

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANO PEROZA

**PROVOCAÇÕES ANTECIPATÓRIAS OU A ESPERANÇA COMO INÉDITO
VIÁVEL: A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO UTÓPICO DE PAULO
FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CURITIBA

2014

JULIANO PEROZA

**PROVOCAÇÕES ANTECIPATÓRIAS OU A ESPERANÇA COMO INÉDITO
VIÁVEL: A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO UTÓPICO DE PAULO
FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

P453p
2014

Peroza, Juliano
Provocações antecipatórias ou a esperança como inédito viável : a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores / Juliano Peroza ; orientador, Peri Mesquida. – 2014.
295 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 288-295

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Utopias. 4. Mudança social.
5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mesquida, Peri, 1941-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 033
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Juliano Peroza

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira, Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar, Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, para examinar a Tese do candidato Juliano Peroza, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "PROVOCAÇÕES ANTECIPATÓRIAS OU A ESPERANÇA COMO INÉDITO VIÁVEL: A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO UTÓPICO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Tendo em vista a relevância e o ineditismo da tese, a banca recomenda a publicação sob a forma de livro e/ou artigos científicos.

Presidente:
Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Convidado Externo:
Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira Cesar Romero Amaral Vieira

Convidado Externo:
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar Jamil Ibrahim Iskandar

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins Pura Lúcia Oliver Martins

Convidado Interno:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti Lindomar Wessler Boneti

Miguel
Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Ao expressar meus sinceros agradecimentos nesta etapa significativa de minha vida acadêmica, relembro afetosamente algumas pessoas e instituições que foram muito importantes para que essa conquista “inédita” fosse realmente “viável”:

Aos meus pais, Avelino e Helena, pela compreensão e pelas constantes orações desde que saí de casa aos quinze anos de idade.

À minha esposa, Malu, pelo paciente apoio e amorosa companhia diante dos inúmeros momentos de ausência, introspecção e isolamento reflexivo na fase tensa dessa produção textual.

À Sociedade do Divino Salvador, instituição religiosa da qual fiz parte por mais de dez anos, pela oportunidade de ter convivido com pessoas virtuosas, pelos encontros oportunizados e pelas marcas deixadas na minha formação humana e intelectual.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo suporte financeiro. Sem este não haveria condições objetivas para meu empenho qualitativo nesta empreitada.

Aos amigos Wilson, James e Cláudio, pelas inúmeras partilhas curiosas e críticas sobre as ideias e a vida.

Aos amigos Ilo, Edson e Cláudio, por terem partilhado das inspirações iniciais em nosso trabalho monográfico no curso de Filosofia em 2001, na Universidade São Francisco. Estas, mesmo indiretamente, deram origem ao projeto desta tese.

Aos amigos (as) e colegas de caminhada no PPGE da PUCPR: Henrique, Miriam, Marlete, Nizan, Daniel, Patrícia, Simone, Suzete, Laurete, Márcio, Fabiana, Maria do Carmo, Elenir e Marlei. Foi um privilégio conviver com vocês durante este tempo.

Ao meu orientador, professor Peri Mesquida, pela sabedoria com que dirigiu suas orientações desde o mestrado. Grande companheiro que me auxiliou com confiança fraternal e me deu liberdade e segurança para levar adiante meus propósitos.

Aos professores (a) Lindomar Bonetti, Cesar Romero do Amaral Vieira, Jamil Iskandar, Pura Lúcia Oliver Martins e Peri Mesquida. Meu muito obrigado pelas valiosas contribuições na qualificação desta tese. Também agradeço à professora Romilda Ens por ter aceitado a suplência.

Ao professor Jayme Bueno, pela atenta e criteriosa revisão ortográfica.

À professora Elisabeth Blanck Miguel, diretora do PPGE da PUCPR, bem como a todos os professores deste departamento, minha gratidão pela dedicação e seriedade com que conduziram suas pesquisas, fato que contribuiu muito para minha formação acadêmica.

À Solange e Franciele, com carinho, pelas inúmeras vezes que prestaram sua ajuda na secretaria do PPGE.

Ao professor Abdeljalil Akkari e Camila Pompeu, ele, por ter me acolhido e orientado como diretor de pesquisa na Université de Genève; e a ela, pela disponibilidade em me ajudar constantemente no período de estágio em Genebra.

Agradeço aqui, também, por todos os momentos de fracassos, desilusões, medos e frustrações vividos e sentidos durante estes breves anos em que desenvolvi esta tese. Graças a isto, tomei consciência de que a minha história não é um processo linear e ininterrupto e pude compreender melhor o real significado do “ainda-não-consciente” em minha vida também.

E, para finalizar – não por ordem de menor importância, mas pelo fato de ser Alfa e Omega, Princípio e Fim –, expresso aqui meus sinceros sentimentos de homem de fé, que acredita que a vida é um dom de Deus. Ter concluído esta etapa é, para mim, um verdadeiro estado de Graça.

DEDICATÓRIA

Ao professor José Cardonha, quem pela primeira vez me apresentou *A Utopia* de Tomas de More. Homem coerente e exemplo de educador que conjuga ética, estética, política e epistemologia em sua ação pedagógica esperançosa e engajada.

Ao Professor Peri Mesquida, exemplo de educador alegre, justo, democrático, crítico e curioso diante do mundo. Seu jeito de educar também foi fonte de inspiração.

À Malu, minha esposa, educadora sensível aos problemas da realidade infantil, com amor.

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

(FREIRE, 1995a)

RESUMO

Esta tese procura compreender a centralidade da utopia/esperança no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire e sua contribuição para a formação de professores. As hipóteses iniciais, ao evidenciarem a ênfase atribuída por este autor aos termos esperança, utopia, inédito viável, sonho possível – aqui tratados como sinônimos – sugeriam que estas categoria perpassam o seu pensamento político-pedagógico e seriam de fundamental importância para compreendê-lo. A pergunta que problematizou a verificabilidade extensiva destas hipóteses foi: é possível identificar a utopia/esperança em Paulo Freire, voltada para a formação de professores, como uma categoria para a qual converge e na qual é revigorado todo o seu pensamento político-pedagógico? Assim, o objetivo nuclear que orientou este percurso foi investigar a utopia/esperança no pensamento de Paulo Freire para compreender o movimento sócio-histórico e político que conduz o autor a assumir esta categoria como síntese e expressão de sua proposta político-pedagógica libertadora, assim como suas possíveis contribuições para o desenvolvimento formativo da autonomia do professor em sua práxis pedagógica. Portanto, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica (GADAMER, 1997; RICOEUR, 1988), que possibilita ao pesquisador tratar da investigação como compreensão e interpretação, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma bibliografia pertinente. No início do percurso investigativo são abordados os (des)caminhos da utopia na civilização ocidental, a fim de fundamentar a discussão sobre o tema, em diálogo com a tradição filosófico-educacional, a partir das análises de Ernst Bloch (2005, 2006), e interlocuções com a visão teológica de Jürgen Moltmann (1971,1973). A partir desta fundamentação foi estabelecido um diálogo com as principais obras de Paulo Freire (1961a; 1961b; 1963; 2007a; 2007b; 1988; 2001b; 1985; 1986; 1995a; 1995b; 2001a; 2001c; 2003; 2004; 2005; 2006a; 2006b), com a finalidade de comprovar a tese de que a utopia/esperança é categoria fundante de todo o seu pensamento político-pedagógico. Por fim, após uma aproximação conceitual entre a reflexão sobre a formação humana e o pensamento utópico, com Pierre Furter (1973; 1977/78), a tese mostrou que existe uma relação significativa entre a visão utópica e antecipatória de Paulo Freire e a formação permanente dos professores. A pesquisa revelou que o pensamento utópico freiriano é provocativo, pois estimula e motiva a autonomia na formação de professores para o desenvolvimento de práticas inéditas e viáveis, transformadores da realidade, compreendida em quatro dimensões: i) (auto)formação artística e alegre do educador, capaz de antecipar em sua práxis educativo-estética, a boniteza e a felicidade; ii) (auto) formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa, em sua práxis educativo-ética, a bondade e a justiça; iii) (auto) formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador, capaz de antecipar a radicalidade democrática em sua práxis educativo-política; iv) (auto) formação do professor pesquisador e crítico capaz de antecipar, em sua práxis educativo-gnoseológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade.

Palavras-chave: utopia/esperança; inédito viável; formação de professores; transformação da realidade.

RESUMÉ

Cette thèse cherche de comprendre la centralité de l'utopie/espérance dans la pensée politique et pédagogique de Paulo Freire ainsi que sa contribution pour la formation des maîtres. Les hypothèses préalables lorsqu'elles mettent l'accent sur l'importance fondamentale des catégories scientifiques tels que l'espérance, l'utopie, l'inédit viable, le rêve possible – vues par nous en tant que synonymes – suggéraient que ces catégories pénètrent la pensée politique et pédagogique de Paulo Freire et sont fondamentales pour comprendre sa pensée. La question que nous a permis de vérifier la validité de ces hypothèses est la suivante: est-il possible d'identifier l'utopie/espérance chez Paulo Freire, tournée vers la formation de maîtres en tant que catégorie pour laquelle converge et dans laquelle est revigoré la totalité de sa pensée politique et pédagogique? Ainsi, l'objectif qui a donné la direction à suivre par la recherche c'était celui de chercher le parcours de l'utopie/espérance dans la pensée de Paulo Freire afin de comprendre le mouvement socio-historique et politique qui a conduit l'auteur à prendre cette catégorie en tant que synthèse et expression de son projet politique et pédagogique libérateur, ainsi que ses possibles contributions pour le développement de la formation autonome de l'enseignant dans sa praxis pédagogique. Donc, fondant notre recherche sur les pressupposés théoriques et méthodologiques de l'herméneutique (GADAMER, 1997; RICOEUR, 1988) lesquels rendent possible au chercheur de traiter la recherche en tant que compréhension et interprétation, la recherche fut développée à partir d'une bibliographie que lui est pertinente. Au début du parcours de la recherche sont cernés les chemins de l'utopie dans la civilisation occidentale, avec le but de fonder la discussion sur le thème, toujours en dialogant avec la tradition philosophique-éducative, à partir des analyses d'Ernst Bloch (2005; 2006) ainsi que des intellections avec la vision théologique de Jürgen Moltmann (1971; 1973). D'après cette base théorique nous avons établie un dialogue avec les principales oeuvres de Paulo Freire (1961a; 1961b; 1963; 2007a; 2007b; 1988; 2001a; 2001b; 1985; 1986; 1995a; 1995b; 2001a; 2001c; 2003; 2004; 2005; 2006a; 2006b) dont le but était celui de confirmer la thèse à savoir que l'utopie/espérance est la catégorie qui fonde la totalité de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. Finalement, après une approximation conceptuelle de la réflexion sur la formation humaine et la pensée utopique, avec Pierre Furter (1973; 1977/78), la thèse a montré qu'il y a un rapport significatif entre la vision utopique et anticipatrice de Paulo Freire et la formation permanente des maîtres. La recherche a mis à jour le fait que la pensée utopique de Paulo Freire est avant tout provocative, car elle anime et encourage l'autonomie dans la formation de maîtres pour le développement de pratiques inédites et viables, transformatrices de la réalité, entendue sur quatre dimensions: i) (auto)formation artistique et joyeuse de l'éducateur capable d'anticiper dans sa praxis éducative-esthétique, la beauté et le bonheur; ii) (auto)formation de la volonté et de la cohérence pour la construction de l'autorité de l'éducateur, lequel anticipe dans sa praxis éducative-éthique la bonté et la justice; iii) (auto)formation militante de la résistance courageuse et dialogique de l'éducateur capable d'anticiper la radicalité démocratique dans sa praxis éducative-politique; vi) (auto)formation de l'enseignant chercheur et critique capable d'anticiper dans sa praxis éducative-gnoséologique la quête curieuse et intuitive de la vérité.

Mots-clé: utopie/espérance; inédit viable; formation de maîtres; transformation de la réalité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	25
OS (DES)CAMINHOS DA ESPERANÇA	25
1.1 AS CONSEQUÊNCIAS DOS ATOS DE UM “PREVIDENTE” E O ENIGMA DE UM “PRESENTE-AUSENTE”: A OUSADIA DE PROMETEU E A CURIOSIDADE DE PANDORA.....	25
1.2 O “ESTADO” DE PLATÃO, O “REINO” CRISTÃO E AS “CIDADES” DE AGOSTINHO: A IGREJA COMO GUARDIÃ DA ESPERANÇA E PEDAGOGA DAS ALMAS.....	35
1.3 ENTRE A ILHA DE THOMAS MORE E O CONTINENTE DE KARL MARX.	55
1.4 ERNST BLOCH E O PRINCÍPIO ESPERANÇA: DA GÊNESE DA CONSCIÊNCIA ANTECIPADORA À ONTOLOGIA DO AINDA-NÃO.....	79
CAPÍTULO 2	98
PAULO FREIRE E A ESPERANÇA/UTOPIA	98
2.1 CONFISSÕES PEDAGÓGICAS: DESEJOS, FRUSTRAÇÕES, SONHOS E ESPERANÇAS NAS MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE SOBRE SUA INFÂNCIA E JUVENTUDE.....	98
2.2 ESPERANÇA E UTOPIA: CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIRIANA.	120
2.2.1 Primeiro momento: a esperança como “otimismo crítico” no redemoinho da efervescência utópica.....	123
2.2.2 Segundo momento: Pedagogia libertadora, conscientização e utopia no exílio e no retorno à pátria.....	137
2.2.3 Terceiro momento: A práxis educativa como síntese e expressão da pedagogia utópica freiriana no combate à ideologia neoliberal.	160
CAPÍTULO 3	182
A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO UTÓPICO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	182
3.1 O PENSAMENTO UTÓPICO E A (AUTO)FORMAÇÃO HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL.....	182
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁXIS DE PAULO FREIRE: ENTRE OS PRESSUPOSTOS E ACRÍTICA.	197

3.3 PROVOCAÇÕES ANTECIPATÓRIAS PARA A (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM PAULO FREIRE – UM APRENDIZADO QUE NASCE A PARTIR DAS BASES: ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA DA PRÁXIS EDUCATIVA. .	216
3.3.1 A Utopia/Esperança na (auto)formação artística e alegre do educador capaz de antecipar em sua práxis educativo-estética, a boniteza e a felicidade.....	220
3.3.2 A Utopia/Esperança na (auto)formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa em sua práxis educativo-ética a bondade e a justiça.	234
3.3.3 A Utopia/Esperança na (auto)formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador capaz de antecipara radicalidade democrática em sua práxis educativo-política.	246
3.3.4 A Utopia/Esperança na (auto)formação do professor pesquisador e crítico capaz de antecipar, em sua práxis educativo-gnoseológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade.....	257
CONSIDERAÇÕES FINAIS	272
REFERÊNCIAS.....	288

INTRODUÇÃO

“Aristóteles costumava dizer que são amargas as raízes da educação, porém seus frutos são doces [...] Quando alguém lhe perguntou o que era a esperança a resposta foi: ‘o sonho de quem está acordado’[...]. Perguntaram-lhe se havia muita diferença entre uma pessoa bem educada e outra sem educação; a resposta foi: ‘tanto quanto os vivos diferem dos mortos’. Ele costumava afirmar que a educação é um ornamento na prosperidade e um refúgio na adversidade” (LAÉRTIOS, 2008, p. 133).

Quem, um dia, nunca *sonhou acordado*, ou de olhos abertos não deixou sua imaginação divagar para além do “meramente possível”? Quem, em algum momento da vida, nunca trilhou por caminhos desconhecidos sem a esperança de achar algo que procurava previamente para superar as intempéries presentes?

Na atual conjuntura socioeconômica da realidade brasileira uma grande parte da população deposita suas esperanças em sua formação educacional no presente (como diz Aristóteles: “comer ‘raízes’ amargas”) como forma de se preparar para a “prosperidade” que visa no futuro (colher frutos doces). São os pais que investem boa parcela do orçamento mensal na formação de seus filhos; as crianças que, austeramente, abdicam do lazer momentâneo para ter um bom desempenho escolar e entrar numa boa Universidade para fazer o curso dos seus sonhos; jovens e adultos que procuram qualificação técnica para aumentar as possibilidades de ingresso no chamado “mercado de trabalho” e, conseqüentemente, aumentar as chances de permanecer no emprego; professores procurando anualmente fazer cursos e obter certificados de atualização para garantir a continuidade de progressão salarial. Enfim, a “esperança” no âmbito educacional é, indiscutivelmente, algo socialmente partilhado, ou, como diria o sociólogo Émile Durkheim (1978), é um “fato social”.

Evidencia-se, então, que dentre os vários meios utilizados pelas pessoas para configurar sua existência dentro do modo de produção capitalista, a educação ganharia um grande destaque, pelo motivo de, na visão delas, oferecer possibilidades instrumentais ampliadoras dos horizontes de barganha

com o mundo econômico. A formação humana passa a ser compreendida como meio de acesso a um futuro “restrito” a poucos, em que o anseio e as expectativas de emancipação revelam a vontade de superação competitiva de uma determinada condição de classe.

Assim, a antecipação de um “mundo melhor” acontece de maneira egoísta e competitiva. Isso porque, a compreensão que se tem da educação se reduz à qualificação técnica, à aquisição de “capital cultural”, ao acúmulo de informações necessárias para a inserção no “mercado de trabalho” e, conseqüentemente, à justa adequação ao *status quo*.

Nessa luta pela sobrevivência, a esperança humana se confunde com uma visão de mundo individualista que delinea as perspectivas dos anseios pela melhora de vida da população. A busca pelo “ser mais” é substituída pela busca do “ter mais”, em que o poder aquisitivo passa a ser um fator preponderante como critério de reconhecimento e diferenciação social.

Neste sentido, interrogamo-nos sobre teor dessa esperança depositada na educação. Seria esta, uma esperança que procura realmente superar definitivamente o flagelo decorrente das contradições econômicas inerentes ao sistema capitalista, ou seria uma esperança que compreende as contradições deste sistema para, passivamente, se adaptar a ele? Antecipa-se o sonho de uma vida melhor no futuro para transformar radicalmente o presente que nega sua realização, ou antecipa-se a previsibilidade das possíveis dificuldades financeiras futuras para minimizar seus impactos?

Entendemos que a resposta a estas questões, portanto, não pode ignorar a problematização das condições reais da realidade em que os indivíduos produzem sua existência, como também de suspeitar das ideias dominantes disseminadas pelos ideólogos deste sistema, as quais colonizam as esperanças das pessoas numa perspectiva mágica e ilusória. Quando, no agora, o consumismo alimenta os sonhos de maneira individualizada, competitiva e abstrata, predomina na representação das imagens futuras a perpetuação das relações sociais de dominação, cuja finalidade se reduz à busca do ter e do possuir sempre mais, enquanto o “ser mais” é deixado de lado por se apresentar insignificante à ascensão e ao prestígio social.

Em nossa dissertação¹, já havíamos problematizado estas questões em diálogo crítico com o pensamento de Paulo Freire. Na referida pesquisa, discutimos sobre este quadro de disputa de interesses antagônicos que buscam legitimidade ideológica. Vimos que a educação, em sua especificidade de estímulo do desenvolvimento das potencialidades pessoais, a fim de prepará-las para o futuro, destaca-se, pois, tanto pode ser um instrumento de manipulação e adequação dos indivíduos ao *sistema estabelecido*, como também pode ser um instrumento de libertação, de conscientização e subversão, atitude contestatória que reivindica a compreensão do futuro como algo a ser conquistado, construído e não acabado e pronto, ao qual se deve adaptar.

Concluimos que a utopia/esperança como projeção de acesso a um futuro que não está pronto, como defende Paulo Freire, assumiria um importante papel no universo educacional em que o cenário perfectível a ser construído, despertaria e motivaria a imaginação curiosa do educando e do educador no sentido de desvendar os obstáculos e as limitações que se impõem a sua prática transformadora no presente. Fizemos a crítica à visão reducionista neoliberal e apresentamos a partir do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, as bases para a superação desta lógica adaptativa, uma educação na esperança que fosse concebida “para além da visão educacional do neoliberalismo”.

Assim, para dar continuidade às questões levantadas em nossa dissertação de mestrado, nos propusemos aprofundar o estudo da utopia/esperança no pensamento de Paulo Freire enquanto categoria fundante da sua pedagogia libertadora.

Nossas hipóteses iniciais eram de que os conceitos utopia, inédito viável, sonho possível, também sinônimos de esperança na ótica freiriana, contrapunham-se contundentemente à visão determinista do ser humano e da história propagada pela ideologia neoliberal. A rigor, ao perceber nas últimas reflexões deste pedagogo uma crítica contundente à hegemonia, em nossa sociedade, do sistema econômico capitalista e seu referencial teórico

¹ PEROZA, Juliano. *Educar na Esperança com Paulo Freire: para além da visão educacional do neoliberalismo*. Curitiba, 2009. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob a orientação do Prof. Dr. Peri Mesquita.

neoliberal, constatamos, com Freire, a expansão da “unilateralidade triunfante” do pensamento único, o qual padroniza comportamentos e imobiliza cada vez mais o potencial transformador das pessoas na história. Essa visão afirma a inconsistência do valor transformador do “sonho”, da utopia, da esperança para a construção de um projeto histórico alternativo, equânime e coletivamente emancipatório.

Restava, ainda, a tarefa de explorar as categorias utopia/esperança numa perspectiva hermenêutica, ou seja, circunstanciá-las compreensivamente na totalidade de sua obra para identificar como o sentido teórico-prático destas se caracterizaria ao longo de sua produção político-pedagógica. Nas hipóteses que tínhamos para a realização dessa empreitada se colocou a pretensão de estabelecer uma interpretação das possíveis contribuições do pensamento utópico freiriano, também compreendido como utopia concreta, para a formação de professores.

Surgiram, a partir disso, questionamentos que instigaram a pesquisa em meio a este panorama, como: qual é a possibilidade, a partir do pensamento freireano, de se fundamentar uma teoria educacional que oriente as esperanças do ser humano na direção de uma perspectiva libertadora e humanizadora? Como se caracterizaria a pedagogia da esperança, em Freire, enquanto possibilitadora de uma prática docente genuinamente alternativa às determinações do sistema vigente?

Esses questionamentos remeteram a uma indagação central: é possível identificar a utopia/esperança em Paulo Freire, voltada para a formação de professores, como uma categoria para a qual converge e na qual é revigorado todo o seu pensamento político-pedagógico?

