

A EDUCAÇÃO DO SUFICIENTE E AS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DO EDUCADOR

MACHADO, Claudia Cristina Lopes – UNIFAE
claudia.cristina@bomjesus.br

SERMANN, Lucia Izabel Czerwonka – UNIFAE
lucia.sermann@fae.edu

PIEDADE, Janaina Kether Campos – UNIFAE
janainakiedade@yahoo.com.br

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente estudo tem por foco as perspectivas da atuação do educador contemporâneo e sua relevância à formação de cidadãos planetários e à construção de uma nova ordem cósmica. A análise da educação formal vigente complementa o objetivo deste relato ao mostrar que processos educacionais (hegemônicos) hodiernos apresentam-se insuficientes para responder aos anseios da complexidade viva que compõe a biosfera. Nesta direção, apresentou um processo educacional com vistas à construção de uma educação orientada por valores do suficiente. Evidenciaram-se algumas das dificuldades enfrentadas pelos educadores que buscam trabalhar a partir do suficiente, bem como algumas alternativas apresentadas por profissionais que vivenciam, hoje, este conflito. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que fez uso dos relatos de experiência vivida pelas autoras, em oficina de metodologia freireana, conduzida pelo educador popular Antônio Gouvêa Silva. Utilizou-se, também, a técnica bibliográfica, que encontrou, principalmente, nas idéias de Paulo Freire, Leonardo Boff, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos, os fundamentos necessários para sua realização. Mostrou-se que, pelas práticas cotidianas da justamedida, os sujeitos deste processo podem se transformar e, de forma recursiva, podem transformar o meio, iniciando, assim, um caminhar em direção à sustentabilidade. A análise contemplou da opressão à esperança, desvelando necessidade de superação das práticas nocivas do aprender e do ensinar, tendo por parâmetro a práxis, o suficiente, a justamedida e fazendo emergir uma educação que facilite a consciência de que todos habitam a mesma esfera viva e a conscientização de que é preciso iniciar um processo em direção às anticonquistas.

Palavras-chave: Processo ensino-aprendizagem; Educação formal; Educação do Suficiente; Educadores; Anticonquistas.

Introdução

A sustentabilidade requer mudança radical nos modos de conviver , de aprender e, portanto, uma mudança nos processos educativos para construir uma práxis que transforme educadores e educandos.

Nesta direção é que o presente estudo objetivou apresentar pressupostos para uma educação norteada pela aprendizagem do suficiente, bem como analisar suas implicações para a atuação do educador que se propõe a trabalhar pela ótica desta educação anti-hegemônica.

Para tanto, o pensamento de Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Boff norteia a condução das considerações presentes.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que fez uso da técnica bibliográfica, bem como, de relatos de experiência vivida pelos autores do artigo quando da participação em uma oficina de metodologia freireana e de formação de educadores populares, na Casa do Trabalhador, em Curitiba, nos dias 22 a 25 de maio do ano em curso.

A ONG (organização-não-governamental) Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo, CEFURIA, foi a principal patrocinadora e articuladora do encontro. Nos quatro dias do evento foram apresentados os conceitos fundamentais da educação popular, de Paulo Freire, os quais puderam ser identificados, por meio de pesquisa de campo, junto aos moradores do bairro Piraquara, na região metropolitana de Curitiba.

Os dados coletados, por meio de entrevista, foram selecionados, em plenária. As falas significantes dos moradores do bairro visitado, enfatizando às que mais denunciavam dor e sofrimento e os temas geradores, pertinentes ao processo da educação popular, foram identificadas, compondo as informações necessárias para a análise.

Após a interpretação e análise das falas dos moradores de Piraquara, foi possível reconhecer as questões que causam dor nos cidadãos e que requerem intervenção dos educadores. Em seguida, coletivamente, foram propostas estratégias para desencadear ações que promovam vivências de conscientização, e, portanto, de reeducação.

. O evento terminou com a estruturação teórica de oficinas que poderiam ser desenvolvidas, entre educadores e população do município, visando a tomada de consciência destes moradores quanto às suas realidades para posterior mobilização coletiva.

