como fins, do desenvolvimento sinônimo de crescimento econômico, da exploração dos recursos naturais subservientes ao poderio humano, da educação seletiva e desagregadora que não prepara o sujeito para fora de si mesmo, mas para adequação ao mercado.

A questão a ser considerada aqui é que não se pensa numa educação propositiva, que lê criticamente o contexto e propõe mudanças voltadas aos interesses da coletividade. O coletivo parece não ser, portanto, objeto de atenção dos sujeitos modernos.

O que ainda parece imperar é um tipo de educação da continuidade ao processo do eucentrismo, onde os *eus* concentram o saber, a riqueza, o poder e são surdos aos anseios de liberdade, de autonomia, oriundos das consciências críticas que não se rendem à heteronomia, ou seja, a atender anseios do sistema vigente.

### **3. A insuficiência do sistema instituído de educação**

Chega-se a um ponto de inflexão do presente estudo, ou seja, a necessidade de novas formas de se pensar problemas que emergem, simultaneamente, do sucesso e do

fracasso do modelo econômico global. Pensamentos que buscam tensionar à opulência, o excesso, a acumulação desigual de renda e ao mercado como um fim em si mesmo.

Nesta direção, o ponto de partida, que reside no convite a se pensar viver o ótimo relativo por meio da autolimitação, pode ser também, pela ótica de Leonardo Boff (2003), o ponto de chegada dos seres humanos, ou seja: a necessária mudança paradigmática, mesmo que lenta e gradual, do modelo estéril da educação pela ética do capital para o modelo fértil da educação do suficiente.

Uma das mais contundentes justificativas para a necessária inflexão reside nas análises do que o sistema econômico capitalista neoliberal, centrado na lógica de mercado, vem apresentando e o quanto se mostra insuficiente para cumprir todas as promessas feitas (de riqueza, progresso e felicidade para todos) há cerca de duzentos anos.

Que conhecimentos surgem a partir de movimentos contra-hegemônicos, (mais intensamente percebidos na dimensão econômica, mas que não se limitam somente à mesma)? Que mundos começam a ser constituídos a partir da crise epistemológica da ciência moderna e que práticas emergem a partir e por meio desta crise?

Boaventura de Sousa Santos (2005) discorre acerca do cânone da ciência segundo a qual busca-se, a partir do século XV, reduzir a compreensão do mundo pela lógica da visão ocidental deste mundo, desqualificando, desta forma, toda diversidade epistemológica dos saberes ecológicos e da diversidade culturais. Se, por um lado, o colonialismo científico fertiliza as relações sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas por séculos, por estas dimensões, também é fertilizado. Produtos e produtores são, desta forma, legitimadores de todo o processo de epistemocídio, que, segundo Santos (2005) diz respeito à morte de conhecimentos locais por ciências alienígenas.

Com a ascensão da ciência moderna, chegou-se ao ápice da obscuridade epistemológica, conjugada no singular, monocultural, empobrecida e colonizada. Os benefícios deste período aos seres humanos, no que concerne às descobertas tecnológicas em sua maioria, parecem ter sido, de formas similares às avessas, apoteóticas. Para tanto, os demais saberes humanos precisaram ser esterilizados, o que ocasionou a destruição de muitas experiências cognitivas humanas em favor de um único e possível conhecimento válido.

O sistema reprodutor do saber como mercadoria vem calando educadores e educandos ao longo dos tempos. Ensina-se o que é designado, de “cima para baixo”. Aprende-se o que adequado para a inserção (bem sucedida) nas poucas vagas existentes no topo da pirâmide neoliberal. Aos que não a atingem, sucede-se um sem fim de “portas fechadas” desumanizantes que põem em cheque a auto-estima e a competência humana de ser feliz.

Neste sentido cabe a reflexão acerca do que é aprender e qual a relevância dos conteúdos padronizados para pessoas, histórias e cotidianos absolutamente diversificados. Faz sentido pedir de um lavrador, que vive de sua produção e que se insere na cidadania pela agricultura que decore a equação de terceiro grau?

Este processo de colonização do conhecimento faz surgir, além das descobertas tecnológicas, outras emergências como a crise do próprio sistema que tende a deflagrar um processo de entropia, a partir principalmente, do século XX, século da ascensão e do declínio do neoliberalismo. Pressões por debates internos demandam, então, espaços outros para outros saberes.