Feitas estas perguntas, foi preciso que traçássemos, entre outros, um objetivo nuclear para orientar o percurso da investigação, o qual seria investigar a utopia/esperança no pensamento de Paulo Freire para compreender o movimento que conduz o autor a assumir esta categoria como síntese e expressão de sua proposta político-pedagógica libertadora e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento formativo da autonomia do professor em sua práxis pedagógica.

Para alcançar este objetivo, lançamos mão de alguns pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica, os quais nos ofereceram as bases

para interpretarmos a obra do autor contextualizando a sua intencionalidade, de acordo com os horizontes atuais da nossa visão compreensiva. Mais do que um método, a hermenêutica é uma forma, uma metodologia utilizada pelo pesquisador para se aproximar do que poderíamos chamar de experiência da verdade em relação ao objeto ou ao fenômeno, para melhor interpretá-lo:

Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo [...] seu propósito é o de procurar por toda a parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre. É assim que se aproximam as ciências do espírito das formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. Todos estes são modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência (GADAMER, 1997, p. 32).

O vocábulo “hermenêutico” (que provém do verbo grego, *hermeneuein*, que significa interpretar, esclarecer, chegou-nos por intermédio do substantivo *hermeneia*) significa “aquilo que é passível de compreensão”, ou seja, algo possível de se compreender. Como o verbo grego *hermeneuein* se liga a Hermes, lembremo-nos que a função desse deus na mitologia grega era ser “mensageiro dos deuses” e intérprete de “suas vontades”.

Enquanto método de interpretação, a hermenêutica tem origem na teologia, pois era utilizada para a compreensão das sagradas escritura. O ‘hermeneuta’ (exegeta) devia ser um filólogo, pois precisava conhecer a língua original dos textos para melhor decifrar seu sentido. Posteriormente, a hermenêutica passou a ser utilizada no meio jurídico, como ferramenta para interpretação das leis (GADAMER, 1997, 31).

Ricoeur (1988, p. 17) define a hermenêutica como uma “*teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos*”. Para o autor, é uma modalidade da teoria do conhecimento (epistemologia) que não se preocupa apenas com o fenômeno, mas com a ação de compreendê-lo, pois defende que o sentido da obra está ligado a sua organização interna, isto é, ao próprio texto.

Com base no pensamento de Heidegger, Ricoeur (idem, p. 30) afirma que: “*é na relação com minha situação (enquanto pesquisador), na compreensão fundamental de minha posição no ser, que está implicada, a*

título principal, a compreensão". E continua: *"de fato, a interpretação é, inicialmente, uma explicitação, um desenvolvimento da compreensão, desenvolvimento que não a transforma em outra coisa, mas que a faz tornar-se ela mesma"* (p. 31).

Neste sentido, tomaremos como fundamento as ideias de Gadamer (1997), quando ressalta a importância do diálogo com as fontes e com os dados pesquisados. Desse modo

quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido no todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta por quem lê o texto e lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (p. 402).

A posição investigativa com base nos pressupostos da hermenêutica exige que o investigador seja capaz de sair da sua "situação", isto é do lugar em que se acha, para ir ao encontro e captar a intencionalidade do autor num determinado contexto. É quando o pesquisador assume uma "posição" frente ao que compreendeu, diferente do que acontece com o método positivista que defende uma suposta "neutralidade"²

Gadamer lembra, ainda, que uma regra fundamental da hermenêutica é "compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo":

O movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo. A tarefa é ampliar a unidade de sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a correção da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo. Quando não há concordância, isso significa que a compreensão malogrou (GADAMER, 1997, p. 436).

Este movimento de "ampliar a unidade de sentido" será um pressuposto constante no decorrer de nossa pesquisa. Na medida em que explicitamos as categorias escolhidas para alicerçar nossa compreensão sobre a esperança e

²"Quem quer compreender um texto, em princípio, deve estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem "neutralidade" com relação à coisa nem tampouco autoanulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha, assim, a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias" (Cf. GADAMER, 1997, p. 406).

a utopia, justificamos nossa “posição” a partir das conclusões de um núcleo comum (as reflexões do filósofo marxista Ernst Bloch), a fim de assegurar a concordância dos argumentos construídos para a interpretação do pensamento utópico de Paulo Freire e sua relação com a formação de professores.

A busca dos fundamentos na “tradição” filosófica, ao concluir a reflexão com a crítica realizada pelo materialismo histórico-dialético, não significa, necessariamente, que adotamos esta corrente filosófica para estabelecer os critérios de análise na pesquisa. Isto representa, sim, uma opção unitária de sentido para ampliar os horizontes do círculo hermenêutico:

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é nem objetivo, nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia nossa compreensão de um texto, não é um ato de subjetividade, já que determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Porém, em nossa relação com a tradição, esta comunhão está submetida a um processo de contínua formação (GADAMER, 1997, p. 440)

Este processo de “contínua formação” que parte de nossa “concepção prévia” em relação com a tradição filosófica e aos escritos (e ditos) de Freire, permitiu-nos apreender o fenômeno e aprender junto com ele, “produzindo” uma unidade de sentido, pois, “o sentido de um texto supera seu autor não ocasionalmente, mas sempre. Por isso a compreensão não é nunca um comportamento somente reprodutivo, mas é, por sua vez, sempre produtivo” (Idem, p. 444).

Por fim, assumimos, em concordância com Gadamer (1997), a exigência hermenêutica de “colocar-se no lugar do outro (neste caso, de Paulo Freire) para poder entendê-lo”, da mesma forma que ocorre com a atitude dialógica com o propósito de conhecer o outro, ou seja, “*ter uma ideia de sua posição e horizonte*” para melhor compreendê-lo e interpretá-lo (p. 453).

Assim, logo no primeiro capítulo, adotamos uma posição de curiosidade epistemológica, com a intenção de compreender os (des)caminhos da utopia na civilização ocidental, procurando, a partir da investigação da tradição filosófica com a ajuda das análises de Ernst Bloch, demonstrar o movimento histórico da relação entre utopia e educação, desde a mitologia e o pensamento grego clássico até o surgimento da sociedade industrial, com o capitalismo.

Ao buscarmos os fundamentos no mito de Prometeu e Pandora, procuramos iniciar o caminho das diversas interpretações de utopia, refletindo sobre o sentido da antecipação e da esperança humana ainda na consciência mítica, a qual será superada pela consciência filosófica. No entanto, evidenciamos como a filosofia ocidental rumou para um enlace metafísico com o conteúdo de diferentes utopias, como *A República*, de Platão, a noção escatológica do Reino Cristão, assim como a *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, a fim de postular a existência deste “outro” lugar numa realidade intangível, extraterrena, para salvaguardar os interesses institucionais da Igreja neste mundo, como guardiã e protetora fiel da esperança humana. Isso porque Paulo Freire, além de uma visão fundada no materialismo histórico e dialético, tinha também pressupostos cristãos existenciais.

Em seguida, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico-dialético na perspectiva de Ernst Bloch, compreendemos a crítica às exacerbações desta visão metafísica a partir da contextualização das circunstâncias históricas e econômicas em que a força do humanismo renascentista reivindicou o estatuto de autonomia e liberdade humana para a imaginação outro mundo possível. Assim, a Utopia de Thomas More representa a conjugação indissociável da crítica e da ironia diante dos fatos socialmente degradantes do sistema político da Inglaterra, com o vigor do anúncio do “não-lugar”, ou “lugar-bom” possível, ainda naquela mesma realidade.

A utopia, enfim, passou a ser secularizada no início da modernidade e deixou de ser um “gênero literário” fictício ou imaginário para encontrar terreno fecundo entre os intelectuais socialistas no início da revolução industrial, os quais promulgaram a possibilidade de uma nova ordem social dentro das estruturas antigas. Esta visão sofrerá sua mais severa crítica vinda do pensamento marxiano, o qual postulará a existência deste “outro” lugar a partir da revolução, ou da transformação do mundo, e não meramente com sua interpretação.

No entanto, fizemos uma interpretação crítica à tendência cientificista que predominou no pensamento socialista, a qual relegou a segundo plano a concepção dialética da história. Para nós, a práxis é entendida como dinamicidade da verdade que está na história e no tempo, condição para a inseparabilidade também entre ciência e utopia. Simplesmente, ambas se

distanciam e se aproximam nas tramas da história que se antecipa do futuro almejado:

a ciência, em perspectiva de avançar no além-presente ampliando a lucidez sobre os fatos; a utopia, no sentido de antecipar o projeto imaginado, o qual está sempre à vista, mas se distancia continuamente no plano inatingível do futuro (VÁZQUEZ, 1979, p. 55).

Concluimos essa argumentação com a reflexão de Ernst Bloch (2005; 2006) sobre *O Princípio Esperança*, obra que consideramos uma enciclopédia das esperanças humanas. Com Bloch, compreendemos o materialismo histórico-dialético como antecipação do “já” e “ainda-não”, ou a “ontologia do ainda-não”, que busca a atualização da imaginação, a qual tem no futuro a liberdade para romper com os grilhões do presente opressor.

A esperança, de acordo com a perspectiva histórico-dialética de Ernst Bloch, deixará de ser um “mistério genuíno” fora da história, metafísico, mas será exigência de transformação político-econômica da sociedade, a fim de que a compreensão das múltiplas determinações da realidade fossem os primeiros limites da existência humana, pelejante e insubmissa à preservação totalitária do presente e abertura incondicional ao futuro.

Assumimos, portanto, a reflexão tecida por Ernst Bloch como um importante referencial e fundamento para a compreensão da substantividade da utopia/esperança em sua relação com a consciência, também amplamente afirmada pelo pedagogo e filósofo da educação Paulo Freire.

Por isso, empreendemos, no segundo capítulo, uma tentativa de apreensão, a partir dos relatos e histórias que Freire narra sobre a infância e juventude, de como se forjou seu sentimento esperançoso na história, e como este foi adquirindo feições concretas a partir das experiências proporcionadas pela realidade vivida. Fome, fracassos, medo, espera por condições melhores, influência virtuosa do testemunho religioso paterno e materno, a confiança no porvir de dias melhores, o desenvolvimento de sua capacidade intelectual como professor, tudo isso veio a solidificar algumas bases concretas para o cultivo imprescindível da esperança/utopia, marcando indiscutivelmente a formação existencial e intelectual do educador.

Assim, identificamos a esperança/utopia como “categoria fundante da pedagogia freiriana” e caracterizamos, historicamente, três momentos

diferentes, contudo, complementares, da constituição dessa visão: o primeiro, que compreende, basicamente, os escritos iniciais de Paulo Freire, até o começo do exílio – *Escola primária para o Brasil* (1961a); *A propósito de uma administração* (1961b); *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963); e *Educação como prática da liberdade* (2007a). Nesse momento, trata a esperança como “otimismo” crítico, num período de efervescência utópica, e demonstra traços evidentes da sua motivação cristã; o segundo – que compreende as seguintes obras: *Pedagogia do oprimido* (1988); *Ação cultural para liberdade e outros escritos* (2007b) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (2001b) – marcado pelo caráter revolucionário e antecipatório do socialismo, que permanece até o início de sua volta do exílio, profundamente imbuído da perspectiva do materialismo histórico-dialético; enfim, no terceiro momento, a partir da década de 1980, intensificando-se depois de 1990, com a afirmação radical da necessidade de permanecer “sonhando acordado” contra o determinismo e o fatalismo históricos propagados pelos defensores da ideologia neoliberal – com base nas obras *A Educação na cidade* (2005); *Política e educação* (2001c); *Por uma pedagogia da pergunta* (1985); *À sombra desta mangueira* (1995a); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1995b); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2006a); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000a); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2006b); *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2003); *Pedagogia da tolerância* (2004); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001a).

Especificamente, as características da sua esperança/utopia neste último momento envolvem as quatro dimensões da práxis educativa: ética, estética, política e epistemológica; as quais, em nossa interpretação, estão vinculadas ao pensamento utópico concreto e correspondem, respectivamente, à antecipação da justiça e da bondade; da alegria e da boniteza; da radicalidade democrática e da busca intuitiva da verdade.

Por fim, no terceiro e último capítulo, exploramos a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores. Justificamos, em primeiro lugar, com o auxílio de Pierre Furter – intelectual e

estudioso suíço que estabeleceu pontes entre a filosofia bloquianana e a educação –, relações “unitárias de sentido” entre a utopia e a formação humana. Demonstramos que a principal “função” do sonho acordado é estimular a reflexão crítica e ativa para “dar forma” ao “ainda-não-formado”, dar continuidade à construção do “ainda-não concluído”, realizar as possibilidades daquilo que ainda não foi realizado.

Essa mútua relação entre utopia e formação, portanto, foi claramente evidenciada no pensamento utópico de Paulo Freire em suas reflexões sobre a formação docente, tecidas a partir do momento em que atuou na Secretaria da Educação do Município de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1991. Sua compreensão de formação permanente demonstra que a práxis educativa é o centro do processo (auto)formativo do professor. É aprendendo a refletir sobre e a partir de sua ação pedagógica que o professor construirá os pressupostos constituintes da sua autonomia para sistematizar sua ação pedagógica, problematizando – denunciando – os limites da realidade em que se encontra, mas também antecipando – anunciando – as possibilidades inéditas de sua superação.

Assim, entendemos como o pensamento utópico de Paulo Freire é provocativo e instigante, pois desafia os educadores e educadoras a refletir e agir estética-ética-política e epistemologicamente sobre as possibilidades de novas práticas educativas, resistentes e alternativas à influência da ideologia neoliberal, sempre atentas à problematização da realidade em que se encontram. A esperança/utopia instiga o desenvolvimento da autonomia do professor em sua formação permanente e desestabiliza qualquer tentativa de uniformizar a prática pedagógica em esquemas rígidos que buscam respostas prontas para contextos e realidades desconhecidas.

Aquilo que denominamos de “provocações antecipatórias” feitas pelo filósofo e educador Paulo Freire, assim, se apresentarão como reflexões pertinentes para os educadores brasileiros e para as educadoras brasileiras na contemporaneidade. Elas nos desafiam a não desviarmos a atenção dos nossos problemas concretos, assim como não desanimarmos na vigilância atenta, apesar das “cantigas de ninar” sobre a impossibilidade de alternativas diante do sistema vigente insistirem em querer que continuemos a “sonhar cochilando”.

Nem a educação e nem a formação docente podem ser reduzidas a treinamento mecanicista. Por isso, nesta tese, expomos os motivos e consequências do que significa a afirmação de Freire no início de sua *Pedagogia da esperança: “Não sou esperançoso por teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”* (2006a, p. 11).

A esperança/utopia impera em nossas vidas por que o mundo presente não nos basta. Nossa existência clama para sermos mais no futuro histórico.

Como professores e professoras, nossa atuação não se sustenta pura e simplesmente por teimosia. Se, apesar de todas as limitações que encontramos no cotidiano educacional, ainda persistimos, é por que há algo mais que nos faz continuar. Resistir com alegria para descobrirmos juntos os horizontes deste “algo mais” é responsabilidade de cada um e de cada uma. Freire nos provoca para que façamos desta descoberta uma ponte: entre nós mesmos e o futuro que sempre nos aguarda.

CAPÍTULO 1

OS (DES)CAMINHOS DA ESPERANÇA

*Ah, meu pobre peito inquieto
É rasgado em duas ânsias
Como que por um punhal.
Quero a zona sideral
Da total abnegação
Mas a outra ânsia puxa
Pela fibra comercial.
Homem, duas almas lutam
E disputam em teu peito!
Não te ponhas a escolher
Uma e outra são ter ser.
Vive sempre dividido!
Você é o uno repartido!
E seja a pura, seja a horrível
Seja a grossa ou a sofrível
São almas tuas as duas.
(BRECHT, 1990, p. 127).*

1.1 AS CONSEQUÊNCIAS DOS ATOS DE UM “PREVIDENTE” E O ENIGMA DE UM “PRESENTE-AUSENTE”: A OUSADIA DE PROMETEU E A CURIOSIDADE DE PANDORA.

Inicialmente, é importante deixar claro que esta tese não tem a pretensão de explorar com precisão e profundidade e extensão de todos os aspectos que dizem respeito à temática a ser desenvolvida, a saber, acerca do conceito de esperança/utopia. Primeiro, por que não se trata de uma investigação enciclopédica de cunho filosófico, teológico, filológico, etimológico, etc, ou qualquer outra área de conhecimento que reivindique sua devida autoridade epistêmica para tratar do assunto.

Trata-se de uma tese em Educação, ou seja, um campo consolidado sobre uma multiplicidade de saberes no que se refere à sua própria constituição, portanto, que necessita de estar em constante diálogo com as demais ciências – principalmente as Humanas – para explicitar os seus conceitos, seus limites, bem como as suas possibilidades de teorizar uma determinada prática pedagógica, seja esta escolar ou não (pretérita, presente ou futura).

Em segundo lugar, pelo fato de que uma pesquisa sobre os conceitos esperança/utopia e suas implicações para o campo educacional não

pretenderá se esgotar em toda sua riqueza “semântica” devido às inúmeras variações que o termo sofreu desde que se tem registro documental e histórico de toda produção bibliográfica que seja possível encontrar. Porém, será conduzida de modo a elucidar as consequências e implicações reais quando se trata de situá-lo no campo da Filosofia da Práxis, mais precisamente, no que se refere à compreensão utópica do sentido político-pedagógico da prática educativa. Esta tarefa foi explicitada e insistentemente discutida pelo educador brasileiro Paulo Freire, e claro, objeto central da tese a ser defendida, dado que serão evidenciadas suas implicações e contribuições para a formação de professores.

Portanto, apesar de termos procurado uma bibliografia diversificada para contemplar a visão dos principais especialistas que estudaram o assunto, a referência central que oferecerá uma sólida base epistêmica para fundamentarmos as categorias que se constituirão em pressupostos filosóficos e metodológicos desta tese, será a obra do filósofo alemão Ernst Bloch (1973a; 1973b; 1979; 2005; 2006; 2005/2006). Esse autor, dialeticamente, problematizou com amplitude a temática, tornando-se conhecido indiscutivelmente como o filósofo da esperança. Neste sentido, acreditamos que o pensamento de Bloch sobre o tema foi, de certa forma, absorvido por Paulo Freire. Por isso, a leitura de Ernst Bloch iluminará nosso percurso pelas trilhas do pensamento utópico, oferecendo subsídios críticos para sua compreensão na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a fim de problematizar as consequências pedagógicas de pressupor o futuro como um campo de inúmeras possibilidades ainda não experimentadas. Em alguns momentos deste percurso, é inevitável termos que estabelecer uma articulação em uma perspectiva histórica sobre os encontros e desencontros – caminhos e descaminhos – do pensamento metafísico³, principalmente em sua vertente cristã, este que foi o berço de onde nasceu a maioria das utopias no Ocidente.

³ Este necessário “confronto” em alguns momentos terá a característica de um diálogo entre essas duas grandes tradições epistemológicas em torno da Esperança/Utopia, pois, pretendemos caracterizar historicamente as características que Paulo Freire dará ao conceito “esperança/utopia” ao longo de toda sua vida, a fim de ter declarado abertamente várias vezes: “*Com Marx na Mundaneidade e com Cristo na Transcendentalidade*”: quais seriam as consequências teóricas dessa afirmação para uma interpretação utópica da obra freiriana? Paulo Freire estaria ecleticamente vinculado ao existencialismo cristão e, ao mesmo tempo, ao materialismo histórico-dialético? Evidentemente que essa escolha tem a intenção de enriquecer e polemizar o debate, pois a questão de como se posicionar diante do “conteúdo” futuro de um

Neste sentido, a fim de que ilustremos o início de nosso itinerário - sem fim -⁴, com a polêmica lançada já por Hesíodo e Homero, na Grécia Antiga, será importante retomar a questão desde a sua origem. Ou seja, compreender como a “consciência mítica” grega captou e intuiu em suas narrativas com profundidade e complexidade a tentativa de explicar as origens da esperança na vida do ser humano, de modo a problematizar - metaforicamente - as dimensões arquetípicas desta, suas nuances emblemáticas, bem como seu caráter universalmente válido. O conhecimento mítico, apesar de recorrer a uma explicação atemporal e religiosa para a origem de tudo o que existe, evidencia questões que estão presentes no cotidiano das pessoas, deixando transparecer elementos da realidade sem a necessidade de articular uma racionalidade discursiva sobre a mesma. Neste contexto, é também importante considerar que a intencionalidade da “consciência mítica” é capaz de tematizar situações relevantes que estão presentes na concretude da vida, ou, como argumenta o teólogo Severino Croatto, o mito é uma forma de “*interpretação da realidade*”:

É claro que o mito é uma construção imaginária. Por isso foi dito que se opõe à história. Mas não é assim. O imaginário está “no que é narrado”, enquanto relato de uma realidade que é; mas “o que é narrado” e que nunca aconteceu é na verdade a interpretação de uma realidade dada no presente, que pode ser desde um acontecimento até uma lei ou norma de vida. Portanto, o “histórico” do mito não está no que é relatado, mas naquilo a que o relato se refere, e cujo sentido este quer manifestar. (CROATTO, 1996, p. 17):

Assim, no intuito de captarmos a riqueza intuitiva da linguagem mítica para iniciar esta reflexão sobre a esperança e educação, trataremos de retomar o mito de Prometeu e Pandora, relato que ambigualmente nos foi legado com desfechos diferentes. Narra o mito que Prometeu⁵ (aquele que tem a

“fim último” é a encruzilhada que se apresenta aos metafísicos e dialéticos, crentes e ateus, quando estes se dispõem trilhar o mesmo caminho a partir do encontro com o ser humano oprimido.

⁴Assumimos nesta tese a posição dialética de que a construção do conhecimento, por ser histórica, é também um processo contínuo, cuja tarefa de buscar a novidade compete à curiosidade dos homens e mulheres que ousam desafiar a “obviedade” do que já foi constatado; motivados pela constante atitude de encarar a totalidade da vida como um problema, não meramente a ser “resolvido”, mas também de ser “perguntado”, uma questão que a cada momento pode ser formulada de forma diferente.

⁵ “O homem Prometeu, símbolo da mente humana que vê e cria, era celebrado e se autocelebrava como o inventor de todas as artes, entre as quais, as artes intelectuais. Ele

capacidade da previsão), irmão de Epimeteu (aquele que “vê” depois), ambos titãs (gigantes), nem deuses e nem homens, que habitavam a terra antes da existência da humanidade, eram responsáveis pela criação dos seres humanos e dos animais. A eles competia a tarefa de atribuir algumas características que lhes proporcionassem a capacidade de auto-preservação. Epimeteu criava e lhes dotava, a cada um, com algo que lhe fosse próprio (força, coragem, agilidade, etc.); já Prometeu, responsável pela “avaliação” das propriedades destas criaturas, percebeu que ao ser humano, feito com a finalidade de ser superior, não restava nenhuma característica que o diferenciasse substancialmente dos demais seres. Assim, resolveu com a ajuda da deusa Minerva, roubar uma centelha do fogo divino para entregar-lhes, de modo que pudessem aperfeiçoar tecnicamente seus instrumentos, para que estes, por meio do trabalho, garantissem a sobrevivência de sua espécie e sua proeminência sobre os demais seres (BULFINCH, 2006, p. 19).