Tendo por base esta vivência, o estudo descreve algumas das implicações para a atuação dos educadores que optam por trabalhar a educação do suficiente, bem como

evidencia que, por meio destas práticas educacionais, voltadas às anticonquistas, pode-se iniciar um caminhar em direção à sustentabilidade.

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.

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).

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, requerendo, desta forma, um outro processo de se educar.

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.

Neste sentido, 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 (in)sustentabilidade

Paulo Freire (1974), preocupado com o encaminhamento dos processos educacionais, que reforçam, muitas vezes, a exclusão e a opressão, adjetiva a prática bancária de educação, como *carcerária*, ou seja, que aprisiona os sujeitos. Para o autor, *bancária* parece dizer respeito ao depósito, nos educandos, dos conteúdos desconexos com as realidades e as necessidades destes que, um dia, podem 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, 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, pelos que desejam continuar manipulando populações, esvaziadas e segregadas.

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, para *aquecer* o mercado do conhecimento. Gente pronta e apressada para repetir o que uma pequena hegemonia deseja, sob a égide da prosperidade pessoal e 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.

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.

A partir de todo o exposto chegou-se a um ponto de inflexão em relação a construção do mundo moderno, 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 o 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? 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 cultural. 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 epistemicídio, 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, empobrecida e colonizada. Os benefícios deste período aos seres humanos, no que concerne às descobertas tecnológicas, são muitos. Para tanto, contudo, 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.

Na educação também são muitas as transformações. 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.

Este processo de colonização do conhecimento faz surgir emergências como a crise do próprio sistema educacional, 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.

Entende-se, portanto, que as insuficiências do modelo de construção do conhecimento hegemônico, em suas diversas dimensões, têm provocado o surgimento de externalidades que parecem apelar para uma democratização do processo cognitivo, emancipando saberes colonizados. Parece haver, portanto, uma esperança na possibilidade de se construir um modelo de educação não bancário, voltado ao suficiente e que seja capaz de promover a justamedida do modos de se viver.

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.

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. Educar para o suficiente e aprender a viver com o necessário é cuidar, compartilhar, repartir.

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 (2002) entende a educação da práxis como a grande força propulsora das transformações dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, do mundo que os mesmos constroem, pois é uma educação praticada e não teorizada.

Educar pela prática, segundo Boff (2002) não obriga o educando a gravar informações, mas incentiva que o mesmo aprenda a teorizar suas práticas para o direcionamento de ações transformadoras.

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, 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 todo.

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, Boff e Freire chamam de práxis. Os autores, portanto, 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, em algo bastante significativo e libertador para o 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. Assim, “o que ensina, aprende e aquele que aprende, ensina” (FREIRE, 1996. p. 69)

Nesta direção, os conteúdos curriculares pré-moldados, com informações desnecessárias para a formação ética e cidadã do educando, tanto não transformam o mundo quanto não transformam os sujeitos envolvidos. Buscam, apenas, capacitar os sujeitos para um mundo em ruínas que, por muitos séculos se sustentou pela égide 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.

Portanto, outra economia e uma educação crítica, do suficiente, que atendam às necessidades da vida dos que sofrem, representa o desafio para todos os cidadãos e cidadãs que almejam tornar utopias possíveis, suas práxis.

Por fim, uma educação que considere os conhecimentos científicos e populares numa esfera ética, com pretensões humanizadoras, considerando, como pressupostos, o fato de que todos possuem sabedoria, que o saber deve atender às necessidades de vida, que a formação deve acontecer 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 os parâmetros da educação do suficiente.

O profissional que deseje trabalhar esta educação deverá vivenciar os pressupostos, anteriormente descritos, tendo a práxis como fundamento. As implicações para a atuação deste educador, no entanto, são muitas e devem ser, igualmente, consideradas.

Implicações para a atuação do educador

Todo o exposto anterior revela o longo caminho que educandos e educadores têm para caminhar. Neste sentido, há de se perguntar quais as possíveis implicações para a atuação profissional dos educadores do suficiente? Haverá espaço, nas instituições de ensino, para que eles desvelem conflitos? Estas inquietações foram abordadas na oficina de metodologia freireana, e serão, a partir deste ponto, trazidas como recurso para as reflexões que se seguirão.