Dá-se início, segundo Santos (2005) a processos que começam a considerar o multiculturalismo e os conhecimentos locais, mesmo que ainda subjugados à forma de conhecimentos específicos, diferentemente do conhecimento científico, tido como entidade coerente, homogênea e global.

As insuficiências do modelo de construção de conhecimento hegemônico, em suas diversas dimensões, têm provocado o surgimento de externalidades que parecem apelar para a sua democratização, emancipando saberes colonizados. Parece haver, portanto, uma esperança na possibilidade do modelo de educação do suficiente ser capaz de promover a justamedida do viver.

#### **4. A esperança crítica na utopia possível**

Esperança. Palavra pura, palavra vã. Utopia sem sentido para alguns. Combustível para se alcançar o que se espera, sem ingenuidade, para outros muitos como o educador brasileiro Paulo Freire.

Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) entende ser a esperança necessária, mas não suficiente para se ganhar uma luta. Por outro lado, segundo ele, sem

esperança os desafios aumentam e, opostamente, diminui a confiança dos lutadores. Assim, escreve: “precisamos da esperança crítica, como peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1992. P. 10).

A mensagem maior do autor parece ser a justamedida da esperança. A transformação da realidade dos oprimidos acontece não só pela esperança que estes depositam na possibilidade em um outro mundo possível, mas também, nos posicionamentos críticos e propositivos diante da opressão. Dito de outra forma, a esperança, por um lado, diminui sentimentos paralisantes, como o pessimismo ou a tendência ao fatalismo (das condições de vida) e, por outro lado, enquanto necessidade dos seres humanos, precisa se apoiar na práxis, nas ações cotidianas, em direção à transformação necessária.

Freire (1992), que dedicou sua vida a denunciar muitas situações de opressão que reificam homens e mulheres, por meio dos seus posicionamentos políticos, diz-se um esperançoso que, ao partir para o embate, leva consigo, além de sua esperança crítica, considerações acerca dos dados concretos desta mesma realidade. Assim, não se escora, ingenuamente, no seu desejo por cenários que provoquem menos sofrimento.

Por meio da esperança, continua o autor, consegue-se não só denunciar realidades desumanizantes, como também anunciar processos de construção de outras realidades. Para ele, não se pode, por exemplo, sonhar sem que o pesadelo tenha sido denunciado, posto que o sonho emerge desta denúncia.

As situações desumanizantes, ou as barreiras que surgem na vida dos homens e das mulheres são descritas por Freire (1992) como situações-limite. Por meio da esperança, juntamente com ação e reflexão, algumas pessoas deflagram autolimites para a superação destas situações, podendo chegar ao descobrimento do inédito-viável. Portanto, quando cidadãos e cidadãs se vêem em situação de opressão, alguns optam pela resistência e pela luta (política) em direção ao que Freire chama de SER-MAIS.

Em outros momentos, porém, pela inexistência de esperança, os oprimidos não conseguem desvelar os problemas existentes nas situações-limite, considerando-os determinantes históricos e assumindo tons fatalistas de que nada há para se fazer e, por isso, resta apenas aceitar a condição de SER-MENOS.

Por tudo isto se entende que a opressão encontra na esperança crítica a possibilidade de se trilhar caminhos que conduzam à utopia possível da liberdade do *ser-mais*. Esta esperança de libertação, contudo, se dá pela práxis e pelas histórias vividas e assim escreve o autor: “é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992. P. 11).

Desta forma, a utopia possível parece esvaziar o *ser-menos* quando anuncia uma outra educação comprometida com a transformação dos homens e das mulheres.

## **5. Educação do suficiente como prática de esperança**

O caminho a ser trilhado em direção à educação do suficiente encontra nos pensamentos de Leonardo Boff, acerca da economia do suficiente, e de Paulo Freire, sobre a concretude da esperança por meio da práxis, eixos norteadores deste caminhar.

Boff (2003) entende ser uma conquista necessária à sobrevivência da espécie humana, a da autolimitação e sentencia que “a sobrevivência depende das anticonquistas” (p.20-21). Para este pesquisador, a cultura da simplicidade voluntária reside em três “virtudes cardeais”, ou seja: a busca do bem comum, a autolimitação e a justa medida.