Quanto ao primeiro desfecho de que temos conhecimento, de acordo com a tradição presente na narrativa de Hesíodo⁶, *Teogonia*, diz-se que Zeus, rei do Panteão, furioso com esta atitude, criou a primeira mulher, Pandora, símbolo de fecundidade (a qual recebeu atributos dos demais deuses, como a música, a beleza, a capacidade persuasiva), a fim de vingar-se dos dois titãs. Epimeteu, mesmo advertido pelo irmão, recebeu-a como um presente divino e esta, já em sua casa, tomada pela curiosidade, abre uma caixa que trazia consigo, objeto

exalta a si mesmo por ter tornado os mortais ‘sábios pelo uso da razão’, ensinando-lhes as instituições religiosas, a arte de construir, a carpintaria ou marcenaria, a astronomia, a matemática, o fundamento de toda a ciência’, a ‘escrita que guarda a recordação de tudo e é mãe das musas’, a domesticação dos animais, a navegação, a medicina, que é ‘o melhor dos ofícios que inventei’, a arte de adivinhar, a descoberta dos metais. Enfim: ‘todas as artes Prometeu ensinou aos homens’ (*Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, ep. 2.º)” (Cf. MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco; revisão de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosela – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2000, p. 64).

⁶ “O poema de Hesíodo permite-nos conhecer com clareza o tesouro espiritual que os camponeses beócios possuíam, independente de Homero [...]. Também para o povo, os mitos eram um assunto de interesse ilimitado, incitavam a uma infinidade de narrações e reflexões e constituíam toda a filosofia daqueles homens [...]. Os preferidos são os mitos que exprimem a concepção da vida realista e pessimista daquela classe ou as causas das misérias e necessidades da vida social que os oprimem: o mito de Prometeu, no qual Hesíodo encontra a solução para o problema do cansaço e dos sofrimentos da vida humana; a narração das cinco idades do mundo, que explica a enorme distância entre a própria existência do mundo resplandecente de Homero, e reflete a eterna nostalgia por melhores tempos; o mito de Pandora, que é alheio ao pensamento cavaleiresco e exprime a concepção triste e prosaica da mulher como fonte de todos os males (Cf. JAEGGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira; 5. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 89).

que fora enviado pelo furioso superior do Panteão. Desta caixa evadiu-se uma variedade de males, restando somente a “esperança”, presa na caixa após uma atitude apressada de Pandora.

Já, segundo uma versão posterior, também “helenista”, há um desfecho um pouco diferente do mesmo mito, pois Zeus teria criado Pandora e, bem intencionado, no dia de seu casamento com Epimeteu, lhes teria presenteado com uma “caixa” plena de coisas boas para agradar aos homens. Pandora, também aqui, curiosa, ao abrir o presente, deixa que todos os “bens” escapem, restando somente a esperança, *“aquela que sustenta o ânimo para buscar os bens faltantes, a constância e a não resignação diante dos bens que não comparecem”* (BLOCH, 2005, 327).

Obviamente, seguindo a linha de raciocínio elaborada por Bloch, há uma tendência natural para que tenhamos preferência pela segunda versão, pois, seria uma contradição conceber a “esperança” negativamente, como se fosse um mal “desconhecido”. Reconhecer a esperança como um “bem” está em consonância com o próprio nome de Pandora – a omnidotada, cheia de atrativos, presentes, benefícios – (Bloch, 2005, p. 227). No entanto, nos dois relatos ainda permanece um dilema em torno da “intangibilidade” deste bem (ou mal) que, apesar de ser fundamento dos anseios mais profundos do ser humano diante das ameaças constantes da vida cotidiana, fica aprisionada e irreconhecível dentro de um recipiente sob a posse de Pandora. A esse respeito esclarece Bloch:

As duas visões constituem igualmente a perspectiva da filosofia, que finalmente responde de forma materialista-aberta à esperança e está conjurada com a nova terra do *totum*. Esse *totum* ou tudo ainda se encontra em tendência; ele se acerca com seus elementos utópicos, do estado final, na linha de frente do processo, na latência [...]. Portanto, pela mesma razão, a antecipação concreta entende tanto do esclarecimento (destruição das ilusões), quanto do mistério genuíno (enigma do quê, *totum* utópico). Ela entende, assim, de um máximo de ausência de ilusão, quanto de um máximo de otimismo (que busca a decisão) (BLOCH, 2005, p. 328).

Para Bloch, o primeiro desfecho do mito de Pandora, o qual dá a entender que a esperança possa ser um mal, corresponderia ao seu aspecto ilusório, sem fundamentos na realidade. Portanto, estaria relacionada com a perspectiva idealista, ou seja, uma esperança que se direciona para o sentido

que está “além” dos problemas reais da vida. Já no segundo desfecho, em que esta se caracterizaria como um bem, “*mostra ser a única verdadeira [...] é a caixa de Pandora do próprio mundo inconcluso*” (BLOCH, 2005, p. 327), a qual se encontra de forma “materialista-aberta”. E é nessa perspectiva que a “antecipação-concreta” deve compreender o “estar no presente” voltado para o futuro, de modo que a negação das ilusões seja uma atitude crítica itinerante, sem que afete a essência do mistério genuíno, do “*totum utópico*”. Este é preservado pelo otimismo que se expande sempre para além das limitações imperantes na realidade presente. Aqui, poderíamos reconhecer na esperança uma virtude, quem sabe a única virtude no meio de uma plêiade de males. A esperança, como virtude, permanece na caixa para alimentar os sonhos de toda a humanidade em todas as épocas, pois os males que nos afligem são um paradoxo de nossa própria historicidade.

Naturalmente, quando se trata de “valorar” o conteúdo da narrativa de Prometeu e Pandora⁷, é inevitável que se percebam a riqueza, a amplitude e até mesmo a ambivalência de vários elementos que nos remetem a algumas características universais da experiência humana. Primeiro, a atitude transgressiva e insubordinada de Prometeu (“Pro” significa “a favor de”, de acordo com; Prometeu era aquele que antecipava algo por meio de sua visão) a favor das dificuldades humanas. Este, numa atitude de insubordinação e rebeldia, desafia o poder “determinante” da vontade divina, para lhes favorecer com o fogo, algo que pertenceria somente aos “deuses”, sinônimo de luz e força, meios que proporcionariam autonomia aos homens para que aperfeiçoassem tecnicamente seus instrumentos de trabalho. Seu destemor, movido pelo desejo de aperfeiçoar a obra de sua criação (o ser humano) o faz transpor os limites de uma “realidade sobrenatural” para acrescentar atributos àqueles que eram mais frágeis e elevá-los em sua condição humana. A

⁷ “O roubo do fogo dos deuses deve ser pago. Doravante toda riqueza terá o labor como condição: é o fim da Idade do Ouro, cuja representação na imaginação mítica sublinha a oposição entre a fecundidade e o trabalho, uma vez que nessa época todas as riquezas nascem da terra espontaneamente. O que acontece com os produtos do solo também acontecerá com os homens: a contrapartida do furto de Prometeu será igualmente Pandora, a primeira mulher. A partir de então os homens não nascerão mais diretamente da terra; com a mulher, eles conhecerão o nascimento por geração, por consequência, também o envelhecimento, o sofrimento e a morte” (Cf. VERNANT, Jean Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos: estudos de psicologia histórica*. Trad. de Haiganuch Sarian. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 316).

ousadia de Prometeu é tentativa de evitar o “máximo de ilusão”, de transpor as barreiras do determinismo, numa missão em busca de desvendar o mistério genuíno do qual fala Bloch.

Esse fato desperta a ira de Zeus, o qual, em contrapartida, com atitude punitiva, envia uma águia para comer o fígado de Prometeu durante o dia e deixando que ele se regenerasse à noite. Mas Zeus também quer punir todos os seres humanos. Por isso, cria Pandora, mulher bela e prodigiosa, ou seja, esteticamente atraente, a partir de quem os homens não seriam mais gerados da terra, mas de um ventre. Esta, no entanto é sinônimo de “curiosidade”, cuja atitude espontânea de abrir a caixa sem ir até as últimas consequências (pois ao fechá-la, o presente que estava na caixa permanece ausente), introduz um dilema dramático para a história dos seres humanos. A esperança, ao permanecer presa na caixa, um “presente-ausente”, preservaria sua identidade indecifrável. Essa incógnita, intangível na exterioridade, despertaria o interesse e o desejo daqueles que reconhecem a sua falta, e que, ao tomar consciência dos vestígios de sua presença na interioridade da “caixa”, passariam a tratá-la como um “mistério genuíno” que se encontra em constante tendência de ser revelado.

Um enigma que não somente dá sentido à existência, como também representaria uma condição de possibilidade real para a superação dos problemas e sofrimentos que fazem parte da condição humana, a qual se constitui permanentemente. Esse mistério genuíno se encontra no futuro, contexto temporal em que se depositam as aspirações e os desejos de uma vida melhor, os quais vão se fazendo enquanto horizontes de sentido para a superação das dificuldades do “contexto presente”. O futuro, portanto, faz-se “caixa de pandora” nas mãos de alguns homens e mulheres que buscam decifrá-lo, impelidos pela motivação curiosa do novo, algo que faça superar a condição que legitima a situação presente de sofrimento. A busca dessa novidade é o que revigora o sentido ao ser humano que se conhece inacabado numa história que também é inacabada.

Naturalmente, quando se trata de “valorar” o conteúdo dessa narrativa, percebe-se a riqueza e a complexidade de vários elementos que nos remetem a algumas características universais da experiência humana. No fundo, a narrativa mítica sobre a ousadia de Prometeu e a “curiosidade” de Pandora,

desperta a reflexão sobre fatos universais da experiência humana: a atitude de ousar, transpor os limites da realidade (roubar o fogo como Prometeu); a atitude de perguntar, vasculhar, investigar (abrir a tampa) algo que ainda é desconhecido, que ainda não foi explorado (caixa fechada); o fato de sofrer a dureza das consequências devido a certas escolhas⁸ (encarar a “ira dos deuses”, seres “superiores”). Ou seja, o mito revela que a busca pela superação humana que vê na “centelha divina” a possibilidade de se diferenciar diante dos demais seres, não só acentua o drama da insatisfação humana com relação à sua condição presente, mas também desperta o olhar na direção de uma possível plenitude, num “ser mais”, indeterminado, que só tem seu lugar no além-contingência.

É inevitável que as tarefas nas quais alguém se engaja, também acarretem algumas consequências (a condenação, o fracasso, fuga dos bens, ou dos males). Porém, sempre restará a ausência de algo a ser desvendado (a esperança). Enquanto interpretação da realidade, este mito trata de problematizar a potencialidade e, ao mesmo tempo, a limitação humana diante daquilo que – ainda – não existe, mas que poderia ser antecipado com o olhar “fixo” da previsão, da atualização coerente entre o que se anuncia e o que se vive. Também tem um sentido pedagógico, pois provoca nos homens o desejo de aprender e apreender o significado da própria existência.

Aquele determinado contexto da Grécia clássica revela a impotência da consciência mítica diante do desconhecido, a incompreensão frente à inevitabilidade do sofrimento, bem como o anseio humano mais profundo para explicar a origem dos males e, ao mesmo tempo, a insistência em dizer que sempre resta uma possibilidade futura para a superação da dor. Frente a este impasse - com a esperança “presa” na caixa - temos, em ambos os casos, uma vantagem: se ela for um mal, a certeza de que nem “todos os males” nos afligirão; se ela for um bem, nem tudo está pronto, pois ainda resta algo de “bom” a ser desvendado para completar nossa existência.

⁸ É importante destacar que muitas vezes Prometeu foi condenado como “culpado” por ter despertado a ira de Zeus, mas ele foi necessariamente cauteloso em alertar (prever) seu irmão para que não aceitasse presentes desconhecidos. Ora, neste sentido, a responsabilidade de ter recebido Pandora é de Epimeteu. Portanto, daquele que “vê posteriormente” e que toma “consciência” depois do fato ter ocorrido.

Procuramos desenvolver uma discussão inicial em torno de um dilema que permanecerá latente no conteúdo dos grandes sistemas utópicos. Os respectivos pensadores ousaram formular projetos nas mais variadas dimensões (políticas, econômicas, jurídicas, sociais, científicas, artísticas, arquitetônicas, religioso-messiânicas, etc.). Isso com o intuito de dar uma resposta significativa em vista da superação de uma situação vigente, com o propósito de mudar o próprio curso da história. Algumas das categorias levantadas a partir da interpretação deste mito permearão nossa reflexão no decorrer desta pesquisa. Portanto, elas serão retomadas e novamente discutidas, no sentido de serem tecidas em conjunto para explicar novos contextos de cenários utópicos.

Todavia, é importante fazermos uma breve incursão histórico-pedagógica sobre alguns desses projetos que se tornaram referência na memória utópica do Ocidente. Tentaremos compreender um pouco do contexto em que foram formulados, bem como a visão de mundo e a intencionalidade contida nas bases de cada um. Bloch (2006, p. 36) afirma que “*as utopias têm seus roteiros*”, nos quais os sonhos de uma vida melhor sempre estão vinculados a um “mandato social”, ou correspondem a uma tendência oprimida, ou expressam uma nova etapa social que está por vir.

Assim, se constata que o historicamente invariável é a “intenção que visa ao utópico”; já o que se torna variável são os “conteúdos” das utopias pelo fato de se moverem no terreno da história que os gera. Ou seja, por mais diferentes que sejam os conteúdos de um determinado projeto utópico em relação aos demais, as imagens elaboradas nesses conteúdos sempre estarão circunstanciadas, limitadas e datadas de acordo e em referência ao que já foi constituído numa determinada época e cultura. E também moldadas de acordo com uma determinada visão de mundo. Portanto, mesmo o conteúdo por demais idealista que permeou as narrativas utópicas, desde *A República*, de Platão, até os considerados “socialistas utópicos”⁹, permitirá reconhecermos que há sempre algo de “invariável” na intencionalidade em opor-se às contradições da realidade vigente. Considera-se também a impetuosidade

⁹ Termo designado por Marx ao criticar a posição de Fourier, Saint-Simon e Owen, os quais se denominavam socialistas, mas não consideravam a perspectiva revolucionária como condição real para o movimento histórico rumo ao socialismo e, conseqüentemente, a superação radical das contradições inerentes ao próprio sistema capitalista.

transformadora contida na elaboração das imagens que nascem da “vontade”, e o “desejo” de superá-la. Sobre essa afirmação, observa Bloch (2006, p. 38):

Os sonhos sociais se desenvolveram com uma verdadeira abundância de fantasias, porém, ao mesmo tempo, como acrescenta Engels, com uma abundância dos “germes de ideias e dos pensamentos geniais que eclodem sob a capa fantasiosa”. Até que a projeção do futuro foi retificada por Marx, engajada no sentido do concreto e alçada a roteiro compreendido como fazendo parte da realidade: aquele de uma tendência necessária, de tal sorte que não cesse, e sim comece vigorosamente. Sem a crescente abundância das antecipações, dos planos e programas ainda abstratos, que agora iremos lembrar, nem mesmo o derradeiro sonho social teria se constituído.

Embora, segundo Bloch, até Marx, os projetos utópicos tenham sido intangíveis no que se refere à realidade concreta, nem por isso perdem sua validade enquanto pretensão antecipatória de uma realidade melhor, pois representam modelos em que se gestaram os mais profundos anseios de superação diante de uma dada “situação-limite”. Por mais metafísicas que tenham sido as respostas oníricas frente aos impasses históricos em diferentes épocas, estas não deixaram de ser condições de possibilidade criativas de ideias inéditas que simbolizam as imagens modelares; representações “perfectíveis-corretivas” dos equívocos históricos do tempo presente.

Assim, a partir de agora, procuraremos, nesta tese, compreender o movimento histórico-dialético que propiciou a vigência de uma cosmovisão que predominou por vários séculos no que se refere à condução do rumo das esperanças humanas. Ou seja, como se consolidou um discurso político sob as bases de uma tradição metafísica, a qual relega o fim de toda e qualquer utopia para além da realidade concreta. Com isso, continuamos nossa proposta de compreender o que denominamos “(des)caminhos da esperança”, de modo que possamos identificar a composição de uma visão de mundo que atravessou os séculos fornecendo as bases para que “mundos” fossem sonhados. E, assim, as ações de homens e mulheres fossem guiadas pelos projetos contidos na imagem destes sonhos, os quais, por vezes foram interrompidos, resignificados e retomados no curso da história com outra perspectiva para justificar uma determinada posição política, econômica e social.

1.2 O “ESTADO” DE PLATÃO, O “REINO” CRISTÃO E AS “CIDADES” DE AGOSTINHO: A IGREJA COMO GUARDIÃ DA ESPERANÇA E PEDAGOGA DAS ALMAS.

Para dar continuidade à posição que acenamos, assumimos agora a tarefa de, dialeticamente, trazer à luz alguns elementos centrais de projetos utópicos que embasaram os rumos do pensamento e da sociedade ocidental e, conseqüentemente, influenciaram uma determinada concepção de educação. Por mais divergências que esses projetos tivessem em seus “conteúdos”, acabaram por convergir na “intencionalidade” política de determinadas instituições que pretenderam consolidar ideologicamente sua dominação socioeconômica numa época, como é o caso da Igreja, na Idade Média¹⁰.

O encontro da religião judaico-cristã com a cultura e o pensamento greco-romanos, sob a tutela da Igreja Católica, propiciou as bases de uma visão de mundo coerentemente fundamentada e “blindada” contra qualquer argumento contrário que a colocasse em dúvida. Por exemplo, no caso das heresias (*haeresis* – escolha, opção) -, as quais ameaçaram a hegemonia de um poder consolidado por mais de um milênio. Por isso, retomaremos desde as bases filosóficas que fecundaram os horizontes desta visão, destacando com especial atenção um dos principais ícones da história da filosofia ocidental, Platão. Este, com seus argumentos a respeito do modelo ideal de formação humana (*Paideia*) numa cidade “perfeita”, teria estabelecido um marco na história da educação e da utopia, com sua obra *A República* (2006). Em seguida, prosseguiremos no sentido de compreender o encontro desta concepção clássica com o advento do cristianismo, a partir de uma discussão sobre o Reino de Deus nos Evangelhos e da escatologia apocalíptica. Assim

¹⁰ “O cuidado educativo que a Idade Média dedica ao imaginário nos indica não só a alta taxa de ideologia que atravessa aquela sociedade (feudal e depois mercantil), agregando ao aspecto religioso uma visão do mundo que sutilmente se difunde, modelando expressões e comportamentos, temores e esperanças, convicções e ações, como também o caráter autoritário, dogmático, conformista dessa ação educativa, da qual são depositárias as classes cultas e dotadas de poder – os oradores, os eclesiásticos *in primis* –, que agem por meio de muitos instrumentos (da palavra à imagem, ao rito etc.), de modo “microfísico” (ou “micropsíquico”), construindo um tecido uniforme e profundo (que age na profundidade do indivíduo) na vida social, um tecido persistente e que nem mesmo as aventuras do Moderno conseguirão transformar completamente e muito menos remover” (Cf. CAMBI, Franco. Op. Cit.1999, p. 148).

poderemos identificar as matrizes que sugerem um modelo de formação humana cristã, as quais teriam sido sistematizadas teologicamente nas cartas apostólicas de Paulo e, posteriormente, pelos Padres da Igreja, pioneiros na elaboração daquilo que passou a ser conhecido como *Paideia Christiana*

Este processo atingirá seu auge com Santo Agostinho, autor que realiza a síntese destas duas visões de mundo – semítica e grega – e estabelece, com sua obra *A Cidade de Deus* (2012, I e II), uma exaustiva defesa filosófico-teológica da fé cristã. A finalidade é justificar o poder temporal e supratemporal (utópico-transcendente) da Igreja como instituição por excelência, capaz de conferir sentido último à esperança humana, mas também “soberana mestra” condutora (pedagoga) das almas à salvação eterna.

Platão, sem dúvida, foi o primeiro filósofo a se empenhar reflexivamente para levar às últimas consequências o exercício da racionalidade humana rumo à “contemplação” da verdade “absoluta” que estaria para além da realidade concreta. Esta primeira aproximação do seu pensamento nos permitirá voltar às bases do sistema filosófico que forneceu o conteúdo metafísico sobre o qual se alicerçaram os grandes projetos utópicos posteriores, sobre os quais foram construídas imagens no abismo inatingível do plano “ideal”. Este filósofo foi o pioneiro a postular um projeto ideal contido numa obra detalhada sobre as condições necessárias para alicerçar as bases “naturais”, sob as quais seria possível erigir o melhor (ideal) Estado possível. A esse respeito, Jaeger (2010, p. 750) afirma:

a sua República não é uma obra de direito político ou administrativo, de legislação ou de política, no sentido atual. Platão não parte de um povo histórico existente, como Atenas ou Esparta [...]. Na sua obra não há a mínima alusão aos fundamentos concretos do Estado.

Dito isto, podemos afirmar que o caráter “abstrato” d’*A República* é reflexo dos pressupostos básicos da filosofia platônica, a qual é entendida como ciência dos princípios do conhecimento que está no “mundo inteligível”, no qual se encontram as ideias correspondentes às formas da realidade em si. Ao concluir isso, a filosofia platônica pressupõe que tudo o que faz parte do “mundo sensível” seja falso, ou mera aparência; daí que a filosofia (e, conseqüentemente, o filósofo) tem a missão de apresentar às demais ciências o plano ideal em que se encontram as bases que a fundamentam. Ora, se a filosofia, como metafísica, é “rainha” de toda e qualquer forma de

conhecimento, o filósofo, aquele que domina a arte de contemplar este mundo além-da-realidade (no qual se encontra o bem supremo), possuiria a habilidade suprema para gerir o Estado e governá-lo. E poderia, assim, aprimorá-lo de acordo com as diretrizes deduzidas do seu plano ideal. Desse modo, afirma Platão:

Se os filósofos não forem reis nas cidades ou se os que hoje são chamados reis e soberanos não forem filósofos genuínos e capazes e se, numa mesma pessoa não coincidirem poder político e filosofia e não for barrada agora, por coerção, a caminhada das diversas naturezas que, em separado, buscam uma dessas duas metas, não é possível, caro Gláucón, que haja para as cidades uma trégua de males e, penso, nem para o gênero humano. Nem, antes disso, na medida do que é possível, jamais nascerá e verá a luz do sol essa constituição de que falamos (PLATÃO, 2006, p. 211-212 - 473d).