O educador popular Antônio Gouvêa Silva foi o responsável maior pela condução pedagógica do evento e será fonte principal dos relatos que se seguirão. Juntaram-se ao Gouvêa as educadoras Maria de Guadalupe Menezes e Ana Inês Souza.

As abordagens ora apresentadas foram extraídas da gravação feita durante os quatro dias de encontro, por uma das autoras deste estudo, a partir da autorização verbal de todos. Desta forma, as inferências dos autores nesta comunicação, são baseadas na vivência em si das mesmas, bem como no resgate das falas.

Gouvêa (2008), durante a condução da oficina, afirmou que são muitas as dificuldades por que passam os educadores que têm, como ideal de vida, trabalhar este modelo contra-hegemônico de educação.

Nesta direção, muito se falou acerca dos pressupostos da pedagogia crítica e libertadora. A fundamentação teórica deste estudo procurou construir uma analogia entre os pressupostos da pedagogia crítica e os da educação do suficiente. O quadro abaixo, estruturado a partir dos relatos coletados, evidencia alguns dos elementos constitutivos e constituintes dos modelos de educação tradicional e do suficiente.

EDUCAÇÃO TRADICIONAL	EDUCAÇÃO DO SUFICIENTE
Suscitar a conscientização dos alunos é responsabilidade do professor	Ninguém conscientiza ninguém. O educador entende que a conscientização liberta o sujeito e pressupõe responsabilidade.
Saber teórico, professoral	O saber não é teórico; é um saber fazer
O saber não visa, necessariamente, a transformação da realidade, mas a adequação do aluno a ela	O indivíduo só transforma a realidade quando se põe como sujeito desta transformação,
Educação centrada no professor	Educação centrada no educando
O professor tolera (aceita passivamente) os excessos dos alunos	Há respeito pelas diferenças desde que este esteja comprometido com a superação das situações que causam dor no ser humano.
Educação bancária: reifica o aluno, transformando-o em objeto de depósito de conteúdos	Educação do suficiente: busca libertar o sujeito por meio da autonomia que o torna protagonista de sua história
Exacerbação do individualismo	Foco na autonomia do indivíduo e do coletivo para que haja transformação da sociedade em favor da humanização
Educação focada nos conteúdos que, muitas vezes, não fazem sentido à realidade dos sujeitos. Transforma o aluno em objeto.	Há conteúdos desde que estejam associado à realidade para, assim, poder haver transformação. Conteúdos alinhados com a prática que faça sentido para os educandos.

Quadro 1: Elementos constitutivos/constituintes das educações do suficiente e tradicional

A partir do quadro de referência acima, e tendo como analogia os parâmetros da pedagogia crítica, apresentados por Gouvêa (2008), se começa a perceber que, de acordo com as bases da educação do suficiente, a transformação efetiva acontece pela escuta ativa do outro, por tentar entendê-lo para, assim, poder problematizar suas necessidades. As ações em direção as transformações acontecem num campo de sentidos e significados único, pelas histórias de vida serem igualmente únicas.

Desta forma, julgar o que parece ser melhor para o outro, por um único olhar, igual para todas as circunstâncias e todas as pessoas, tem sido a prática da educação hegemônica e que, por mais bem intencionada que possa estar, não atende as necessidades dos sujeitos, os quais, por não se verem protagonistas de suas histórias, deixam-se levar pelos saberes

massificados. Todavia, por mais bem intencionado que o educador possa estar, parece não ser fácil seu ofício num mundo heterônomo, onde prevalece a obediência às regras (im)postas.

Nesta direção, durante toda a tarde do dia 23 de maio, destinada a reflexão acerca dos caminhos educação e do educador, no início do século XXI, Gouvêa (2008) e nós, participantes, elencamos, coletivamente, o que nos pareceu mais fidedigno acerca das barreiras encontradas cotidianamente para a prática de uma educação do suficiente.