A autolimitação diz respeito ao consumo humano responsável consigo e com os demais seres vivos que habitam a Terra. A justamedida vai de encontro à cultura do excesso e do domínio, presentes nas sociedades “civilizadas”. Diz respeito, segundo Boff (2003), ao equilíbrio entre o mais e o menos e ao ótimo relativo.

Ao escolher pelas anticonquistas ou, contrariamente, pelo progresso, todavia, os seres humanos parecem estar optando por reter ou acelerar um pouco o curso dos acontecimentos, em conseqüência das políticas de exploração e domínio vigentes a partir, principalmente, do período pós-revolução industrial.

Boff (2003) apregoa à autolimitação, à simplicidade voluntária e à anticonquista, as bases do cuidado. Quando se cuida, se deseja o bem e se pratica o bem. Quando se cuida (de algo ou alguém) se quer estar próximo, mesmo que não fisicamente, deseja-se que o bem ou a pessoa cuidada esteja feliz, viva seus valores éticos e morais e polinize-os aos seus semelhantes.

Educar para o suficiente e para o decente assume papel imperativo posto que ensinando a consumir o suficiente para a vida, aprendemos e libertamo-nos para sermos éticos e justos.

Aprender a viver com o necessário é saber compartilhar, repartir e não se vender para sistema algum, muito menos para àquele que segrega, discrimina, explora, persegue e subjuga seus semelhantes, humanos ou não humanos.

A educação da práxis, por sua vez, traduz a construção de um mundo voltado para a paz e para a sustentabilidade dos sujeitos contidos na biosfera, pois transforma continuamente conceitos em experiências vividas, selecionando o que há de relevante para a essência dos educandos. Sendo, portanto e de forma análoga, uma pedagogia do suficiente.

A prática, nesse momento, é trazida ao contexto para evidenciar sua força singular à construção do pensamento e à construção ininterrupta da vida. Leonardo Boff enfatiza que

a concepção de conhecimento da práxis postula como fonte primeira do conhecimento humano a prática; concebe que os ser humano concreto é, ao mesmo tempo, individual e social e, portanto, que o conhecimento humano nasce de sua prática individual e social. Conhecer tem, por conseguinte, um sentido de experimentar, vivenciar e, a partir daí, conceituar, ganhar consciência “(BOFF, 2000. p. 21).

O autor em tela entende a educação da práxis como a grande força propulsora das transformações dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, do mundo que os mesmos constroem todos os dias, pois é uma educação praticada e não teorizada. Educar pela prática não obriga o educando a gravar informações

nem memorizar, nem assimilar linearmente uma quantidade ilimitada de conteúdos; o essencial é que aprenda a teorizar sua própria prática individual e social, em todos os campos e dimensões do seu trabalho de sua vida, articulando o local, particular e imediato com o global, geral e mediato; e que domine a arte de a partir desta visão totalizante da realidade, extrair os elementos para o direcionamento estratégico e tático de sua ação transformadora “(ARRUDA, M. BOFF, L. 2002. P.22).

Configura-se, assim, uma educação da práxis, construída pela cotidianidade dos sujeitos que, por sua vez, transformam-na em novos efeitos para serem vividos. De forma recursiva, portanto, a prática dos conceitos que transformam a nova prática libertam educandos e educadores a escreverem conteúdos significativos para suas vidas e não para

cumprirem programações arbitrárias e desconexas com o sentido que a vida tem para os mesmos.

Conhecer, portanto, para Boff e Arruda (2002) é transformar a realidade desde que os conteúdos sejam vividos, praticados e interiorizados. A essa contínua transformação do conhecimento em ação, a partir da consciência crítica, e da ação para o conhecimento fundamentado em valores humanos, chama-se práxis.

Mais uma vez, Leonardo Boff e Paulo Freire comungam do sentido da práxis para a formação da consciência crítica dos sujeitos de modo a transformarem o que, em princípio, parece não ter sentido, para algo bastante significativo e libertador do ser humano.

Freire (1996) brinda a humanidade com o pensamento de que os sujeitos que constroem o mundo pela práxis do saber, e com este saber se reconstituem, devem estar abertos ao novo, ao incompleto, ao risco e à aventura do espírito. Assim, “o que ensina, aprende e aquele que aprende, ensina” (FREIRE, 1996. p. 69)

Nesta direção, os conteúdos curriculares pré-moldados, com informações desnecessárias e dissonantes para a formação ética e cidadã do educando, tanto não transformam o mundo quanto não transformam os sujeitos, ou seja, educador e educando. Buscam capacitar para um mundo em ruínas que, por muitos séculos se sustentou (e ainda se sustenta apesar da menor estabilidade) no paradigma da conquista.