Se a política deve coincidir com a atitude filosófica para atingir a melhor (ideal) forma de organização da sociedade, liderada por uma determinada classe¹¹, que, por natureza, detém a virtude de decifrar a existência de valores arquetipicamente pré-fixados como parâmetros de compreensão e explicação das coisas que estão no “mundo sensível”, o mundo passaria a ser um mero local de aparências. Nele, os objetos e os sentidos se confundem mutuamente na explicitação da verdade em si. Portanto, ao postular a prática de uma política com base nos pressupostos de uma verdade que poderá ser revelada de forma contemplativa somente pela filosofia, Platão considera que conceitos como justiça, virtude, política, bem, etc, já estão circunscritos eternamente nessas “formas ideais”.

O argumento utilizado pelo filósofo como ponto de partida para justificar sua “teoria política” da estratificação social em sua República é de que o corpo social circunscrito pela figura do Estado deve se organizar de acordo com as características impressas e reconhecíveis na alma de cada indivíduo. É o que

¹¹“ Ah! É graças à classe, à porção que nela é menos numerosa, a que se mantém à frente dela e a governa, e à ciência que aí existe, que uma cidade, criada segundo a natureza, é integralmente sábia; e, ao que parece, por natureza, é muito pequeno esse grupo ao qual cabe participar desse ciência, a única entre as outras ciências que deve ser chamada de sabedoria” (Cf. PLATÃO, 2006, p. 148 – 429a). É importante salientar aqui que a categoria “classe” em Platão não tem a mesma conotação atribuída por Marx no materialismo histórico-dialético. Para Platão, cada classe possui os atributos de sua própria natureza. Por isso, precisa exercer sua função em concordância com as demais classes, que não são “antagônicas” ou fruto das contradições econômicas, mas naturalmente superiores ou inferiores.

podemos perceber neste diálogo entre Sócrates e Adimanto, que Platão relata na referida obra:

- Ah! E um homem justo em nada diferirá de uma cidade justa em relação ao próprio gênero da justiça, mas será semelhante.
- Será semelhante.
- Todavia, nossa opinião era que a cidade é justa quando as três classes de naturezas que nela existem cumprem sua tarefa, e ela é também temperante, sábia e corajosa graças a certas condições e disposições dessas mesmas classes.
- É verdade, disse.
- Ah, Eis, amigo, a apreciação que faremos do indivíduo. Se ele tem em sua alma esses mesmo gêneros de qualidades, merecerá os mesmos nomes que a cidade, já que tem as mesmas disposições.
- Não pode ser de outra forma, disse.
- De novo viemos dar, meu admirável amigo, numa questão banal: saber se a alma tem ou não esses três gêneros de qualidades (PLATÃO, 2006, p. 157-158 – 435b).

Para Platão, a composição do Estado ideal em três classes, legitima-se pelo fato de que esta separação também está presente na alma do indivíduo. O filósofo quer compreender como se dá esse processo de divisão “tripartite” no interior do próprio ser humano. Para tanto, pretende fundar a validade de sua teoria política expandida, conjecturando a prospecção constitutiva do Estado, de acordo com seu idealismo. Neste sentido, as classes “ideais” estariam presentes na alma humana, e aquelas presentes no Estado seriam reflexos imperfeitos. Iniciando sua reflexão, a partir da dimensão concupiscível do ser humano, ou seja, dos desejos, conclui que estes possuem seu oposto, a racionalidade, cuja função lhe é de superioridade:

- Não sem razão, disse eu, consideraríamos que eles são dois elementos, distintos um do outro, a um deles, aquele com que ela raciocina, chamaríamos elemento racional da alma, e ao outro, aquele com que ela ama, sente fome e sede e se agita em torno de outros desejos, chamaríamos elemento irracional e concupiscente, companheiro de certas satisfações e prazeres (PLATÃO, 2006, p.164-165, 439d).

A cólera que nasceria do conflito entre estas duas dimensões (concupiscível e racional), geraria uma terceira. Esta poderia ser denominada de coragem, ou fortaleza, que também está no plano do “irascível”, a qual, porventura, precisa ser educada pela dimensão racional, para que venha a se impor sobre a dimensão concupiscível, proporcionalmente maior na alma

humana. Portanto, a razão, preceptora da coragem, precisa submeter os impulsos provenientes dos desejos para que a alma atinja um determinado equilíbrio. O controle da natureza concupiscível é indispensável para que o indivíduo atinja o grau de sabedoria, o qual somente seria possível com o pleno exercício “superior” da razão contemplativa.

Assim, Platão identifica que para cada dimensão da alma humana há uma virtude que lhe confere sua equivalência no que se refere ao pleno sentido de sua natureza: à coragem, que entre prazeres e dores, observe as orientações da razão; à sabedoria, que possua a ciência de conferir o que convém a “cada um” (coragem e desejos) e ao conjunto (alma); e à temperança, que concorde com a superioridade da razão e não se revolte (PLATÃO, 2006, p. 168).

Ora, se Platão considera que o todo social pode ser compreendido por analogia em relação à alma humana, é forçoso considerar que uma suposta harmonia social também dependa dessas três virtudes. Elas seriam resultantes da potencialização da virtude que compete a cada classe desde que esta ocupe seu lugar e realize sua função. Se isto acontecesse, seria natural o surgimento de uma quarta virtude. Esta teria centralidade no êxito do Estado platônico: a Justiça, consequência presumível, desde que cada indivíduo aprenda a subjugar seus próprios instintos à sua racionalidade e ocupe sua posição no grupo que lhe compete socialmente, de acordo com as propensões de sua natureza, dirigidos por uma classe que lhe é superior. A esse respeito, Jaeger comenta:

foi precisamente a sua concepção orgânica do Estado que levou Platão a estabelecer este paralelo. Para ele, a justiça dentro do estado baseia-se no princípio em virtude do qual cada membro do organismo social deve cumprir, com a maior perfeição possível, a sua função própria. Tanto os “guardiões” quanto os “governantes” e os “industriais” têm a sua missão estritamente delimitada, e, se cada um desses três grupos se esforçar por fazer da melhor maneira possível o que lhe compete, o Estado resultante da cooperação destes elementos será o melhor estado concebível (JAEGER, 2010, p.808).

Platão constata a possibilidade de uma suposta harmonia social ao julgar que a divisão social do trabalho entre artesãos (que Jaeger denomina de industriais), a defesa da cidade (interna e externa), sob a responsabilidade dos

guardiões, e a governança, liderada pelos filósofos, se desse de uma forma coesa, se cada qual agisse de acordo com o que é próprio de sua natureza. A organicidade política do Estado ideal na qualidade de “corpo” da sociedade não seria nada mais que uma reprodução ampliada daquilo que corresponde ao que é naturalmente perfectível de ser desenvolvido em cada indivíduo. A submissão da classe dos artesãos, classe que corresponde à natureza concupiscível da alma, deve orientar-se pelas classes que possuem o autodomínio das paixões, os filósofos, dotados de racionalidade e os guardiões, dotados de coragem e força. Assim como na alma deve predominar a racionalidade sobre os desejos que tornam o corpo prisioneiro da sensibilidade, na utopia *d’A República* devem prevalecer os interesses e as decisões dos filósofos sobre os demais - nos quais sobressai a natureza concupiscível. Seriam eles os únicos que teriam condições favoráveis de abdicar dos prazeres mundanos para dedicar-se inteiramente à causa pública.

Mas resta uma questão de fundamental importância, sem a qual seria impossível prospectar as bases perfectíveis desta sociedade utópica: qual o preceito fundamental que “garantiria” a tendência harmônica entre as partes da alma do indivíduo e, respectivamente, entre as diferentes classes que compõem a organização social, de modo que não haja desvios de conduta? Platão responde que é a Educação:

- Por certo, falei, se uma cidade tem um bom início, vai crescendo como um círculo. É que, quando são preservadas, a boa educação e instrução formam naturezas nobres, e, por sua vez, naturezas nobres, sendo fiéis a uma tal educação, tornam-se melhores ainda que as anteriores sob todos os aspectos e também para a procriação, como acontece entre os outros animais (PLATÃO, 2006, p. 141 – 424 a/b).

A educação¹² assumiria um valor fundamental na República, simbolizada na lendária ilha ou continente de Atlântida (PLATÃO, 2001). Seria por meio

¹² Ao analisar o pano de fundo da utopia platônica, Jaeger (2010) esclarece ponderadamente sobre a intenção central de Platão em sua República: “Esperamos que a interpretação dada por nós afaste suficientemente a possibilidade de alguém acreditar que esta ‘falta de garantia’ no Estado platônico, de que se fala aqui, deve ser primordialmente encarada do ponto de vista do direito constitucional ou da experiência política, o que levaria a acusar Platão de ingenuidade, por pensar que nenhum Estado se pode governar sem o complicado aparato de uma constituição moderna. Para mim, é de uma clareza meridiana que Platão não se propõe de modo nenhum tratar seriamente este problema, visto aqui que ele não se interessa pelo Estado como problema técnico ou psicológico, mas o aborda simplesmente como delimitação e

desta que se aprimorariam os indivíduos para que cumprissem devotadamente as funções correspondentes à sua condição na classe em que se encontram para dar uma “possível” estabilidade ao todo social. Somente pela educação seria possível cultivar o melhor de cada indivíduo de acordo com a sua própria natureza. Esse projeto educativo-utópico-idealista implica reconhecer a necessidade de uma constante vigilância disciplinar. A finalidade seria de aperfeiçoar as novas gerações, como se fosse possível “ascender” de nível enquanto humanidade no sentido de que esta pudesse aprimorar moralmente sua conduta, segundo as “diretrizes” orquestradas por uma determinada classe (os filósofos) que teriam a capacidade de intuir as características do Bem Supremo.

Deste modo, a complexa e monumental obra utópica de Platão é um belíssimo exemplo de erudição abstrata e coerentemente argumentada para justificar que o todo social seria justo se refletisse a “ideia” intangível (e inatingível) da verdadeira justiça que é supra-histórica. Esta visão foi e ainda é um convincente argumento utilizado na justificação da estratificação social, conferindo aos desejos, às sensações, enfim, a tudo que é corpóreo, uma representação negativa, pois estas seriam as grades que nos separam da verdade. Assim, somente quem seria capaz de dominar seus desejos e, portanto, dominar aqueles que são “dominados” pelos seus desejos, seriam pessoas virtuosas, dignos de guiar a si mesmos e aos outros, vigilantes da “Paideia”. A *“República”* de Platão, bem como sua filosofia causaram um forte impacto nas bases do pensamento ocidental e se tornaram estandartes do legado da cultura grega para a posteridade.

Por conseguinte, para falar de utopia e educação nas origens do Ocidente, é imprescindível também que seja dada uma especial atenção à contribuição do cristianismo primitivo, em sua originalidade efervescente, como promotor de um novo “ethos” sociopolítico orientado por uma nova noção de reinado, o Reino de Deus. A noção deste reinado, promulgado e vivido por Jesus e seus seguidores, na região da Palestina, será o pano de fundo no qual se depositarão os conteúdos da utopia cristã, e do potencial ecumênico (no

como fundo de um sistema perfeito de educação. Pode-se criticá-lo quanto se quiser por causa disso e acusá-lo de imprimir um caráter absolutista à educação; o que não admite dúvida é que, para ele, o verdadeiro problema é o da Paideia” (Cf. JAEGGER, Werner. Op. Cit.2010, p. 803).

sentido de *oikos/menein* – administração da casa) do cristianismo, também herdeiro da vertente profética judaica. Para compreender o caminho educativo desde o ponto embrionário das comunidades cristãs primitivas, será necessário delimitar um itinerário que considere as fontes documentais desta tradição. Sobre isso, afirma o historiador da educação, Franco Cambi:

Partamos dos documentos canônicos do cristianismo primitivo para individualizar sua originária mensagem educativa/formativa. Precisamos deter-nos sobre pelo menos quatro textos: os Evangelhos, as Epístolas de São Paulo, o Apocalipse de São João e os Atos dos Apóstolos, que cobrem tanto o magistério de Cristo, como o da Igreja apostólica na fase de sua primeira difusão/institucionalização no Mediterrâneo (CAMBI, 1999, p. 123).

De acordo com alguns estudiosos do tema (CROSSAN, 2004; RICHARD, 2008), os Evangelhos são narrativas do testemunho originário dos discípulos de Jesus que, a partir dos relatos ainda recentes das primeiras comunidades, procuraram descrever e compreender sua vida e seus ensinamentos, mesmo após o “fracasso” de sua crucificação. Neste sentido, os evangelistas escrevem para animar as comunidades nascentes que precisam consolidar sua identidade após o “evento pascoal” (experiência da Ressurreição de Jesus). Por isso, evidenciam as características da vida de Cristo sob o prisma teológico da fé, e não meramente da historiografia.

Assim, apesar da particularidade literária de cada Evangelista (Mateus, Marcos, Lucas e João), todos concordam com unanimidade a respeito do supremo mandamento, o “*amor a Deus e ao próximo como a si mesmo*” (Mt 22, 37-49); o caráter didático de Jesus ao falar em parábolas; sua proximidade com as pessoas simples dos povoados por onde peregrinava (seguido pela escolha de discípulos em sua maioria pescadores); sua crítica à hipocrisia dos fariseus que privilegiavam a lei em detrimento do ser humano; o testemunho da crucificação, morte e ressurreição de Jesus. Enfim, o “mestre” de Nazaré é apresentado como “homem” coerente com os princípios de sua religião (Judaísmo) e conseqüente até o fim, com a denúncia de suas “deturpações” farisaicas, ao ponto de entregar sua própria vida pelo Reino que anunciou.

Aparece aí uma questão central no que diz respeito à utopia, quando se trata de elucidar a “utopia” evangélica; a discussão sobre o Reino de Deus.

Afinal, de que se trata esta categoria em sua originalidade e como ela foi interpretada pela tradição do cristianismo primitivo? Sobre isso, Jesus teria exortado categoricamente aos seus: *“buscai, em primeiro lugar, o Reino de Deus e a sua justiça, e todas essas coisas vos serão acrescentadas”* (Mt 6, 33); porém, nunca “definiu” exatamente o que seria realmente este Reino, de modo que preferiu se utilizar de parábolas para, metaforicamente, expressar algumas de suas características. Estas foram registradas, em especial por Mateus, o evangelista: a parábola do Semeador (13, 4); parábola do joio e do trigo (13, 24); do grão de mostarda (13, 31); do fermento (13, 33); do tesouro e da pérola (13,44); parábola da rede (13, 47). Já a tradição evangélica da comunidade Joanina, que representa um Evangelho mais tardio (por volta do ano 100 d.C), relata uma afirmação decisiva sobre o “reinado” de Jesus, quando este é interrogado por Pilatos a respeito de seu “possível” reinado sobre os judeus: *“Meu reino não é deste mundo. Se meu reino fosse deste mundo, meus súditos teriam combatido para que eu não fosse entregue aos judeus. Mas meu reino não é daqui”* (Jo 18, 36).

Relembremos, neste sentido, a interpretação de Bloch:

Jesus jamais afirmou: “o reino de Deus está dentro de vós”; pelo contrário, a frase de sérias consequências (Lucas 17, 21) na realidade reza literalmente: “o reinado está no meio de vós; além disso, fora proferida aos fariseus e não a seus discípulos. Ela significa: o reino já está vivo entre vocês, fariseus, como comunidade eleita, nesses discípulos, logo, o sentido é social, não interior e invisível. Jesus nunca declarou: “meu reino não é deste mundo”; essa passagem foi intercalada por João (João 18, 36), visava ser útil para os cristãos diante de um tribunal romano [...]. “Este mundo” é equivalente ao agora existente, ao “*éon* presente”, enquanto “aquele mundo” refere-se ao “*éon* futuro” (cf, Mateus 12, 32; 24, 3). Por conseguinte, a ideia, com a contraposição desses conceitos, não é uma separação geográfica de realidade imanente e além, mas uma *separação cronológica subsequente no mesmo cenário aqui existente*. “Aquele mundo” é a terra utópica, com um céu utópico acima dela; em concordância com Isaías 65, 17: “Sim, vou criar novo céu e nova terra; assim o passado não será mais lembrado, não subirá mais ao coração” (BLOCH, 2006, p. 56).

Bloch faz uma análise crítica do sentido implícito na problemática do Reino de Deus para o cristianismo. Sua perspectiva é de que os horizontes da afirmação religiosa de um possível “reino divino”, para Jesus evidenciem, necessariamente, suas prerrogativas sociais, concretas e reais, visíveis em

seus próprios seguidores e discípulos, organizados em comunidade e orientados por um novo “ethos social” e regulados pelo princípio do amor (Ágape). Afirmar que o Reino já está “presente no meio de vós” é aceitar que já existiriam as condições de possibilidade para que este Reino iniciasse um movimento de superação total das contradições de uma dada situação mantida pelo formalismo judaico em torno da Lei (diga-se legalismo). Esta deveria ser observada em seus mínimos detalhes, não para ser cumprida em favor da plenificação humana, mas para subjugar-la ideologicamente à “vontade divina” (diga-se, “vontade farisaica” com interesses de perpetuar a dominação religiosa e política na região). Como foi demonstrado, Bloch compreende que as implicações da insistente afirmação de Jesus sobre a inexistência de seu reinado “neste mundo” não sugerem necessariamente a existência contrária, ou paralela de um reino sobrenatural, mas sim apontam para a realidade histórica futura. Portanto, seria um “daqui-presente” em oposição a um “além-futuro”, cuja presença já havia sido instaurada naquele determinado contexto.

No entanto, esta visão “temporal” da dimensão utópica do Reino foi perdendo força na medida em que o cristianismo se expandiu e entrou em contato com outras culturas, principalmente as que sofreram influência do pensamento grego. Destaca-se nesse processo a figura de Paulo, o missionário convertido (At, 9), de origem judaica e com cidadania romana, razão pela qual havia sofrido forte influência da cultura helênica. O apostolado de Paulo foi a atividade pedagógico-pastoral inicial que mais impulsionou a sistematização e veiculação teológica da mensagem evangélica direcionada aos problemas vividos nas comunidades cristãs nascentes. Seu engajamento na evangelização por meio de sua insistente capacidade retórica foi imprescindível para a difusão e interpretação da mensagem evangélica entre os “gentios” e na sua atualização¹³ em meio aos judeus. O centro de sua exortação é a edificação do “homem novo”¹⁴ (e comunidades novas) redimido

¹³“ Ora, foram informados, a teu respeito, que ensinas todos os judeus, que vivem em meio dos gentios, a apostatarem de Moisés, dizendo-lhes que não circuncidem mais seus filhos nem continuem a seguir suas tradições” (Cf. Atos 21, 21). Aqui Paulo enfrenta problemas com a comunidade de Jerusalém sobre sua forma de conceber a atualização da mensagem evangélica em referência à alguns dos principais costumes judeus, neste caso, a circuncisão.

¹⁴“[...] sabendo que nosso velho homem foi crucificado com ele para que fosse destruído este corpo de pecado, e assim não sirvamos mais ao pecado” (Cf. Rm 6, 6); “Infeliz de mim! Quem me libertará deste corpo de morte? Graças sejam dadas a Deus, por Jesus Cristo Senhor

pela ressurreição de Cristo. Ora, este “homem novo” está suscetível às dúvidas crescentes entre os primeiros batizados em torno da “boa notícia” de uma nova forma de vida comunitária, cuja observância requer um ordenamento disciplinar, o qual Paulo acentua no cuidado com a fragilidade da “carne”:

Com efeito, os que vivem segundo a carne desejam as coisas da carne, e os que vivem segundo o espírito, as coisas que são do espírito. De fato, o desejo da carne é morte, ao passo que o desejo do espírito é vida e paz, uma vez que o desejo da carne é inimigo de Deus: pois ele não se submete à lei de Deus, e nem pode, pois os que estão na carne não podem agradar a Deus (Rm8, 5-8).

O princípio paulino de uma suposta “ambivalência”¹⁵ no desejo humano, que dilacera o corpo entre as propriedades da “carne” e do “espírito”, terão fortes consequências posteriores na consolidação de uma antropologia teológica cristã. Segundo Paulo, o “desejo” humano precisa ser orientado de acordo com a perspectiva do desenvolvimento espiritual, a qual já atingiu sua plenitude na ressurreição de Jesus, o único que triunfou sobre o derradeiro e maior desafio humano, que é a morte. Portanto, possuir as “*primícias do espírito*” consistiria em esperar pela “*salvação do corpo*” (Rm 8, 23), que se transfiguraria pelo “*corpo glorioso do mestre*”¹⁶. Assim, a continência ascética se torna uma prerrogativa básica à nova comunidade cristã que deseja iminentemente o cumprimento das promessas e a realização das profecias do Antigo Testamento. Por isso, Paulo insiste para que os fiéis mantenham a confiança, apesar das contradições do tempo presente, como em sua carta à comunidade de Romanos, ao advertir para que sejam pacientes e saibam “esperar”: “*pois nossa salvação é objeto de esperança; e ver o que se espera*

nosso. Assim, pois, sou eu mesmo que pela razão sirvo à lei de Deus e pela carne à lei do pecado” (Cf. Rm 7, 24-25).

¹⁵ Destacamos aqui que “ambivalência” não remete à ideia de “ambiguidade”, muito menos “dualismo”, pois, apesar de Paulo ter sofrido influência do pensamento grego, é nítida sua fidelidade ao princípio semítico que compreende a corporeidade como uma totalidade, como nos explica Ferreira: “O seu contínuo ir e voltar na questão da carne *versus* espírito abrange uma concepção pedagógica e antropológica muito mais ampla. O apóstolo quando usa esses dois conceitos está se referindo a duas possibilidades existenciais. A pessoa-carne é a que se contenta consigo mesma e se fecha no seu próprio horizonte. A pessoa-espírito é a que se abre totalmente para Deus, e, conseqüentemente, para os outros, clareando uma infinidade de possibilidades de busca, desafio, sempre na busca do novo (Gl 6,15)” (Cf. FERREIRA, Joel A. *A corporeidade em 1 Coríntios: o embate entre as culturas semítica e helênica*. In: INTERAÇÕES - cultura e comunidade (Vol. 3, nº 3); Revista de Ciências da Religião; Uberlândia, MG, 2008, p. 3).