Não se pretendeu esgotar o elenco de possibilidades, mas, apenas, destacar as questões de maior expressão. Importante destacar que as histórias vividas por cada um de nós, participantes e educadores, ao longo de nossas vidas, foi importante para a redação final, conforme abaixo evidenciada:

a) há uma cultura dominante que dita as regras aceitáveis para um educador, ou seja, deve-se passar os conteúdos pré-estabelecidos, de cima para baixo, sem se considerar a realidade dos educandos;

b) A idéia que parece reinar é a de que o educador tem a palavra final. Não a ter torna-se uma decisão corajosa. Não é possível fazer uma aula dialógica, tendo que seguir conteúdos de apostila;

c) Colegas docentes não entendem o confronto como algo construtivo para a formação de sujeitos autônomos e reforçam atitudes contrárias a esta outra educação;

d) Alguns educandos são selecionados (pelo sistema bancário de educação) para reproduzirem o modelo. Ao terem uma oportunidade, comportam-se, em sinal de lealdade, reforçando ações de obediência cega ao sistema;

e) O salário pago aos educadores não cobre as longas horas requeridas para a pesquisa, mas somente a reprodução dos conteúdos máximos, em série;

f) Os planos curriculares nacionais - PCN's- que, na escrita, parecem considerar os saberes transversais, mas, na prática, representam o comprometimento ideológico com a massificação da educação e com o esvaziamento do pensar.

Gouvêa finalizou as considerações destacando que o profissional da educação tradicional acaba cedendo ao sistema hegemônico e torna-se, em suas palavras, um “dador de aulas, coisificado que vira gente no final-de-semana” (GOUVÊA, 2008).

Portanto, para que se possa desencadear um processo de educação da práxis e do suficiente, à luz dos pensamentos de Paulo Freire, deve-se, segundo o que pode ser extraído das narrativas dos participantes da oficina freireana, primar pela escuta das histórias de vida

dos diferentes (mas não diversos) cidadãos e cidadãs, para que se possa conhecer os seus sentidos e significados.

Neste sentido, à luz do legado de Paulo Freire, uma dimensão importante para o grupo foi ressaltada e faz menção ao fato do *outro* ser capaz de procurar (e achar) sozinho seus caminhos. Ao se transformar, consegue transformar o coletivo e quando o coletivo consegue desvencilhar-se das amarras da heteronomia, está livre para edificar a utopia mais que possível.

Durante sua apresentação, Gouvêa (2008) enfatizou que o caminho em direção à democratização dos saberes é longo, mas possível de ser caminhado. Os que acham impossível o confronto com o que está posto, instituído, continua o autor, não sairão do lugar e nem conseguirão desvelar os interesses dominantes. E continua: “quando o outro se vê numa visão fatalista, individualizada, mítica, se nega como sujeito histórico ou nega o seu papel na sociedade e na responsabilidade do coletivo” (GOUVÊA, 2008).

Por fim, entender que é possível haver uma outra forma de educação é tão importante quanto ter consciência das dificuldades impostas aos que ousarem desafiar os preceitos da ditadura do saber.

Escrever sobre a vivência da oficina de metodologia freireana, que contou com a troca de muitas experiências, dentre elas, as dos moradores de Piraquara fortaleceu em nós, autoras deste estudo, o sentimento da necessária mudança paradigmática do saber, do pensar e do fazer. Entendemos, com alguma clareza, o quão distante estão conteúdos curriculares nacionais das necessidades dos sujeitos em terem suas vidas, e a vida da coletividade, transformadas.

Relatos como o da moradora de Piraquara, destacado a seguir:

Fico com muito medo quando chove. Um dia tava chovendo muito. Pedi pro meu filho entrar porque os ratos saem todos do buraco. A água começou a entrar em casa, Ficamos eu e meu filho em cima da mesa da sala esperando ela descer. Aí meu filho perguntou: e se a água não pará de subi mamãe? Eu respondi: aí vamos tudo pro céu filho (SHIRLEY, 2008).

Diante da escuta deste relato, entendemos que conhecer a equação de terceiro grau pouco adiantará para que esta família saia de situação tão desumanizante, como dizia Freire. Entendemos, pela vivência prática e escuta ativa, que a educação deveria atender os anseios

destas pessoas para que haja possibilidade de se criar, não só de condições mínimas de vida, mas, principalmente, condições máximas de dignidade.

Entendemos, por fim que a educação do suficiente, de acordo com os pressupostos apresentados, está bem mais preparada para transformar os sujeitos em protagonistas de suas vidas, que pensam e lutam por si com vistas ao bem-estar da coletividade.