Educação da práxis, aqui chamada, analogamente, de educação do suficiente, segundo Arruda e Boff (2002) objetivam três grandes processos: que cada cidadão saiba como teorizar sua prática de inserção na sociedade; que tenha acesso ao conhecimento científico verdadeiramente importante para suas necessidades e que consiga avaliar criticamente o contexto universal presente e histórico para propor intervenções alinhadas à necessária renovação no modo de pensar e de produzir o mundo.

Sonho, dirá Boff? Esperança e utopia, disse Freire? Tais substantivos ganham propriedade nas palavras de Marcio Markendorf ao enaltecer que

o que parece ficar explícito nas utopias é uma aura de profilaxia, como se fosse possível expurgar destes mundos imaginados todo o tipo de prática social que fosse nociva, proibida ou indesejável à sociedade. O projeto inalcançável da utopia está nessa fragilidade um tanto paradoxal, de homogeneização de princípios e valores, de fazer ausência definitiva do que antes era presença, de conceber um Jardim do Éden sem serpente.(MARKENDORF, 2005)

Portanto, outra economia e uma educação, crítica, do suficiente, que se volte e atenda às necessidades da vida cotidiana dos menos favorecidos, representa o desafio para todos os cidadãos e cidadãs que almejam tornar utopias possíveis, sua práxis.

Por fim, uma educação que considere como pressupostos o fato de que todos possuem sabedoria, que o saber deve atender às necessidades de vida, que a formação se dê a partir da ação e que considere o contraditório como combustível para desvelar interesses, propondo transformações a partir do coletivo e para o coletivo, constituem-se os parâmetros para a educação do suficiente.

Esperança e utopia, portanto, compõem o eixo de sustentabilidade dessa outra educação. Uma educação que se assemelha, em simbologia, à flor Dente-de-leão, ou seja, uma educação onde o menos-ótimo representa a libertação dos educandos e educadores e cujas sementes, aos se espalharem pelo mundo, como a educação do suficiente, poderão levar valores de união, tolerância e esperança para todos os povos do planeta Terra.

## 5. Considerações

Esta análise objetivou demonstrar que o modelo educacional vigente, centrado na ética do capital é insuficiente para responder às promessas do paradigma da conquista, ou seja, ordem e progresso globais. O ponto de inflexão paradigmático foi apresentado no sentido de evidenciar a necessária mudança de pensamentos e ações em direção a uma outra forma de educação.

Neste sentido, a educação do suficiente, construída a partir de conceitos da economia do suficiente e da práxis, é apresentada como uma possibilidade em direção à esperança que se deve cultivar para se *ser mais*.

Portanto, no presente artigo alinham-se os pensamentos de Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Boff na direção de que é necessário conter práticas de educação hegemônicas, conteudísticas e espontaneístas, posto que sua tendência é a da colonização do saber, desconexo com as realidades de vida.

Assim, considera-se que a denúncia feita por Paulo Freire, eternizada em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, encontra o anúncio da esperança em *ser-mais* na obra *Pedagogia da Esperança*, do mesmo autor. Este processo que, para muitos, remete apenas a esperanças

vãs e utópicas, encontra na práxis da educação do suficiente a concretude necessária para um caminhar em direção à sustentabilidade planetária.

## 6. Referências

ARRUDA, M. BOFF, L. **Globalização: Desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FANITANIN, P. **A Pedagogia Tomista**. Aquinate: Revista Eletrônica de Estudos Tomistas. Disponível em: <<http://www.aquinate.net/p-web/Portal-Tomismo/Filosofia/tomismo-filosofia-a-pedagogia-tomista.htm>>, acessado em 25 de fevereiro de 2008, às 16:22h.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

MARKENDORF, M. **O desejável Velho Mundo: a distopia em Aldous Huxley**. Duplipensar.net, 2005 Disponível em <<http://www.duplipensar.net/artigos/2005-Q4/desejavel-velho-mundo-distopia-aldous-huxley.html>>. Acessado em 27 de fevereiro de 2008, às 22:56h

Mc LAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial** / Peter Mc Laren; tradução Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. G. de NUNES, J. A. **Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.