¹⁶ “Mas a nossa cidade está nos céus, de onde também esperamos como Salvador o Senhor Jesus Cristo, que transfigurará o nosso corpo humilhado, conformando-o ao seu corpo glorioso, pela força que lhe dá poder de submeter a si todas as coisas” (Cf. Fl 3, 20-21).

não é esperar. Acaso alguém espera o que vê? E se esperamos o que não vemos, é na perseverança que aguardamos” (Rm8, 24-25).

A tarefa que Paulo se atribuiu de animar as comunidades que aderiam à fé no cristianismo primitivo revela sua enorme capacidade de “mestre missionário”, “pastor intelectual” e animador escatológico do Reino¹⁷. Ele precisava comunicar a fé experienciada no ato de sua conversão; mas ao comunicá-la percebeu a necessidade de adequá-la a cada contexto diferenciado, bem como de acordo com os novos problemas que surgissem a partir desses contextos. Assim, o apóstolo manteve vivo, preparou e organizou as bases para a “nova” vinda de Cristo¹⁸ (*parousia*) para que este ocupasse definitivamente seu reinado. Por isso, a teologia paulina também é pedagoga de uma fé que está se edificando em torno deste “novo reino” ainda em fase embrionária, mas que exige vigilância esperançosa na volta definitiva do Cristo triunfante nos “últimos tempos” (*eschaton*). E, convém destacar, que nada mais pedagógico para fazer essa animação de difusão evangélica que a forma utilizada por Paulo para se corresponder com seus interlocutores: a forma epistolar.

Esta visão escatológica (sobre o “fim dos tempos” ou o fim de um *éon*, “fim de uma era”) se encontra também destacada no “simbolismo” profético do livro do Apocalipse¹⁹:

Vi então um novo céu e uma nova terra – pois o primeiro céu e a primeira terra se foram, e o mar já não existe. Vi também descer do céu, de junto de Deus, a Cidade Santa, uma Jerusalém nova, pronta como uma esposa que se enfeitou para o seu marido. Nisto ouvi uma voz forte que, do trono, dizia: “Eis a tenda de Deus com os homens. Ele habitará com eles; eles serão o seu povo, e ele, Deus-com-eles, será o seu Deus. Ele enxugará toda lágrima dos seus olhos, pois nunca mais haverá morte, nem luto, nem clamor, e nem dor haverá mais. Sim, as coisas antigas se foram!” O que está sentado no trono declarou então: “Eis que eu faço novas todas as coisas” (Ap 21, 1-5).

¹⁷ “A seguir haverá o fim, quando ele entregar o reino a Deus Pai, depois de ter destruído todo o Principado, toda Autoridade, todo Poder. Pois é preciso que ele reine até que tenha posto todos os seus inimigos debaixo dos seus pés. O último inimigo a ser destruído será a Morte” (Cf. 1 Cor 15, 24-26).

¹⁸ “Quanto à vinda do Nosso Senhor Jesus Cristo, e à nossa reunião com ele, rogamo-vos, irmãos, que não percais tão depressa a serenidade de espírito, e não vos perturbeis nem por palavra profética, nem por carta que se diga vir de nós, como se o Dia do senhor já estivesse próximo” (Cf. 2 Ts 2, 1-2).

¹⁹ “O termo apocalipse é a transcrição duma palavra grega que significa revelação; todo apocalipse supõe, pois, uma revelação feita por Deus aos homens, revelação de coisas ocultas e só por ele conhecidas, especialmente de coisas referentes ao futuro” (Cf. *Bíblia de Jerusalém*, 2001, p. 2298).

A confiança profética de que o Cristo seria o “divisor de águas” na história atinge seu ápice na linguagem apocalíptica. Com isto, se desenvolve uma confiança iminente de que haveria uma renovação total do gênero humano, que se mantivera fiel e perseverante na volta de Jesus ressuscitado, o qual “renova” todas as coisas. A dimensão de “povo” de Deus é resgatada no Apocalipse no sentido de reafirmar a presença de Deus narrada no livro do *Êxodo*, o Javé, aquele que caminha com Israel rumo à terra prometida (Ex, 3). No apocalipse, a comunidade da Igreja nascente se compreende como “novo povo eleito”. Este, pela fé teria recebido a graça de ser “escolhido” para ser portador do “novo”, de uma regeneração da humanidade que já teria iniciado com a irrupção do Reino. O protagonista desse Reino personifica em seu ser a encarnação divina na figura do próprio Filho de Deus, Jesus, o noivo, ao qual deve permanecer fiel a sua mulher, a Igreja, símbolo da nova Jerusalém, da nova terra. Sobre os temas da doutrina do “fim dos tempos”, da “regeneração final do homem” e da “tensão escatológica da história”, esclarece Cambi:

[...] são os que iluminam um caminho educativo próprio das comunidades cristãs, caminho que deve nutrir-se de uma tensão para a “realização dos tempos”, assim como da “redenção da realidade”, solicitando expectativas e empenho escatológico, tensões proféticas, um olhar para além da história a fim de preparar sua superação. Tudo isso impele o cristão a ir além e contra o tempo histórico, desejar uma humanidade redimida e preparar, no tempo, as condições dessa redenção por meio de uma obra educativa e auto-educativa (CAMBI, 1999, p. 124).

Assim, a Igreja nascente vai, aos poucos, problematizando e amadurecendo sua fé em meio aos inúmeros conflitos internos e perseguições sofridas, desde os martírios cometidos pela perseguição do poder do Império Romano, até os desafios de “traduzir” as “verdades bíblicas” reveladas segundo as matrizes do pensamento semítico para as categorias helênicas que vigoravam na época. Este fato aumentou as polêmicas tensões em torno de uma nova visão de mundo que emergia, de modo que a teologia cristã se constituiu como hermenêutica da fé sobre a “história da Salvação”. Isso tudo foi se solidificando numa tríplice configuração: a ideia de uma comunhão “universal” dos fiéis cujos fundamentos estariam na fé em Cristo Ressuscitado;

a reverência às escrituras Sagradas e a emergência da tradição apostólica como autoridade que se aproximara da “originalidade” evangélica.

Neste sentido, um fato decisivo para a consolidação da teologia cristã em relação aos pressupostos da filosofia grega como uma “fusão conceitual” consistente, para as bases de um novo projeto utópico-educativo religioso, foi o surgimento da “patrística”. Ou seja, a tradição apostólica continuada por intelectuais “consagrados”, que passaram a ser denominados de Padres da Igreja. Foram eles responsáveis, em grande parte, pelas primeiras tentativas genuínas de preservar o “arcabouço cultural da fé” e, aos poucos, legitimá-lo na medida em que fossem interpretados em conformidade com o horizonte das categorias do pensamento helênico, a fim de superá-las num exaustivo confronto interpretativo:

Clemente, com seu *Paedagogus*, coloca como modelo a Paideia helênica, mas também afirma que esta só se realiza plenamente no cristianismo. O cristianismo é portador de uma nova Paideia, embora devedora da antiga. Segundo Orígenes, “Cristo era o grande Mestre” que indicava uma “Paideia do gênero humano”, mas isto implicava uma estreita colaboração entre cultura grega e cristianismo: de modo que o cristianismo se nutrisse daquela cultura e a superasse. Com Clemente e Orígenes muda também o papel do educador: este se torna guia espiritual e cultural e oferece os instrumentos para chegar à “sapiência” e a um crescimento espiritual interior (CAMBI, 1999, 128).

A Paideia, termo que designa o ideal de formação clássica do homem grego (Jaeger, 2010), passa a estimular os padres apostólicos a empenharem seus esforços para argumentar e defender a supremacia da mensagem do Cristo (Alfa e Ômega) como centralidade e universalidade no que se refere ao modelo perfectível de ser humano a ser formado. Deste modo, Jesus seria o novo critério, ao qual toda e qualquer afirmação filosófica deveria estar sujeita. Como imagem humana do “próprio absoluto”, Jesus passa a ser o *logos* encarnado (Jo 1, 1), única base sobre a qual deveriam ser depositados os esforços intelectuais para assegurar a solidez de uma reflexão genuína, a fim de que a razão fosse precedida, plenificada e iluminada pela fé. Ao “se nutrir” da cultura grega para “superá-la”, o período da patrística consolida os princípios de universalização do cristianismo para a cultura ocidental. Assume também a identificação da pessoa de Jesus como o modelo perfectível de

humanidade a ser imitado - *Imitatio Christi* (KEMPIS, 1987) –, cujo esforço exige uma nova conduta de vida. Evidentemente, neste momento histórico, prevalece uma preocupação maior com a defesa dogmática das verdades da “fé” e a pregação moral e disciplinar, ao invés de um engajamento em torno das implicações concretas do significado do Reino de Deus.

Esse percurso atingiu seu ápice na figura do filósofo e teólogo Agostinho, bispo de Hipona, o qual, a exemplo de Paulo, também se converteu ao cristianismo e se tornou um dos principais arautos da sistematização do pensamento cristão na Alta Idade Média. Adepto do maniqueísmo²⁰ antes de sua conversão e, posteriormente, interlocutor da filosofia platônica, Agostinho assume uma dupla tarefa intelectual: a de fornecer os substratos filosóficos consistentes para a justificação das verdades reveladas na Bíblia e, ao mesmo tempo, defender a coerência de sua argumentação frente às contradições externas (advindas do paganismo) e internas (heresias). Assim declara Agostinho sobre a filosofia platônica:

E, com efeito, os que têm a glória de haver compreendido com maior profundidade e professado com maior brilho a doutrina de Platão, verdadeiro príncipe da filosofia pagã, talvez pensem que em Deus se encontram a causa da existência, a razão da inteligência, e a ordem das ações. Das três coisas entende-se que a primeira pertence à parte natural, outra à racional, a terceira à moral [...]. Se Platão disse ser sábio quem imita, conhece e ama tal Deus, de cuja participação depende ser feliz, que necessidade há de discutir as outras doutrinas? Nenhuma se aproxima da nossa mais que a doutrina de Platão (AGOSTINHO, 2012, p. 352-253).

Agostinho encontra em Platão uma estrutura filosófica que lhe permite estabelecer uma analogia com os princípios judaico-cristãos, principalmente quanto à preexistência divina e criadora de tudo que é sensível e mutável, e também da alma humana, a qual é capaz de captar a inteligibilidade de sua existência:

“compreenderam os platônicos, a quem vemos, não imediatamente, antepostos aos demais em glória e fama, que nenhum corpo é Deus, por isso transcenderam todos os corpos em busca de Deus (AGOSTINHO, 2012, p. 355).”

²⁰ Corrente filosófica fundada por um profeta persa chamado Mani, que admite dois princípios originários do mundo: um benigno e outro maligno.

Isso nos permite identificar uma tese central de seu pensamento, o “inatismo da verdade”. Esta converte a ideia de reminiscência platônica, na qual o conhecimento da verdade é rememoração da alma, em referência às formas ideais, para aquilo que designa “interioridade”, o reconhecimento de uma verdade suprema que se impõe ao intelecto e o transcende (AGOSTINHO, 1984). Esta verdade absoluta, para Agostinho, é Deus, cuja busca requer empenho da alma, do conhecimento e do amor, tríplice relação que supõe uma ética ascética, a fim de que as paixões mundanas sejam dominadas para que Deus se revele a partir do mais íntimo da interioridade humana.

Apesar de o bispo de Hipona ser autor de uma vasta obra apologética (em defesa do cristianismo), que poderia ser explorada para justificar nossas afirmações, convém que dediquemos especial atenção à sua “*Cidade de Deus – contra os pagãos*” (2012). Foi nesta obra que Agostinho elaborou uma complexa justificativa para a queda do império romano devido às invasões bárbaras, com Alarico. Portanto, não foi culpa do cristianismo, por depositar sua esperança num Deus misericordioso. Nesta obra, também se evidencia sua interpretação platônica da fé bíblica no sentido de que *A República* do filósofo grego se revestiria da supremacia da “utopia” eclesiástica, pela qual a Igreja se tornaria a mediadora absoluta da humanidade em sua caminhada na direção da “cidade celeste”, diga-se, perfeita.

Em sua utopia, Agostinho afirma a existência de duas cidades que historicamente sempre se digladiaram: *a civitas terrena e a civitas Dei*; a primeira, humana, a qual se limita à realidade terrena, que é corrompida pelo pecado; e a segunda, celestial, cuja “antecipação” está prefigurada na hierárquica instituição da Igreja, única detentora dos poderes “temporal e espiritual”:

Unicamente como reunião dos eleitos, como *corpus verum*, a Igreja é integralmente o Estado de Deus, ao passo que a Igreja existente, como *corpus permixtum* de pecadores e eleitos, não coincide com o Estado de Deus, apenas se avizinha dele de forma preparatória [...]. Como a *polis* ideal de Platão, a *Civitas Dei* é uma fundação, mas pensada de forma mais conseqüente do que a primeira, pois sua característica de ordem completa não é pensada como resultado do esforço humano, mas como fundamentada em um Deus da ordem (BLOCH, 2006, p. 61).

Agostinho elabora uma espécie de síntese teológico-filosófica que influenciará os rumos da Igreja e da história do Ocidente por séculos. Sua análise da “história da salvação rumo ao reino” (BLOCH, 2006, p. 59) compreende a historicidade como limite de um processo que se interrompe no aqui, mas tem seu alvo final no além tempo/espaço, na *Civitas Dei* – Cidade de Deus –, aquela que comportaria o caráter atemporal da plenitude e da eternidade “feliz” de todos em Deus: “*Deus estabeleceu uma divisão entre a Cidade de Deus, que não peregrina nesta mortalidade, mas é eternamente imortal [...]*” (AGOSTINHO, 2012, parte II, p. 65). Por isso, a Igreja prefiguraria na terra a imagem parcial desta “cidade suprema”, possuindo a autoridade “pedagógica” de conduzir todos os que se reunissem sob seu escopo, sejam pecadores (que por graça receberiam a misericórdia divina), sejam os eleitos, para o “lugar celestial”. Para Agostinho, de acordo com Cambi:

o cristão deve tomar consciência da sua viagem neste mundo, que é encaminhar-se para a *civitas Dei*, por entre quedas, retrocessos e interrupções, e combater o mal através do incremento da esperança e a expectativa da justiça ultraterrena de Deus. No *A cidade de Deus*, Santo Agostinho condenava a política e o Estado, imersos no mal e no pecado do mundo, e solicitava a salvação pessoal por meio da fé e da ascese, sob a orientação da Igreja, que era na terra, a forma da Jerusalém celeste, quase seu incunábulo [...]. (Agostinho) permaneceu – na sua mescla de platonismo, filosofia plotiniana e cristianismo paulino – como um dos grandes modelos de pedagogia cristã, ao qual se continuou a se recorrer durante séculos (1999, p. 137).

Portanto, percebemos que a esperança/utopia em Agostinho atinge o auge de suas proporções metafísicas, pois, para ele, o conteúdo do *totum* utópico está noutro plano, atemporal e imaterial, cujo mérito de habitá-lo não depende do esforço humano, mas unicamente da graça divina. Sua interpretação/leitura plotiniana-platônica do legado evangélico mantido sob tutela da Igreja hierarquizada, acenou em favor de uma dualidade na história da Salvação, na qual pecado e graça, terra e céu, temporalidade e eternidade são postos em situações diametralmente opostas, inconciliáveis, pois correspondem a planos de existência em realidades distintas.

O potencial transformador e totalizante contido na escatologia apocalíptica, bem como o profetismo evangélico acerca da utopia do Reino de Deus, os quais identificamos anteriormente como contestação radical a toda e qualquer forma de poder político que se pretenda idolátrico e que subjuguie o ser humano às relações de poder temporais, se fragilizou em Agostinho. Este encerra os limites terrenos deste “Reino” na figura institucional da Igreja, sinal da sabedoria celeste no plano temporal, pedagoga das almas rumo à esperança no além, da qual é guardiã.

A Igreja representa, depois de Agostinho, o único espaço terreno que forneceria acessibilidade aos bens atemporais. A exemplo do reinado filosófico postulado na República platônica, teria a capacidade de contemplar e interpretar as verdades reveladas na história da salvação, a fim de que se apresentasse hierarquicamente como organização perfectível na qual, por meio dos sacramentos, cada indivíduo batizado ocuparia sua função no corpo eclesial. Assim, Agostinho consolida a cosmovisão na qual a Igreja seria compreendida como “depositária da fé” (*depositum fidei*), uma instituição que se pretende totalizante no amplo sentido do termo: tanto quanto à vida do indivíduo na sociedade, quanto como possuidora do controle sobre o “lugar” que comporta a vida no além-morte.

Não se pode ignorar o fato de que Agostinho é a grande figura intelectual da teologia e filosofia que consolida um processo histórico iniciado já no ano de 325, quando o cristianismo foi aceito e cooptado pelo poder político e econômico com o Edito de Constantino. Desde este acontecimento, símbolo do reconhecimento da religião cristã como religião oficial do império Romano, a Igreja incorpora elementos da monarquia em sua organização. Aos poucos, ela especializa um grupo restrito (clérigos em acordo com o Magistério Eclesiástico), cuja autoridade de proclamar e interpretar o Evangelho lhes confere uma determinada forma de “poder” sobre os demais. Passaram eles a normatizar a vida social, a fim de que deliberassem sobre o que era possível crer e renunciar; aceitar ou rejeitar, enfim, “sacros” intermediários entre a Graça divina e a inata pecaminosidade humana. O clero, pequeno grupo “esclarecido” e “iniciado” no aprendizado hermenêutico das “verdades eternas”, tornou-se responsável pela “decodificação” do sentido das escrituras sagradas diante de um público leigo e analfabeto, mais suscetível à pecaminosidade. Portanto,

uma categoria social, na qual prevaleceria a “natureza concupiscível” da alma. Para isso, utilizava-se de um poder exclusivo sobre as “fórmulas” de acesso aos caminhos do Reino dos Céus, cujas portas se abririam somente com as chaves guardadas pelo Sumo Pontífice, o Papa, (Vigário de Cristo), representante do próprio Filho de Deus. Portanto, da própria vontade divina sobre a terra.

Os sonhos/esperanças/utopias “idealmente” forjados no seio da cultura grega foram novamente (re)interpretados à luz da mensagem evangélica, como se fossem prefigurações do que teria se tornado pleno com a chegada do cristianismo. Assim, também se pode dizer que deter o poder sobre uma mensagem “absoluta” numa sociedade que partilha, consciente ou inconscientemente, do conteúdo desta mensagem, nada mais é senão do que ser detentor das imagens e cenários dos sonhos a serem contemplados. E também legislador da própria maneira pela qual estas imagens e estes cenários dos sonhos deveriam ser sonhados. A utopia do Reino de Deus, codificada na Igreja como prefiguração da Cidade Divina, foi o invólucro no qual a esperança humana passou a ser compreendida como adaptação à realidade presente. Desse modo, a transgressão da ordem estabelecida representaria questionar as bases instituídas pelo próprio Filho de Deus, cujo legado pertenceria a um determinado grupo.

A predominância desta visão de mundo prevaleceu até o advento da modernidade, cujo período compreende um momento de efervescência cultural expresso em várias perspectivas: a artística, com a retomada dos clássicos gregos e o despertar de um novo humanismo; na produção literária, pictórica e científica; a religiosa, com o surgimento de movimentos milenaristas (Joaquim de Fiori e posteriormente, Thomaz Müntzer) e a Reforma Protestante; a política, com Maquiavel; a humanista, com Thomas More e Erasmo de Roterdã; a científica e tecnológica, com as novas invenções e as conquistas geográficas devido à eficiência nas navegações; e a econômica, possível pela decadência do modo de produção feudal e o surgimento rudimentar do capitalismo como uma nova forma de regulamento para a circulação de mercadorias dirigida pela classe burguesa ascendente, expressão concreta de uma nova era, sedenta de sonhos e esperanças que aos poucos irão se propagar. O modo de produção capitalista se apresentará, assim, como um modelo “eficiente” de

universalização da exploração do trabalho e da natureza por meio do desenvolvimento tecnológico e industrial, mas “contraditório” quanto à partilha das benesses produzidas pelas próprias mãos dos trabalhadores.

Constituir-se-á nesse contexto, então, uma nova visão de mundo e, com esta, um novo alvorecer intelectual com outros conteúdos utópicos. Em torno destes se aglutinarão as mais variadas expectativas de emancipação social, todas em vista da confiança na racionalidade técnica e na capacidade humana de conquistar os limites de sua autonomia pela lucidez do esclarecimento, condição para os meios que melhorariam todos os aspectos da sociedade. Mais uma vez Prometeu ansiará pela supremacia humana ao encontrar o fogo da racionalidade técnica; novamente Pandora portará a esperança da “emancipação” humana como surpresa em sua caixa do Renascimento, da Reforma e do Iluminismo.

Enfim, com forçoso empenho da ousadia humana, o paradoxo da esperança será vasculhado até as últimas consequências e encontrará no materialismo-histórico dialético (BLOCH, 2006) as possibilidades de se revelar na história. Esse paradoxo da esperança será colocado à prova sob o critério da transformação radical da realidade, a fim de que fossem superadas as contradições econômicas/de classe, devido à apropriação desmedida dos meios de produção da existência social e concreta. A esperança, de acordo com a perspectiva histórico-dialética de Ernst Bloch, deixará de ser um mistério genuíno do além-histórico, metafísico. Porém, ela será buscada nas entranhas da transformação político-econômica da sociedade, de modo que a compreensão das múltiplas determinações da realidade represente os verdadeiros limites da existência humana, abertura incondicional frente às tensões contidas no embate entre presente e futuro. O palco da história passa a ser o mais importante problema a ser continuamente perguntado, resolvido, projetado e antecipado pela práxis consciente de homens e mulheres que desejam transformar radicalmente os mecanismos que perpetuam a dominação do ser humano sobre o próprio ser humano. A finalidade dessa práxis é a de que esses homens e mulheres possam definitivamente se reconhecer como iguais na satisfação de suas necessidades básicas, e solidários no emprego livre de suas forças produtivas e criativas.

1.3 ENTRE A ILHA DE THOMAS MORE E O CONTINENTE DE KARL MARX.

Como vimos, por mais de mil anos prevaleceu no Ocidente a visão metafísica como fundamento da compreensão da totalidade da realidade e, neste sentido, como pano de fundo do imaginário utópico da sociedade antiga e medieval. Nesta perspectiva, a história humana teria apenas um propósito: o absoluto, Deus, princípio e finalidade de toda a criação. O ordenamento social precisaria se adaptar às prescrições dogmáticas para conquistar um “lugar” (*topos*) junto a este absoluto, pois, “*extra Ecclesia, nula salus*” – fora da Igreja, não há salvação. Ou seja, a autonomia humana seria um desvio para a condenação, por optar pela negação do “verdadeiro” caminho que conduziria ao Reino dos Céus.