Considerações Finais

Esta análise objetivou demonstrar, pelos relatos das histórias vivenciadas na Oficina de Metodologia Freireana, 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 individuais e 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.

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

A experiência vivida, nos quatro dias da oficina de metodologia freireana, de trocas intensas de histórias, revoltas e relatos, nos fez compreender que o *ser mais* vai muito além do ter mais. Diz respeito ao ser mais gente, ser respeitados em suas crenças, saberes, esperanças, medos e sentimentos.

Em nosso entendimento, *ser mais* deveria fazer parte dos planos curriculares de felicidade e deveriam encher de otimismo educadores que acreditam no suficiente e na justamedida de se viver.

Nesta direção o sentimento expresso por todos os educadores que participaram do encontro foi de profunda angústia pelo sentimento de impotência diante do que está posto. Vários foram os debates neste sentido e, em todos os momentos, tornou-se latente os conflitos pessoais diante do que dizem para ser feito e do que se precisa mudar.

No fundo, entendemos que educadores indignados com o sistema vigente de educação, mas que se vêm encarcerados a ele, também são oprimidos.

Entender que o caminho em direção ao suficiente requer abnegação por parte dos educadores, é mais fácil do que praticar o sacrifício dos próprios interesses em detrimento das

necessidades alheias, do coletivo. Isto porque o sistema tradicional de educação, hegemônico, tende a segregar todos aqueles que o desafiam.

Assim, ao sofrerem as conseqüências de suas escolhas que, em muitos casos pode significar o afastamento das atividades profissionais, muitos, conforme relataram em plenária durante o encontro, sucumbem e retrocedem porque, na maioria das vezes, têm pessoas que dependem desta renda, além deles próprios.

Os educadores que sofrem e se deixam transformar em “dadores de aula”, como citou Gouveia, na melhor das hipóteses, para se sentirem vivos e pensantes, tentam adequar o conteúdo obrigatório a algum processo, mais alargado, em direção à autonomia dos educandos.

Outros educadores ressaltou Gouvêa, assumem como estratégia a máxima proferida por Jesus Cristo: “dai a Cezar o que é de Cezar”, ou seja, apresentam-se, diante das lideranças, disfarçadamente apáticos e conformados, pois, assim, conseguem, dentro da sala de aula, realizar seu trabalho de educador crítico.

Há ainda, apesar de serem bem poucos, conforme relatos de educadores e educandos durante o encontro em Curitiba, os que conseguem se libertar das amarras que o modelo heterônomo lhes impõe e migram para um modo suficiente de viver, de aprender e de ensinar, enfrentando as conseqüências de suas escolhas. Entre eles, os brasileiros Paulo Freire e Leonardo Boff.

Portanto, o registro aqui apresentado é fruto dos pensamentos de Freire, Boff, Santos e Morin, bem como de todos que participaram da oficina freireana e que tanto contribuíram para as considerações apresentadas.

Mais que relatos de experiências vividas, os relatos, aqui parcialmente apresentados, dizem respeito às experiências que ainda serão vividas. Refletir sobre o que se viu, ouviu e viveu nos enche de esperança de que, apesar de tudo, ainda é possível renunciar. A própria participação das autoras no evento, ocorrido em maio deste ano, durante quatro dias e a decisão destas, pela temática em questão, já parece evidenciar o desejo de se renunciar ao mundo ótimo para bem poucos.

Portanto, o caminhar por entre os processos de legitimação da autonomia de educandos e educadores, por meio do suficiente e da práxis, ainda é árduo e sofrido. Muitos não agüentam e sucumbem no meio do caminho. Para aqueles que conseguem suportar e

superar os impedimentos identificam na práxis da educação do suficiente, a concretude necessária para um caminhar em direção ao *ser-mais* e à sustentabilidade planetária.

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>>. Acesso em: 25 fev. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **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>>. Acesso em: 27 fev. 2008.
- 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.
- SILVA, A. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- SILVA, A. **Palestras na Oficina de Metodologia Freireana**. Curitiba: Cefuria, de 22 a 25 de maio de 2008.