Porém, os primeiros ensaios de superação deste ordenamento hierárquico, concentrado e universalizado no poder eclesiástico, viriam de suas próprias entranhas, no plano religioso, no século XI d.C. De acordo com Bloch (2006, p. 64), “*a utopia social de maior impacto na Idade Média foi levantada pelo prior calabrês Joaquim de Fiore*”. A originalidade e a radicalidade de Fiore, para Bloch, estaria no fato de sua crítica teológico-bíblica não somente ter a pretensão de reformar os poderes terrenos à luz da mensagem evangélica, mas de aboli-los por completo. A superação da era do Pai no Antigo Testamento, pela era do Filho no Novo Testamento, pressuporiam um terceiro momento, que seria a era do Espírito Santo, prestes a irromper na história, na qual prevaleceriam a perfeição intelectual e o amor entre todos os habitantes da terra. Nesta perspectiva, não haveria mais necessidade de uma organização institucional mediada, pois o amor cristão dissolvido na comunidade humana conferiria à sociedade a capacidade de discernimento para a organização coletiva.

Já no plano político, econômico e cultural, a partir dos séculos XIV e XV, inicia-se um processo histórico, que possibilita a emergência de uma nova compreensão do próprio ser humano em relação ao universo que o cercava. Isso, porque o Renascimento, caracterizado e inspirado na retomada da era clássica, representou uma mudança substancial no que se refere a compreensão do sentido da história humana:

Comparado a seus antecessores medievais, o Homem do Renascimento parece ter subitamente saltado para uma situação virtualmente sobre-humana. Agora era capaz de compreender os segredos da Natureza e refletir sobre eles tanto na Arte como na Ciência, com inigualável sofisticação matemática, precisão empírica e maravilhosa força estética. O mundo conhecido expandia-se imensamente; o Homem descobriu novos continentes e deu volta ao Globo. Desafiava a autoridade e podia afirmar uma verdade com base em sua própria opinião. Apreciava a riqueza da cultura clássica e, mesmo assim, ainda sentia-se rompendo os antigos limites para revelar campos inteiramente novos [...]. Nenhum domínio do conhecimento, da criatividade ou da exploração parecia estar fora do alcance do Homem (TARNAS, 2003, p. 246).

A emergência do contexto renascentista foi o fato histórico marcante que simbolizou o despertar efervescente da imaginação e da criatividade de intelectuais e artistas em vistas da construção de uma realidade totalmente nova, que já estaria emergindo a partir da antiga. No âmbito da sociedade surgiram projetos inéditos que revelaram o potencial criador da inteligência humana, de modo que os “esboços de um mundo melhor” abarcaram, desde a medicina aos sistemas sociais; das tecnologias à arquitetura, da geografia à arte (BLOCH, 2006, p. 9). O mundo passou a ser visto como uma vasta gama de possibilidades, passível de intervenção e investigação racional, pois o desenvolvimento e aprimoramento das condições técnicas objetivaram inúmeras conquistas que até então jamais haviam sido sequer cogitadas.

Expressão singular desta época no que se refere à leitura crítica, original e criativa, enquanto proposta de superação das mazelas sociais da sua realidade, bem como das contradições das instituições de seu tempo, foi o filósofo humanista, autor da obra *Utopia*, Thomas More (1478-1535). Simpatizante do epicurismo, leitor assíduo de Platão e convicto da supremacia dos valores reformados/evangélicos²¹, Thomas More expressa nesta obra o “*desejo de reforma de toda a vida social, política e religiosa dos europeus do século XVI, época de profunda renovação*” (PESSANHA, 1997, p. 7-8). Já nas primeiras páginas da referida obra transparece seu caráter de denúncia de uma sociedade injusta que se satisfaz com a punição da delinquência social ao invés de buscar as raízes de suas causas: “*fazei sofrer os ladrões pavorosos*

²¹ Esclarecemos aqui que reformado se refere ao calvinismo e seu puritanismo; e evangélicos, ao luteranismo e seu pietismo (Cf. WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2000).

tormentos; não seria melhor garantir a existência a todos os membros da sociedade a fim de que ninguém se visse na necessidade de roubar, primeiro, e de morrer, depois?” (MORE, 1997, p. 27).

More vai mais longe quando percebe que o acúmulo demasiado de riquezas faz com que alguns homens se apropriem de modo desproporcional da força de trabalho dos demais e, assim, passem a viver somente da exploração de outrem:

A principal causa da miséria pública reside no número excessivo de nobres zangões ociosos, que se nutrem do suor e do trabalho de outrem e que, para aumentar seus rendimentos, mandam cultivar suas terras, escorchando os reideiros até a carne viva [...]. Eis aí pessoas expostas a morrer de fome se não tem o ânimo de roubar. Terão eles na verdade outras possibilidades? Procurando emprego gastam a saúde e as roupas; e quando se tornam descorados pelas moléstias e cobertos de farrapos, os nobres lhes têm horror, desprezando seus serviços (Idem).

Numa combinação de ironia e sarcasmo, argúcia intelectual e conhecimento das entranhas do poder de sua época, More afirma a radicalidade de seu humanismo cristão frente à decadência moral da sociedade Inglesa. Tal radicalidade, em seu entender, seria fruto do egoísmo desenfreado dos mais ricos²². Estes estariam se beneficiando desse contexto de mudanças devido à emergência de um novo modo de produção para acumular ainda mais suas riquezas em detrimento do aumento da população miserável, que tinha na ociosidade a única opção de perpetuar sua existência.

Desse modo, será clara a denúncia deste intelectual aos mecanismos que atrofiam, desde a tenra infância, as possibilidades de que os indivíduos se “humanizem” e se desenvolvam virtuosamente por meio da educação. A esse respeito, More reforça com ar incisivo, a contundência de sua crítica:

Abandonai milhões de crianças aos estragos de uma educação viciosa e imoral. A corrupção emurchece, à vossa vista, essas jovens plantas que poderiam florescer para a virtude, e vós as matais quando, tornadas homens, cometem crimes que germinam desde o

²² “Arrancais de vossa ilha essas pestes públicas, esses germens do crime e da miséria. Obrigai os vossos fidalgos demolidores a reconstruir as quintas e burgos que destruíram, ou a ceder os terrenos para os que quiserem reconstruir sobre ruínas. Colocai um freio ao avarento egoísmo dos ricos; tirai-lhes o direito do açambarcamento e do monopólio” (Cf. MORE, T. Op. Cit. p. 31).

berço, em suas almas. E, no entanto, que é que fabricais? Ladrões, para ter o prazer de enforcá-los (MORE, 1997, p.31).

Aqui se evidencia a profundidade da reflexão socioantropológica de More. Para ele, o critério de compreensão da degeneração individual está no conjunto das relações sociais. Se as crianças se desenvolvem num determinado meio corrompido pela imoralidade de condutas viciosas, as probabilidades de que venham a se tornar adultos criminosos é algo facilmente previsível. A sociedade, para More, torna-se a grande comunidade em que se promoveriam e imprimiriam as características morais nos indivíduos. Assim, esta deveria se organizar de forma preventiva, a fim de propiciar o “florescimento da virtude” em meio à juventude, e não sua degeneração massiva, a promoção da corrupção, de modo que em sua maturidade não lhes restassem outra opção a não ser a condenação e a repressão física. Por isso, na ilha de Utopia, More descreve o cuidado prioritário que é dedicado às crianças, condição que se assemelha à d'*ARepública*, de Platão, elemento indispensável para a vigência da incorruptibilidade dos costumes entre os cidadãos:

A educação da infância e da juventude é confiada ao sacerdote, para quem os primeiros cuidados são para o ensino da moral e da virtude de preferência ao ensino das ciências e das letras. O mestre, na utopia, emprega toda a sua experiência e talento em imprimir, na alma ainda tenra e impressionável da criança, os bons princípios que são a salvaguarda da república. A criança que recebeu o germen desses princípios guarda-os em sua carreira de homem, tornando-se mais tarde um elemento útil à conservação do Estado (MORE, 1997, p. 125).

No entanto, com a intenção de superar o idealismo platônico, More não concebe a educação como forma de desenvolver em cada indivíduo as características que o adaptariam, naturalmente, às obrigações de sua condição de classe, pois na Utopia não haveria esta diferenciação ontológica entre os indivíduos. Em sua Ilha, haveria sim, um princípio de igualdade e justiça conferido pela abolição do direito de propriedade (Idem, p. 50), pois, somente assim, seriam evitadas segregações que naturalizam a superioridade de um determinado grupo sobre os demais. A educação moral e virtuosa precederia a educação “científica”, pelo fato de que, para More, a manutenção dos costumes

e hábitos fraternais entre os habitantes de Utopia seriam mais necessários ao bem-estar da “comunidade insular”, do que o desenvolvimento técnico e erudito dos indivíduos. Imprimir o “gérmen” dos princípios morais na criança²³ e cultivá-lo socialmente na comunidade, seria a garantia da continuidade do êxito na Utopia. Portanto, o eixo em torno do qual haveria um suposto equilíbrio entre relações sociais na ilha de Utopia seria a naturalização na moralidade e da virtuosidade, elementos que conservariam a primazia do ser humano (compreendido em coletividade) sobre as futilidades dos bens materiais.

Thomas More, com sua Ilha Utopia, inaugura uma nova modalidade na história do pensamento utópico que explica sua originalidade em dois sentidos: primeiro, pelo fato de ter cunhado o termo “utopia” até então inexistente. Segundo, ao mesmo tempo em que denunciava as contradições vigentes na realidade de sua época, anunciava a possibilidade de sua superação a partir de um contraponto imaginado – não meramente “ideal” – em seus pormenores, com a erradicação da propriedade privada e o equilíbrio entre dois princípios válidos para a coletividade: o lazer e o trabalho. No que se refere ao termo Utopia, e a intencionalidade real de superar o idealismo platônico, Cosimo Quarta (2006) explica:

O passo adiante que Morus julga ter cumprido em relação a Platão, é o de apresentar o “estado ótimo” como já realizado e operante. E é justamente por isso que ele mereceria ser chamado não mais Utopia (o “lugar inexistente), mas Eutopia, o “bom lugar”, ou melhor, o “lugar do bem”. Gostaria de observar aqui, de passagem, que no epigrama já é anunciada, com extrema clareza, uma das características peculiares da utopia moderna: a tensão realizadora. Com Morus, a instância da passagem do “não lugar” ao “bom lugar”, ou, o que é o mesmo, do “negativo” ao “positivo” – desde sempre presente, implícita ou explicitamente, no pensamento utópico – se faz urgente, imperiosa. Morus nos diz que a ou-topia, o pensamento crítico, o negativo, não tem fim em si mesmo, mas deve, necessariamente, se não quiser ser estéril, reconciliar-se com o “positivo” e desembocar em um projeto de “sociedade boa”. Em suma, se o ponto de partida é a “ou-topia”, o ponto de chegada deve ser a “eu-topia” (QUARTA, 2006, p. 48).

²³ A esse respeito, More ilustra com singeleza a inocência das crianças mais crescidas que haviam deixado seus brinquedos de lado – joias preciosas – diante dos adultos adornados que visitavam a Ilha e não tinham seus costumes: “As crianças, que já tinham abandonado seus diamantes e as pérolas e que as viam nos chapéus dos embaixadores, puxavam suas mães gritando: vejam este grandalhão que ainda traz pedrarias como se fosse pequenino” (Cf. MORE, op. cit. p. 83).

A categoria *ou-topos* – lugar que não existe – prevaleceu sobre sua variante *eu-topos* – lugar do bem – de modo que esta obra de More foi enquadrada historicamente como mais um gênero literário-filosófico abstrato, sem pretensões políticas e sociais. No entanto, o postulado de um “não-lugar” enquanto negação das negatividades reais de um determinado “lugar” contextualizado – diga-se a Inglaterra, Europa, etc. – sugere uma tensão entre o ainda-não do agora e o inédito. As negatividades do lugar existente, que também são sinônimos do lugar que existe como não-bom, implicam, necessariamente, a afirmação da positividade, de um lugar do bem, superação de sua contradição. A riqueza semântica da palavra utopia em More é portadora de sutil ambiguidade²⁴, de uma tensão originária que busca equilibrar o realismo da crítica denunciante e a lucidez do otimismo que anuncia uma realidade diferente. Neste sentido, sua Ilha se torna sinônimo das possibilidades humanas numa sociedade realmente emancipada. Seu apurado senso de realidade atinge em cheio o contexto de perversão político-econômica do capitalismo nascente que coabitava com o alvorecer surpreendente das descobertas técnico-científicas.

More inaugura na história das utopias uma nova modalidade para articular a crítica à realidade. Ele parte das entranhas do sistema constituído, compreendendo-o em suas minúcias, para apontar as possibilidades radicais de sua superação: a sociedade totalmente nova que existe, que está num lugar, mas que ainda não foi universalizada, assumida politicamente pela sociedade do seu tempo. Sua *Utopia* considera amplamente as objeções expectantes presentes em toda a tradição do pensamento utópico ocidental, que vem desde Platão, até a mensagem evangélica; dos profetas do Antigo Testamento aos Padres da Igreja. No entanto, More está imbuído das novas possibilidades históricas constatadas pelas navegações, principalmente do memorando de Américo Vespúcio sobre a ‘vida de acordo com a natureza’ dos habitantes do Novo Mundo (BLOCH, 2006, p. 71). Por isso, a Ilha de Utopia

²⁴ “Ora, a singularidade e a originalidade deste neologismo – que, como todos os outros termos de origem grega usados na obra, é transliterado e declinado na latina – reside no fato de que o “u” inicial pode assumir um duplo significado: pode ser de fato interpretado não só como transliteração da negação “ou” (não), mas também como aférese do prefixo (de significado invariavelmente positivo) ‘eu’ (bem, bom). Esta ambiguidade estrutural e originária do termo, como observei anteriormente, foi causa não secundária dos mal-entendidos dos quais a Utopia de Morus, mas também, por efeito de atração, o pensamento utópico em geral, tornaram-se objeto ao longo dos séculos” (Cf, QUARTA, Cosimo. Op. cit. p. 49).

tem um princípio de fundamento real. Nela, as novas formas de sociabilidade, recentemente descobertas, acrescidas pela efervescente criatividade que borbulhava em todos os âmbitos do pensamento científico em constituição naquele contexto, serviriam de pressupostos para a prospecção da renovação moral da Europa e, conseqüentemente, a solução perene para os problemas das mazelas sociais emergentes daquela época.

A Ilha *d'A Utopia*, de More, constituiu-se simbolicamente como a possibilidade de uma nova ordem social que eclodiria em seguida na modernidade. Assim, aos poucos, foram surgindo outras formas imaginárias de conceber a vida social regidas pelo melhor ordenamento possível: a Nova Atlântida, de Francis Bacon; a *Cidade do Sol*, de Campanella, com sua utopia da ordem social; a formulação da noção de Direito Natural, a fim de salvaguardar a liberdade e a dignidade humanas, prerrogativas das utopias sociais; até chegar às utopias federativas no século XIX, com Owen e Fourier; as utopias centralistas, com Cabet e Saint-Simon; e os utopistas individuais e os anarquistas, com Stirner, Proudhon e Bakunin (BLOCH, 2006, p. 77-123).

As condições históricas e materiais presentes nos acontecimentos emergentes da modernidade permitiram que novos sonhadores içassem as velas de suas “embarcações teóricas” na direção de novos mundos possíveis, com roteiros precisos e tripulações determinadas para chegar ao destino almejado. No entanto, a “bússola” que cientificamente até então havia orientado o rumo desses projetos foi a matemática, e não a história, como salienta Bloch:

Até o final do século XVIII a ciência básica da burguesia foi a matemática, não a história. O método dessa matemática, porém, era formal, era “produção” de objeto a partir do pensamento puro. Não por último representou o molde metodológico para as derivações do direito natural, esse severo primo das utopias [...]. Essa natureza construtiva teve um efeito tão intenso que o Estado existente e, mais ainda, o “Estado racional” utópico parecia um verdadeiro mecanismo e o utopista mais recente era engenheiro social (BLOCH, 2006, p. 135).

Ora, ao se afirmar que o método científico baseado na matemática serviu de pressuposto para a construção das utopias na modernidade, devem-se considerar as conseqüências desta forma abstrata de compreender e mensurar

a realidade. A pretensa exatidão possível no pensamento matemático objetiva com precisão as antecipações técnicas e científicas de um determinado fenômeno. No entanto, prospectar matematicamente o conteúdo futuro das relações sociais independentemente de uma apurada leitura do movimento histórico seria, ao mesmo tempo, depositar demasiada confiança na capacidade arquetônica da racionalidade humana. E também menosprezar a análise do desenvolvimento das forças econômicas de cada sociedade, bem como das tendências contidas nas relações socioeconômicas já constituídas. Por isso, ao desconsiderar a compreensão histórica da realidade, ignoram-se as bases sobre as quais se torna possível dirigir uma ação consciente em direção ao futuro de forma conjunta, rumo ao bem-estar coletivo.

O valor que se atribui às utopias matematicamente concebidas, ou “abstratas” está na vontade projetiva destas para transformar a realidade objetiva; no anseio entusiasta em alterar o mundo; na imaginação de um cenário para a felicidade coletiva. Revelam o quanto é antigo no ser humano o desejo de plenificar aquilo que é bom, ou que pode ser melhor: a vida igualitária em sociedade.²⁵ Mas, será a partir de Marx que, aquilo que até então era mero desejo de transformação, passou a ser compreendido em sua viabilidade real. A partir dele: *“a melhora do mundo acontece como trabalho em e com a correlação dialética das leis do mundo objetivo, com a dialética material de uma história compreendida e conscientemente produzida”* (BLOCH, 2006, p.138).

Com Marx, a ilha antes intuitivamente esboçada por More, se torna o próprio continente europeu. Marx é influenciado por Feuerbach (MARX; ENGELS, 1987) no que se refere à compreensão materialista da realidade; por Hegel (2012), quanto à forma dialética de articular o pensamento filosófico; por Adam Smith e David Ricardo (RICARDO; SMITH, 1984), em suas respectivas obras *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* e *Princípios de economia política e tributação* – nas quais afirmam o valor monetário como fruto do trabalho humano e fonte de riquezas –, quanto às

²⁵ “A obra dos autênticos sonhadores sociais foi diferente, honesta e grandiosa. Assim, precisa ser entendida e guardada no coração, com todas as debilidades de sua abstração e de seu otimismo demasiado expedito, mas também com sua insistência em: paz, liberdade, pão. E a história das utopias evidencia: o Socialismo é tão antigo quanto o Ocidente, sim, bem mais antigo no arquetipo que sempre o acompanha: o período Áureo” (Cf. BLOCH, Ernst. Op. Cit. 2006, p.138).

suas conclusões no campo da economia política diante do contexto de pauperização causado pelo processo de industrialização do capitalismo europeu em fase de consolidação; pelos primeiros teóricos do socialismo, que lançaram os fundamentos sociais da solidariedade e justiça para todos (GUARESCHI, 2008, p. 55); e, também pela herança cultural de sua proveniência judaica, no que se refere à escatologia bíblica. O filósofo se apropria de todos esses elementos para tecer sua crítica à economia política de seu tempo. No mesmo sentido, também propõe as bases filosóficas de sua superação, de modo que esta, necessariamente, estivesse vinculada às relações de produção material da vida dos indivíduos. A finalidade é fornecer os fundamentos para uma autêntica filosofia que propiciasse a mudança da realidade, capaz de desencadear as possibilidades de um movimento histórico consciente e conduzido pelo proletariado, com o fim de suplantar toda e qualquer forma de dominação do ser humano sobre outro ser humano.

No que se refere ao enunciado emblemático que sintetiza o caráter revolucionário e insubordinado a toda e qualquer forma manipuladora de manter a dominação intacta e perpetuá-la, Bloch se remete com especial atenção à 11.^a tese de Marx sobre Feuerbah. Ele a considera a *“tese mais importante, a senha na qual os espíritos não só se dividem definitivamente, mas com cuja utilização eles deixam de ser meros espíritos”* (BLOCH, 2005, p. 251). Trata-se da afirmação marxiana: *“os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”*²⁶ (MARX, 1987, p. 14).

Implícito ao conteúdo sintético desta tese está o potencial crítico diante da tradição filosófica metafísica. Do mesmo modo está a sua proposta de um novo projeto para que o pensamento filosófico se direcione para a dinamicidade da “verdade” que está na história e no tempo, e que precisa ser investigada no âmago da prática social. Isso, para ampliar a esfera da liberdade humana diante de sua atividade laboral, para que o trabalho não seja sinônimo de escravidão, de aprisionamento, enfim, de aniquilação do gênero humano. Quando Marx se refere aos filósofos que até então haviam interpretado o

²⁶ Bloch se sente profundamente instigado por esta tese: “Portanto, o que exatamente se tem em mente com a tese? Como ela deve ser compreendida dentro do sentido filosófico sempre preciso de Marx? [...] Qual é, portanto, o teor literal da tese? Qual é a aparente oposição entre conhecer e transformar?” (Cf. BLOCH, Ernst. Op. Cit. 2005, p. 271-274).

mundo de diferentes perspectivas, quer explicitar o caráter contemplativo e difuso desta atividade filosófica, uma contemplação desvinculada e descomprometida com uma real intervenção nos problemas do mundo. Digase, dos seres humanos que habitam o mundo. Neste sentido, a limitação do pensamento contemplativo estaria no fato de que, por mais mirabolantes que tenham sido as elucubrações metafísicas a respeito dos fundamentos últimos de tudo o que existe, ou as explicações das origens e fins do “Ser”, estas em nada contribuíram para a superação das contradições presentes no antagonismo social. Considerando-se desde que se tem registro histórico sobre a divisão social do trabalho baseado na propriedade privada. Pelo contrário, sempre serviu para sacramentar as relações de dominação entre os indivíduos.

Estes filósofos, de maneira especial, são os representantes da filosofia alemã de seu tempo, herdeiros do pensamento hegeliano – em voga na época –, e sucessores de sua forma abstrata de representar filosoficamente a totalidade do real. Estes se detiveram criticamente sobre alguns aspectos da dialética idealista, porém, *“nenhum desses novos críticos tentou uma crítica de conjunto do sistema hegeliano, embora cada um deles afirme ter ultrapassado Hegel”* (MARX & ENGELS, 1987, P. 24). Ou seja, a fixação dos intelectuais que visavam ampliar os horizontes de abrangência do idealismo alemão, não lhes permitia ir além da composição de um erudito jogo de palavras, conceitos e termos que visavam levar adiante a edificação do “arranha-céu” idealista. Tal edifício se alicerçava sobre o chão do pensamento, da razão, suspenso da realidade concreta, das relações de produção da vida material. Daí que o teor da primeira parte da 11.^a tese se dirija à pretensão revolucionária dos representantes da “ideologia alemã”, os quais arquitetaram diferentes formas de desvendar as falsas representações que a consciência humana havia fabricado para si durante séculos. Não souberam, porém, traçar o caminho correto que as corrigiriam, e que levaria o ser humano a uma nova forma de sociabilidade, na qual seria possível lhe desenvolver a plena consciência de si na história:

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e

osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência (MARX & ENGELS, 1987, p. 38).

A filosofia e, conseqüentemente, o filósofo, nesta visão, assumiria a tarefa não só de compreensão da totalidade da realidade concreta, sua lógica interna, ou sua mensuração quantitativa, mas estaria reflexivamente imbricado com a própria transformação da realidade. Esta transformação se iniciaria no e com o “processo da vida real” da atividade humana, a qual se constitui em torno do eixo essencial da produção do próprio ser humano que é o trabalho. Ora, se pelo trabalho os homens e as mulheres transformam a natureza, e ao mesmo tempo se transformam, na medida em que exteriorizam seu ser no objeto que produzem, resta saber até que ponto esta atividade produtiva é sinônimo do emprego da liberdade humana equivalente à satisfação de suas necessidades básicas. Daí, que a crítica de Marx e Engels, neste sentido, dirija-se à contradição inerente ao próprio sistema capitalista, pelo fato de este não proporcionar a efetivação do livre emprego das forças dos indivíduos numa atividade que signifique sua plena realização pessoal. Ao contrário, ao pressupor que o proprietário dos meios de produção se aproprie do produto feito pelo trabalhador, supõe-se que também neste produto esteja seu próprio ser, a força de trabalho e o tempo empregado na produção de um objeto que já não lhe pertence mais. Ou melhor, as relações de produção no sistema econômico capitalista estão subjugadas a uma determinada classe que é dominante e que detém o monopólio das ideias dominantes²⁷. Do mesmo modo, acontece com o poder de apropriação do “mundo transformado” pelo trabalhador, embora este não tenha consciência de que sua atividade é vital

²⁷ “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo, e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação” (Cf. MARX & ENGELS, Op. Cit. 1987, p. 72).

para o funcionamento do mesmo sistema econômico. A sua condição histórica é alienada, no sentido de não reconhecer a importância de sua participação na produção de objetos que não pode possuir.

Assim, “transformar o mundo” (segunda parte da 11.^a tese sobre Feuerbach) pressupõe a inversão das relações sociais que estão “invertidas” nas relações de produção do sistema capitalista. O sentido da transformação do mundo está para além da intervenção pragmática no cosmos, na natureza, na matéria-prima a ser modificada, mas se encontra na alteração radical de um sistema econômico que legitima um estado de dominação e de desumanização do trabalhador. Ao afirmar que o papel da filosofia - que se compreende a partir do materialismo histórico-dialético – deve assumir o compromisso com a prática concreta dos homens e das mulheres, Marx supõe que o ato de filosofar seja sinônimo de engajamento no processo de transformação da realidade. Será desse modo que a participação organizada do proletariado no processo revolucionário se tornará o mote estratégico para a efetivação da transformação do mundo pelo empenho humano contra a dominação de classe e, conseqüentemente, o passo estratégico rumo ao socialismo. Ou seja, a filosofia deve ser negada para ser realizada.²⁸

Por isso, Marx e Engels também teceram severas críticas aos que se denominavam socialistas, mas que negavam a necessidade da revolução proletária como meio seguro para a negação da propriedade privada dos meios de produção. Chamaram estes de “crítico-utópicos” por terem reconhecido o antagonismo de classes, mas, ao invés de propor a luta revolucionária para superá-lo, defenderam a conciliação de classes:

Os inventores desses sistemas reconhecem, sem dúvida, o antagonismo das classes, assim como a eficácia dos elementos dissolventes na própria sociedade dominante, mas não veem nenhuma atividade histórica autônoma por parte do proletariado, nenhum movimento político que lhe seja próprio. Como o desenvolvimento do antagonismo das classes acompanha o desenvolvimento da indústria, eles não encontram as condições materiais para a emancipação do proletariado, e põem-se à procura de uma ciência social, de leis sociais, para criar tais condições [...]. Em conseqüência, rejeitam toda ação política, e especialmente toda

²⁸ “Exigis que se tome como ponto de partida os *germes reais da vida*, mas esqueceis que o germe real da vida do povo alemão só se alastrou, até agora, dentro do seu crânio. Numa palavra: não podeis *suprimir a filosofia sem realizá-la*” (Cf. MARX, Karl. *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. In. BLOCH, E. Op. Cit, 2005, p. 275).

ação revolucionária; querem atingir sua meta por meios pacíficos e procuram abrir caminho ao novo evangelho social pela força do exemplo, através de pequenos experimentos que naturalmente sempre fracassam (MARX & ENGELS, 1999, p. 96).

Os socialistas denominados de “utópicos”²⁹ por Marx falharam no sentido de almejar o “novo” sem se desvencilhar do “velho”, ou, como diz a passagem evangélica, pretenderam colocar “*vinho novo em odres velhos*” (Mt 9, 14-17). O socialismo “não revolucionário” estaria envolto pelo erro de não ter percebido o desenvolvimento histórico do capitalismo. Por não haverem tido a compreensão do movimento real da história, só restaria aos “utópicos” transcenderem a realidade com projeções ilusórias de que a bondade e a fraternidade bastariam para que o movimento socialista superasse a “ganância” e a “soberba” dos capitalistas. O termo “utópico”, aqui é designado por Marx e Engels para criticar a ingenuidade dos intelectuais que pensaram essa forma de socialismo e que pretenderam implantá-lo, a partir da ideia que tinham deste em suas conclusões teórico-antropológicas. Não pela sua capacidade de construir de forma revolucionária, juntamente com os trabalhadores, a nova sociedade, a qual nasceria e seria partejada politicamente no momento do conflito, da luta, do confronto entre proletários e burgueses.

Para explicar melhor esta crítica à forma ilusória com a qual os socialistas “utópicos” arquitetaram seus projetos de organização coletiva para superar a sociedade de classes consolidada no capitalismo, Engels escreve *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (1989). Esta obra visa esclarecer melhor as bases do socialismo, compreendido a partir do materialismo

²⁹ “A descrição da nova sociedade – nesses socialistas utópicos – é mais ou menos imaginária; trata-se sempre de uma sociedade que transcende a *topia* ou a sociedade real, existente. Em Saint-Simon, trata-se de uma sociedade coletivamente planejada, na qual seus membros integram-se em associações industriais, e como produtores (entendendo-se por estes capitalistas e proletários) dirigem seus atos para um fim social comum. À margem deste fim comum, encontram-se os ociosos; daí a necessidade de combatê-los. Nessa sociedade futura, a ciência e uma nova versão do cristianismo asseguram a direção espiritual. Fourier tende mais a uma harmonia social que tenha por base não o desenvolvimento da indústria – como em Saint-Simon –, mas a satisfação das necessidades reais do homem simples, agrupado em pequenas comunidades ou falanstérios, nos quais todos trabalham voluntariamente e se consideram irmãos. Trata-se de uma sociedade na medida da natureza humana. Fourier está convencido de que existe tal natureza e de que sua sociedade responde a ela. Owen, o terceiro grande utopista, pensa em comunidades regidas pelo ‘princípio de associação de trabalho, de consumo e de propriedade’. O indivíduo se transformará em cada comunidade, e a partir delas se transformará toda a sociedade” (Cf. VÁZQUEZ, A. S. *Do socialismo Científico ao Socialismo Utópico*. In: *Encontros com a civilização brasileira* / Moacyr Félix... et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 98; vol 14).

histórico-dialético – tarefa que não havia sido claramente tematizada por Marx³⁰. Neste texto, Engels procura fazer um inventário do socialismo, expondo as fases do desenvolvimento histórico recente que propiciaram o seu surgimento e também o situando como consequência dos fatos políticos e econômicos que decorreram da modernidade. No entanto, denuncia francamente a insuficiência realista com que este primeiro esboço do socialismo foi concebido. Para seus primeiros teóricos: *“as suas teorias incipientes não fazem mais do que refletir o estado incipiente da produção capitalista, a incipiente condição de classe. Pretendia-se tirar da cabeça a solução dos problemas sociais [...]”* (Engels, 1989, p. 35).

A incipiência das primeiras propostas socialistas está revestida do caráter fantástico com que foram concebidas em seu contexto. Elas não haviam ainda amadurecido as condições históricas que propiciassem a realidade de sua existência para além da experiência de um pequeno grupo, ou aglomerado de pessoas, reunidas em torno de sua boa vontade. Assim, Engels apresenta a inconsistência teórica de Fourier, Owen e Saint-Simon, ressaltando o fato de não terem considerado o movimento histórico da realidade para fornecer as bases “científicas” das suas intuições socialistas:

Para todos eles o socialismo é a expressão da verdade absoluta, da razão e da justiça, e é bastante revelá-lo para, graças à sua virtude, conquistar o mundo. E, como verdade absoluta não está sujeita às condições de espaço e de tempo nem ao desenvolvimento histórico da humanidade, só o acaso pode decidir quando e onde essa descoberta se revelará [...]. Para converter o socialismo em ciência era necessário, antes de tudo, situá-lo no terreno da realidade (ENGELS, 1989, p. 44).

A pretensão de Engels, com esta afirmação, reivindica constantemente a elucidação do caráter voluntarista do socialismo até então intuído, mas não decifrado corretamente de acordo com os critérios da vida concreta que se dão na esfera da economia e da produção real da existência dos homens e das

³⁰ Sobre isto, esclarece Bloch: “As utopias abstratas haviam dedicado nove décimos de seu espaço à descrição do Estado do futuro e apenas um décimo à contemplação crítica do agora, abrindo relativamente pouco espaço para *adjetivações* do futuro. Por esse motivo, Marx deu à sua obra, como se observou com razão, o nome de *O capital*, e não, por exemplo, de *Convocação para o socialismo*. Ela contém uma visão geral da vida econômica, pela primeira vez desde o *Tableau économique* que Quesnay, e em patamar muito superior. Não pinta um paraíso na terra, mas desvenda um mistério da obtenção de lucros e o mistério, quase mais complicado, da distribuição dos lucros”. (Cf. BLOCH, E. Op. Cit., 2006, p. 175).

mulheres. Ora, Engels está convencido de que estes sistemas ainda estão impregnados da forma metafísica de pensar,

a qual se converte num método unilateral, limitado, abstrato, e se perde em insolúveis contradições, pois, absorvido pelos objetos concretos, não consegue perceber a sua concatenação [...], obcecado pelas árvores, não consegue ver o bosque (Idem, p. 47).

Por isso, ao chamar essa forma de socialismo de utópica (no sentido de abstração e fantasia), Engels estaria preocupado em desvendar a inconsistência projetiva de sua fundamentação teórica, a qual se pretendia portadora de uma “verdade absoluta”. Porém, teria relegado ao poder do acaso sua possibilidade de existência concreta, e não à conquista da consciência humana, situada e datada num determinado tempo e espaço. Daí, que sua maior – claro que demasiadamente imbuído da confiança nas descobertas científicas de sua época – é de “converter” esta forma de socialismo em “ciência”. Assim, esse socialismo seria orientado por uma base teórica suficientemente capaz de captar as leis imanentes da história econômica, das relações dos indivíduos entre si e com a natureza.

Em outras palavras, Engels estaria convencido de que já havia chegado o momento de dar à esperança humana um caminho para sua efetivação concreta, de modo que a razão humana se voltasse exclusivamente para compreender cientificamente o desenvolvimento de sua própria história. Desse modo, por meio da revolução do estado presente viria a potencializar as forças sociais para a emancipação humana coletiva no futuro, quando os indivíduos teriam as plenas condições concretas de desenvolvimento de seu ser espiritual. Já não haveria, então, mais um sistema instaurado para legitimar a dominação de um indivíduo sobre os demais, mas, pelo contrário, uma organização social propícia para a máxima expressão das liberdades individuais e coletivas.

O que forneceria esta potencial cientificidade metodológica para a compreensão do novo socialismo (denominado por Marx e Engels também de comunismo) seria a retomada filosófica do pensamento dialético feita por Hegel, principal expoente da filosofia de seu tempo na Alemanha. Contudo, o problema de Hegel, segundo Engels, seria o de ter elaborado um sistema de

tamanha universalidade e idealisticamente plasmado do conhecimento da natureza e da história, mas que estaria

incompatível com as leis fundamentais do pensamento dialético – que não exclui, mas, longe disso, implica que o conhecimento sistemático do mundo exterior na sua totalidade possa progredir gigantescamente de geração em geração (ENGELS, 1989, p. 51).

O fato que contribuiu para a correção desta distorção idealista da dialética teria sido o surgimento do materialismo moderno, o qual

resume e compreendia os novos processos das ciências naturais, segundo os quais a natureza tem também a sua história no tempo e os mundos, assim como as espécies orgânicas que em condições propícias os habitam, nascem e morrem, e os ciclos, no grau em que são admissíveis, revestem dimensões infinitamente mais grandiosas [...]. Da filosofia anterior como existência própria, só permanece de pé a teoria do pensar e das suas leis: a lógica formal e a dialética. O resto dissolve-se na ciência positiva da natureza e da história (Idem).

Engels atribui à perspectiva materialista, o mérito de ter desvendado, mesmo que de forma rudimentar, os mistérios imanentes da natureza, de modo que oferecesse o suporte para captar as regras codificadas no movimento de um mundo que está em constante “transformação”. No entanto, o materialismo não deve ser reduzido meramente à forma mecânica de compreensão do universo, ou ao evolucionismo darwinista, que atribui a origem de todas as espécies a uma ancestralidade comum. Mas sim, ao fato de que a história – e, portanto, a cultura, a economia, as relações econômicas e sociais – na qualidade de construção humana é fruto da produção material dos indivíduos em sociedade. A concepção materialista da história pretende, neste sentido, explicar a essência humana como resultado dos fatores concretos de sua existência, e, necessariamente, de sua vida material.

Daí que a fusão da concepção materialista da história com sua compreensão dialética significasse uma nova forma científica de interpretação e intervenção nas tendências reais da história. Foi essa “superação” identificada nos diferentes estágios da civilização, que possibilitou a Marx e Engels fazerem a seguinte afirmação: “*a história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes*” (MARX & ENGELS, 1999, p. 67). Ela poderia ser aplicada conscientemente aos fatos de sua contemporaneidade. Portanto, esta

constatação sociológica sobre a forma de como a sociedade se organizou durante séculos, configurou-se como uma lei do movimento da sociedade, um fato historicamente comprovado, e que também se apresentava naquele contexto do capitalismo emergente, entre capitalistas e proletários. Assim, se a história fosse compreendida, desmistificada e apropriada revolucionariamente por aqueles que são seus verdadeiros construtores – digam-se, os proletários naquela época –, haveria uma nova fase, fruto e resultado consciente deste conflito, na qual não existiria mais dominação. Os dominados teriam assim assumido a tarefa de abolir a apropriação privada dos modos de produção e teriam erradicado a condição que mantinha a exploração de uma classe sobre as demais. Com a ascensão do proletariado à classe dirigente, o acesso ao trabalho se democratizaria, prerrogativa inerente e constituinte desta classe; trabalho este, que seria realizado de forma consciente, para a satisfação das necessidades humanas e para o usufruto comum de uma liberdade coletiva. A produção econômica e as relações sociais decorrentes desta nova fase propiciariam o emprego espontâneo da atividade humana, a qual estaria a serviço do próprio ser humano, e não à acumulação de excedente para uma determinada classe.

É devido a isso que Engels ousa denominar seu socialismo de científico em oposição ao utópico. O primeiro compreenderia minuciosamente como se articulam os mecanismos concretos de sua contradição – o capitalismo – para, a partir de sua negação, superá-lo; enquanto o segundo não considera a economia capitalista em seus aspectos contraditórios, mas como um sistema cujas falhas poderiam ser corrigidas por um modelo implantado em seu meio e que se expandiria por meio do exemplo. As conclusões de Marx a respeito da concepção materialista da história e a utilização do método dialético para a compreensão da acumulação do capital e da produção da mais-valia, são para Engels fatores científicos³¹ para a constituição de uma visão de mundo que desse conta da totalidade da realidade. A ciência, assim, assumiria a própria dinâmica da produção material e concreta da vida humana, estando a serviço da sociedade. Portanto, uma ciência que fosse expressão das práticas sociais,

³¹ “Essas duas grandes descobertas – a concepção materialista da história e a revelação do segredo da produção capitalista através da mais-valia – nós devemos-las a Karl Marx. Graças a elas, o materialismo converte-se numa ciência, que só nos resta desenvolver em todos os seus detalhes e concatenações” (Cf. ENGELS, Friedrich. Op. Cit. 1989, p. 54).

as quais, de modo geral, dão-se na esfera econômica da existência social. Enfim, socialismo e ciência se encontram nesta perspectiva de Engels, na medida em que o processo revolucionário despertaria a consciência dos proletários sobre o conhecimento que resulta deste movimento. É um conhecimento que procura esclarecer continuamente a finalidade social do resultado material das forças produtivas, a fim de que houvesse a extinção processual do Estado³², síntese e expressão da sociedade burguesa:

As forças ativas da sociedade atuam, enquanto não as conhecemos e contamos com elas, exatamente como as forças da natureza: de modo cego, violento e destruidor. Mas, uma vez conhecidas, logo que se saiba compreender a sua ação, as suas tendências e os seus efeitos, está nas nossas mãos o sujeitá-las cada vez mais à nossa vontade e, por meio delas, alcançar os fins propostos. Tal é o que ocorre, muito especialmente com as gigantescas forças modernas da produção. Enquanto resistirmos obstinadamente a compreender a sua natureza e o seu caráter – e a essa compreensão se opõe o modo capitalista de produção e os seus defensores –, essas forças atuarão apesar de nós, e dominar-nos-ão, como bem ressaltamos. Em troca, assim que penetramos na sua natureza, essas forças, postas nas mãos dos produtores associados, converter-se-ão de tiranos demoníacos em servas submissas [...]. *O proletariado toma nas mãos o Poder do Estado e começa por converter os meios de produção em propriedade do Estado*. Mas, nesse mesmo ato, destrói-se a si próprio como proletariado, destruindo toda a diferença e todo o antagonismo de classes, e com isso o Estado como tal (ENGELS, 1989, 71-72).

Com esta afirmação, Engels expõe, em linhas gerais, o que seria a consequência “científica” do socialismo na fase pós-revolucionária, ou, a realização histórica da utopia. Sua conclusão sobre o fato de que o “*conhecimento da natureza das forças produtivas*” forneceria ao socialismo o substrato de sua realidade empírica, é o argumento que dá coerência à factualidade de sua existência futura. Marx e Engels estão convencidos de que a eficiência do método que permitiu desnudar a lógica do sistema capitalista também serviria para prever a sua própria superação. Daí que a bússola da revolução conduziria a humanidade a direções jamais imaginadas, e nem sequer trilhadas, mas com uma certeza contagiante: a convicção de que o antagonismo de classe seria superado e que o Estado perderia sua razão de ser no advento da nova sociedade em que os trabalhadores livres teriam

³² “A intervenção da autoridade do Estado nas relações sociais tornar-se-á supérflua num campo após outro da vida social e cessará por si mesma. O governo sobre as pessoas é substituído pela administração das coisas e pela direção dos processos de produção. O Estado não será ‘abolido’, *extingue-se*”. (Cf. ENGELS, Friedrich. Op. cit. 1989, p. 73).

desenvolvido a capacidade de se organizarem e de autorregular as relações sociais conscientemente.

Disso, podemos sintetizar algumas reflexões a fim de sintetizar as teses de Engels e Marx, quando se trata de situá-las no campo da “previsão científica” do socialismo: **a)** em primeiro lugar, ambos atacam de forma contundente a ingenuidade dos socialistas utópicos pelo fato destes não haverem considerado a “lucidez” que o materialismo ofereceria à leitura dialética da história; **b)** em segundo lugar, empreendem devotada confiança na força criadora da revolução e de que esta portaria dentro de si – como um valor inexorável – os germens da “superação” de tudo o que é antigo; **c)** e, em terceiro lugar, em suas análises, resta pouco a falar sobre as “formas da organização social” no futuro pós-revolucionário, pois se eximem de prognósticos mecanicistas de *como a sociedade deveria ser*. Afinal, esta tarefa seria competência daqueles e daquelas que teriam se engajado na superação dos problemas surgidos no bojo de sua prática revolucionária.

Portanto, enquanto os socialistas utópicos se preocupam em desenhar o mapa do alvo que pretendem atingir, Marx e Engels se voltam ao desenho do percurso deste alvo na medida em que trilham dialeticamente o caminho em sua direção. Por isso, pode-se afirmar indiscutivelmente que, como anunciadores do futuro, também estão vinculados ao pensamento utópico, uma utopia que é encarnada na história, na vida social, na teoria que não se desvincula da prática, pois precisa desta para efetivar os pressupostos de sua cientificidade.

É prudente que a imagem do sonho anunciado não seja pronta e acabada, pois necessita de ser construída coletivamente por todos aqueles e aquelas que unem suas expectativas e assumem conscientemente o rumo da história. Esta é a razão pela qual Marx e Engels são bem cautelosos nas poucas vezes que descrevem os limites do comunismo:

O comunismo não é para nós um *estado* que deve ser estabelecido, um *ideal* para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes. Além disso, a massa dos simples trabalhadores – força excluída em massa do capital ou de qualquer outra satisfação limitada – pressupõe o *mercado mundial*; e, portanto, pressupõe também a perda, não mais temporária e resultante da concorrência,

deste próprio trabalho como uma fonte segura de vida. O proletário só pode, pois, existir *mundial e historicamente*, do mesmo modo que o comunismo, sua ação, só pode ter uma existência "*histórico mundial*". Existência histórico-mundial de indivíduos, isto é, existência de indivíduos diretamente vinculada à história mundial (MARX & ENGELS, 1987, p. 52).

Nesses termos, é possível compreender melhor o que Engels queria dizer com "socialismo científico", o qual não é um estado a ser implantado, ou idealmente planejado em comparação com algum modelo já existente. Trata-se da ciência do "movimento" para a superação definitiva do atual estado negativo, a saber, a exploração legitimada pelos mecanismos do sistema capitalista (negação da negação). As "condições" desse movimento também não surgem da abstração de um modelo idealizado de antemão que se oponha a esse sistema, mas já estariam dadas na própria contradição do capitalismo, no antagonismo gerado pela exploração desmedida da mão de obra trabalhadora, com a formação do proletariado. A existência "histórico-mundial" desta forma de socialismo compreende o constante processo de universalização da revolução, que não cessaria de acontecer com o fim da luta contra a estrutura do modo de produção capitalista. Pelo contrário, ela se imprimiria nas novas relações sociais surgidas a partir das novas formas de produção econômica da vida concreta dos indivíduos.

O socialismo designado "científico" por Engels para interpretar a intencionalidade de Marx, apresenta-se como um imperativo crítico ao utopismo, mas, não à utopia. Os critérios científicos exigidos para uma atualização histórica e real do socialismo implicam, necessariamente, um conteúdo antecipatório que também caracteriza a reflexão científica, pois a ciência: "antecipa tendo como base o conhecimento das condições e forças reais que intervêm na aparição do objeto previsto; a utopia antecipa baseada numa atividade imaginizante" (VÁZQUEZ, 1979, p. 104).

A ciência prevê o futuro na medida em que este surge a partir das tendências reais contidas no presente. Contudo, da mesma forma a utopia se ocupa da previsão, mas esta considera o além destas tendências objetivas, adentrando o campo de um vazio que é incalculável e imensurável matematicamente, somente captável pela imaginação e pela intuição. A passagem da utopia à ciência exige a radicalização do raciocínio humano que

assume a totalidade dos riscos implícitos quando se trata de adentrar e se envolver no processo de transformação da sociedade:

Assim, pois, para passar a uma transformação efetiva do mundo social, era preciso operar também uma transformação radical no plano do pensamento: passar da utopia para a ciência; ou seja, de uma interpretação imaginária do real a outra, objetiva e fundamentada. Somente assim o socialismo podia deixar de ser um mundo imaginado para ser um mundo efetivamente realizado. Medida assim, com a vara da práxis, isto é, por razões práticas, revolucionárias, a utopia tem que ceder terreno a uma teoria do real que permita fundar e guiar a ação que ela não pode guiar nem fundar [...]. Trata-se de transformar o real; mas, se é disso que se trata, a crítica e o abandono do utopismo tornam-se uma necessidade prática (VÁZQUEZ, 1979, p. 105).

A “vara da práxis” se torna o parâmetro de mensuração extensiva do sonho, de modo que este não seja tão abstrato, ao ponto de desconsiderar as limitações da realidade concreta e se revelar ingênuo. Nem tão realista, como se a única coisa que restasse a fazer seria se adaptar às condições do tempo presente e reproduzi-las continuamente. Esta “teoria do real”, a história compreendida dialeticamente, torna-se a “ciência das tendências da realidade”, as quais estariam orientadas por um valor superior, o socialismo, fase posterior ao capitalismo em que a organização social estivesse voltada para a real efetivação da liberdade humana.

Após termos analisado os argumentos “anti-utópicos” tecidos pelos teóricos do materialismo histórico-dialético, procuramos expor o conteúdo crítico deste embate, a fim de apresentar o que há de original neste método no que se refere à temporalização e contextualização daquilo que pode vir a ser no futuro. Não para discorrer sobre seu maior ou menor grau de cientificidade (no sentido empírico) em prognosticar deterministicamente aquilo que pode acontecer se forem seguidas à risca as regras e normas de uma suposta cartilha revolucionária.

Neste sentido, não é possível também deixar de identificar em Marx e Engels aquilo que poderíamos denominar de vertente secularizada das esperanças messiânicas. Para além de suas pretensões científicas em desconstruir as bases que sustentam o edifício da sociedade capitalista, é inevitável que em suas conclusões “socialistas-científicas” sobre “reino da

liberdade” se encontrem alguns resquícios escatológicos. Isso, porque, ao anunciarem os aspectos da realidade vindoura, depositam uma confiança quase que “religiosa” na potencialidade crítica da união das forças trabalhadoras oprimidas. Estas teriam em si o trunfo de sua própria redenção e a tarefa de iniciar a verdadeira história humana³³, fruto do conhecimento humano que teria assumido o total compromisso com a itinerância da transformação histórica. Por conseguinte, da contínua renovação das condições necessárias para que realmente os seres humanos permanecessem livres. Sobre isto, polemiza o filósofo existencialista Martin Buber:

Mas, como já indiquei, existem duas formas fundamentais de escatologia: uma profética, que faz depender a preparação da redenção – em qualquer momento dado e em proporções imprevisíveis – da força da resolução de todo homem a quem se dirija; uma apocalíptica, para a qual o processo de redenção foi fixado desde a eternidade em todos os pormenores, com suas datas e prazos, e para cuja realização os homens servem apenas de instrumento [...]. Na secularização socialista da escatologia, ambas atuam separadamente: a forma essencialmente profética, em alguns dos sistemas dos chamados utopistas; a apocalíptica, especialmente no marxismo (o que não significa que este não tenha absorvido algum elemento profético que foi, porém, subjugado pelo apocalíptico). A fé no caminho em que a humanidade, através do erro, atinge sua superação, assume em Marx a forma de dialética hegeliana quando se utiliza de uma investigação científica dos processos de produção [...]. A atitude fundamental apocalíptica de Marx é mais pura e mais intensa que a de Hegel, que carece de um autêntico impulso para o futuro. Com razão, assinalou Franz Rosenzweig que Marx se manteve mais fiel do que o próprio Hegel à crença hegeliana no destino histórico: ‘ninguém como ele foi capaz de ver onde, como e de que forma despontaria no céu da História a época da consumação’. O ponto em que o ímpeto apocalíptico-utópico de Marx se desencadeia e transforma todo conceito econômico e científico em pura utopia é quando fala da transformação de todas as coisas que se sucederá à revolução social. A utopia dos chamados utopistas é

³³ “O comunismo, não se apresenta, pois, como uma meta ou uma forma dada de uma vez por todas, não é um estado, mas um movimento que não pode ter fim, porque o processo de enriquecimento humano, de enriquecimento de suas necessidades, nunca poderá ser totalmente satisfeito. Por outro lado, as contradições e o risco de perder transitoriamente essa riqueza não podem ser descartados. Nesse sentido, não é o fim da história, senão seu começo – como assinalou Engels –, ao colocá-la sobre bases mais propriamente humanas. O desaparecimento da propriedade privada, das classes, do Estado, não poriam fim a ela, mas marcariam seu verdadeiro começo [...]. Como explicar a incrustação do utópico em Marx? Para ele, recordemo-lo uma vez mais, do que se trata é de modificar o mundo e, certamente, baseando-se numa teoria e crítica do existente. Trata-se, em suma, de conhecer para transformar e de transformar conhecendo; só assim pode-se produzir algo – uma sociedade futura – que, todavia, não é, porém que só pode surgir do conhecimento e transformação das condições reais. Marx prefere calar sobre o futuro quando falta conhecimento das condições reais que o engendram. Às vezes, porém, a vontade é mais forte que a cautela exigida por um antiutopismo teórico, e Marx beira, e mesmo toca, a terra da utopia (Cf. VÁZQUES, Adolfo S. 1979, p. 122-123).

pré-revolucionária, a marxista é pós-revolucionária (BUBER, 1986, p. 21).

Esta afirmação polêmica de Buber não deixa de ser uma contribuição crítico-reflexiva para analisar as questões centrais a serem consideradas quando se trata de problematizar as características “utópicas” implícitas nas previsões “futuras” do socialismo, feitas a partir do materialismo histórico-dialético. As análises que Marx e Engels empregam para compreender a economia capitalista estão cientificamente coerentes com o método que utilizam para desnudar seus mecanismos de funcionamento. No entanto, utilizar o mesmo método (ou qualquer outro) para delinear os aspectos da fase pós-revolucionária em seus detalhes seria um equívoco mecanicista na compreensão desta ciência social. Projetaria um modelo de sociedade que ainda não existe e que tem seu fundamento somente se forjado historicamente a partir do conflito entre as classes antagônicas. Assim, o método do materialismo histórico-dialético que explica plausivelmente os fatos passados e presentes, tem seu estatuto científico comprometido quando se depara diante do prognóstico dos fatos futuros e das múltiplas possibilidades históricas de uma fase pós-revolucionária. A “necessária tendência” ao comunismo, neste sentido, se reveste de um caráter messiânico (milenarista) quando visto a partir de sua inevitabilidade, como se fosse uma fé impelida pelo desejo de plenificação da justiça. Esta é reivindicada a partir da vontade de transformação radical das relações sociais de produção baseadas na exploração da força do trabalho humano. Tudo isso acaba se demonstrando muito mais latente e imperativo do que as “previsões científicas” minuciosamente calculadas sobre uma política do “vir a ser”, e fazem adquirir sentido a afirmação de Buber sobre uma *“secularização socialista da escatologia”*.

Nestes termos, ciência e utopia não se separam totalmente nas fronteiras do socialismo decifrado pelos teóricos do materialismo histórico-dialético. Ambas se distanciam e se aproximam nas tramas da história que se antecipa do futuro almejado: a ciência, em perspectiva de avançar no além-presente ampliando a lucidez sobre os fatos; a utopia, no sentido de antecipar o projeto

imaginado, o qual está sempre à vista, mas se distancia continuamente no plano inatingível do futuro.

Para esclarecer melhor a relação entre o materialismo histórico dialético com a utopia, daqui para frente nos utilizaremos das reflexões do filósofo alemão Ernst Bloch, principalmente a partir da sua obra *O Princípio Esperança* (2005; 2006; 2005/2006). Ela consiste numa tentativa exaustiva de recapitulação da história do pensamento utópico, de modo a situar o marxismo como um divisor de águas nas previsões do imaginário humano sobre um possível lugar melhor no futuro para a sociedade. Bloch problematiza, em termos filosóficos, as consequências utópicas do pensamento de Marx e Engels. Na sua interpretação, os dois teriam sido os pioneiros da real imaginação antecipadora e de suas vias de efetivação. Agiram como se fossem “prometeus” (aqueles que anteviram) na era da revolução industrial nascente, cujo “fogo” dos meios de produção também era privilégio de um restrito “panteão”, uma restrita e determinada classe, no “olimpico da burguesia”. Nossa incursão pelo pensamento de Ernst Bloch será justamente para buscar elementos que auxiliem a conjugar “*O calor da utopia e a frieza da ciência*”, como afirma o filósofo Leandro Konder:

Na análise de Bloch, o “marxismo” tem uma “corrente quente” e uma “corrente fria”. A primeira dá conta da aspiração apaixonada por transformar o mundo, incita ao entusiasmo e à luta; a segunda refere-se à necessidade de avaliar com rigor científico as condições objetivas e as condições subjetivas em que os homens vivem e atuam. Essa observação de Bloch a respeito do “marxismo”, a nosso ver, vale para o pensamento de esquerda como um todo, quaisquer que venham a ser as novas formas por ele assumidas no início do novo século. Parece-nos quase impossível imaginar uma esquerda eficaz que não dependa dessas duas “correntes”, a “quente” e a “fria”. Quer dizer: que não precise da ciência e da utopia (KONDER, 2012, p. 140).

A utopia, a esperança, o sonho acordado com um futuro melhor serão, portanto, decifrados a partir de seu princípio, acessíveis no plano da realidade concreta e se apresentam como “*ainda-não-consciente*”, que pode ser atualizados revolucionariamente por meio da ação humana coletiva. A tomada de consciência daquilo que não ainda não é, mas que pode vir a ser dá ao sonho humano um roteiro preciso, para que os indivíduos assumam em suas

mãos a tarefa de transformar o atual estado de coisas existente, de tocar as terras do novo avistado, mas jamais habitado.

1.4 ERNST BLOCH E O PRINCÍPIO ESPERANÇA: DA GÊNESE DA CONSCIÊNCIA ANTECIPADORA À ONTOLOGIA DO AINDA-NÃO.

Para aprofundar a temática de nosso objeto de reflexão e análise no capítulo I, após termos discutido pontos centrais presentes na abordagem filosófica e educacional dos clássicos do pensamento utópico ocidental, agora consideramos imprescindível investigar em Marx e Engels e o seu materialismo histórico e dialético, a suspeita por eles colocada sobre toda imaginação. E também sobre todo projeto de sociedade futura que não levassem em consideração, como princípio, a transformação do *status quo*. Eles que, munidos com a navalha afiada da crítica, pretenderam dissipar a fragilidade das ilusões que perpassaram todos os ímpetus de emancipação humana na história e que apontaram as pistas concretas de sua viabilidade. Ambos deixam como legado para a tradição utópica não somente uma suspeita aterradora – “*um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo*” (MARX, 1999, p. 65) –, mas, ainda, fundam as bases de um método científico capaz de indicar as vias de acesso. E que consiste em um instrumental de reflexão preciso para captar o movimento da história a ser construída pela classe trabalhadora, na medida em que ela tome consciência da sua ação, além de refletir individual e coletivamente sobre as dimensões políticas de seu agir. E, assim, tornar indissociáveis a teoria da prática no processo de transformação do mundo no contínuo exercício de vislumbrar o futuro como um problema cujo princípio de resolução se encontra em meio às múltiplas possibilidades que se constroem no presente.

A fim de esclarecer as consequências desse método no que se refere à práxis humana e seu impacto sobre as forças do presente que querem manipular o futuro, Ernst Bloch (2005; 2006) propõe uma reflexão criteriosa sobre as implicações do materialismo histórico-dialético³⁴ na autenticidade da

³⁴ “A nossa época é a primeira a possuir os pressupostos socioeconômicos para uma teoria do ainda-não-consciente e do que está relacionado a ele no que-ainda-não-veio-a-ser no mundo.

esperança humana. Suas considerações partem de uma análise radical sobre aquilo que seria o início, o ponto de partida concreto de onde se originam as expectativas, os desejos, os anseios humanos que se arvorecem esperançosamente em sonhos de um futuro melhor. Lugares esses que simbolizam a negação completa do sofrimento presente e a plenificação daquilo que é bom, e que, por conseguinte, deve ser preservado e cultivado.

Na visão de Bloch, todo o anseio humano tem uma direção, busca algo, tem um alvo. Diferentemente dos animais, que são movidos meramente pela satisfação dos apetites imediatos, os seres humanos têm uma dimensão mais ampla e complexa desta pulsão que se denomina desejo, situação em que aquele que é despertado pelo apetite, imagina a forma do objeto que traria a satisfação. No entanto, o desejo faz parte de um plano irracional, no sentido de que se pode “desejar” coisas absurdas, sem necessariamente “querer” que elas aconteçam. Por exemplo, pode-se desejar que um fato passado constrangedor não tenha acontecido, mas não se pode querê-lo factualmente, pois a vontade em si entraria em contradição. De maneira alguma ele poderia mudar o fato³⁵. Assim, o ato de “querer” já tem uma direção mais precisa, um alvo a ser atingido, de modo que já está mais envolvido com a realidade e superou a “contradição irascível”, característica comum ao ato de desejar. O “querer” é um desejar imaginativo para frente, que não se contenta com o que está dado e sempre busca mais, uma pulsão síntese para a qual nada do que existe basta de fato (BLOCH, 2005, p. 50-51).

Este feixe de pulsões e amontoado de desejos cambiantes que antecede as fronteiras da vontade foi, para Bloch, o centro das investigações

O marxismo sobretudo foi o pioneiro em proporcionar ao mundo um conceito de saber que não tem mais como referência essencial aquilo que foi ou existiu, mas a tendência do que é ascendente. Ele introduz o futuro na nossa abordagem teórica e prática da realidade. Esse conhecimento da tendência é necessário para lembrar, interpretar e revelar as mensagens que até o não-mais-consciente e o existente podem continuar nos enviando, além de ser necessário para reafirmar sua eterna vigência. Dessa maneira, o marxismo resgatou o núcleo racional da utopia e o da dialética da tendência, ainda de cunho idealista, trazendo-os para o concreto” (Cf. BLOCH, Ernst. Op. cit. 2005. p. 141).

³⁵ Sobre essa relação entre “desejo” e “vontade” em Ernst Bloch, explica o filósofo Arno Münster: “Segundo Bloch, é justamente essa tendência “impulsiva” para um objetivo que permite a transformação qualitativa do impulso em desejo [...]. Porém, na medida em que o “desejar uma coisa” se torna desejo, e adquire a “representação de uma coisa”, quer dizer, de uma “coisa melhor”, o desejar do desejo cresce com a representação do estágio melhor, mais perfeito, de uma coisa desenvolvendo-se para seu cumprimento. Deve-se também fazer uma distinção entre o “desejo” que pode ser passivo e o “querer” que é ligado ao agir/atuar, ativo, dirigido a um objetivo, a um movimento dirigido ao exterior (Cf. MÜSTER, Arno. *Ernst Bloch: filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista, 1993, p. 31-32).

freudianas e constituíram o objeto primordial da curiosidade psicanalítica: “a psicanálise como um todo, diz Freud, ‘foi edificada sobre a rigorosa separação entre as pulsões sexuais e as pulsões do ego’” (Idem, p. 54). De acordo com essa visão, a função do ego seria a de recalcar a impetuosidade desenfreada dos desejos sexuais, a libido, pulsão fundamental e conteúdo essencial da existência humana. Ao ego, à “consciência moralizante”, caberia somente o ato de controlar a pulsão sexual, não se caracterizando, portanto, como princípio movente. Em sua função repressora, o ego visa paralisar a satisfação libidinosa e controlar possíveis comportamentos incompatíveis para o convívio societário no atual estágio civilizatório (que, diga-se de passagem, seria o resultado coletivo de um longo processo repressivo). Assim, de acordo com a perspectiva psicanalítica, os sonhos (noturnos) não passam de compensação fantasiosa dos desejos recalçados enquanto o ego censurador (consciência) está adormecido. O conteúdo das imagens oníricas são os fatos passados desejados que não se consumaram, mas que ainda demonstram sua latência e querem vir à tona.

Contudo, Bloch fará uma contundente crítica à Freud e, mesmo, aos representantes dissonantes da corrente psicanalítica (Adler e Jung), por terem unilateralmente reduzido à sexualidade as origens das pulsões humanas:

E o mais importante é que todas as pulsões fundamentais enfatizadas psicanaliticamente a rigor não são fundamentais: são muito parciais. Elas não se destacam de modo tão evidente como, por exemplo, a fome, que *psicanaliticamente foi deixada de fora em toda a parte*. Elas não são instância última do mesmo nível que a mais simples pulsão de se manter vivo. Esta é a pulsão de autopreservação. Só ela é tão fundamental – a despeito de toda mudança que possa ocorrer – a ponto de colocar em movimento as outras pulsões (BLOCH, 2005, p. 67).

A fome, para Bloch, é também uma pulsão constante que precisa ser controlada. Ou melhor, sua latência acaba sendo mais forte diante de todas as outras pulsões, pois é a condição de possibilidade para que estas venham a se manifestar e se desenvolvam. Deste modo, toda e qualquer forma de desejo libidinoso é secundária ao moribundo que está faminto, de maneira que sua atenção é coordenada, em primeiro lugar, em vista do senso de autopreservar sua existência por mais um instante. É uma atitude tão urgente quanto a de um

mergulhador que precisa retornar à superfície para respirar novamente. Somente depois é que as outras pulsões são possíveis; mas a fome precisa ser saciada imediatamente: *“o estômago é a primeira lâmpada na qual deve ser derramado o óleo. Seu anseio é preciso, sua pulsão tão inevitável que nem mesmo pode ser recalçada por muito tempo”* (idem, p. 68).

Este pressuposto desperta a atenção para um fato econômico-social fundamental na compreensão da condição humana, o qual foi negligenciado não só pela corrente psicanalítica, mas também por grande parte da tradição filosófica ocidental. Assim, é indispensável que, ao falarmos da fome como base elementar das necessidades humanas, não deixemos de considerar as condições econômicas em que se dão a produção de alimentos e suas formas de distribuição, pois, numa situação de precariedade alimentar a sociedade estaria sujeita ao caos coletivo.

A sensibilidade filosófica de Bloch considerou a obviedade de um fato essencial que se apresenta na gênese do problema fundamental a ser resolvido para que a “atividade de pensar” possa minimamente ser iniciada. Portanto, é nessa relação dialética entre a fome - fato permanente das carências humanas - e a consciência de sua constância, que se desencadeia na mente humana a imaginação de se autopreservar no além-futuro indefinido, mas que é reivindicado. De acordo com Furter:

Quando um homem tem fome, esta necessidade fisiológica imediata e constrangedora não é recebida com indiferença, mas projeta o homem fora de sua indiferença, provocando o acordar da sua consciência. Este **acordar** (“Das Wecken”, VI, p. 7) é o primeiro sinal que o homem não só padece de necessidades. Esta consciência não é tampouco uma constatação vazia, puramente negativa: ter fome quer dizer pretender comer algo. A passagem é imediata entre a tomada de consciência da carência e da possibilidade de poder se satisfazer. Toma-se consciência, ao mesmo tempo que se tem fome, da necessidade de buscar meios para satisfazê-la. O homem se estrutura como um ser carente, imperfeito e insatisfeito (que se pense no fato preocupante que a fome se repete, todos os dias, e várias vezes por dia), mas também que é um ser que pode e deve se nutrir (FURTER, 1968, p. 80).

Ora, o impulso de autopreservação, orientado pela consciência que tem na fome seu antagonismo estimulante, amplia-se e se desdobra em múltiplas formas de apetites e *“a fome se transforma, como fome instruída, numa força*

explosiva contra o cárcere da privação [...]. Autopreservação se torna auto-expansão” (BLOCH, 2005, p. 78). Ou seja, o sentimento de privação alimentar seguido pelo planejamento dos meios para se saciar constituem o mesmo momento de um processo contínuo, de modo que a visão imaginada do suprimento pretendido, a cada momento, busca extirpar a constância da carência. Assim, a fome se expande para além da imediatez, e o ser humano revela que possui uma impetuosa insaciabilidade diante de tudo aquilo que pode melhorar as privações circunstanciadas no presente: a escassez perene do agora lança os olhos ao futuro, onde reside a abundância absolutizada.

Contudo, não se trata somente do aspecto fisiológico da fome, mas sim da “consciência” que o ser humano tem dela. A tomada de consciência de uma ameaça interior, que brota a cada instante de suas entranhas, fez com que o ser humano, em todas as épocas, arquitetasse mecanismos para se prevenir com reservas alimentícias que fossem uma segurança contra este inimigo que se tornou uma ameaça diária: o manejo planejado do solo, os celeiros para armazenagem da colheita, as inúmeras formas de conservação de alimentos, a domesticação do gado, etc. Ou seja, o processo civilizatório se articula em torno do aprimoramento das condições materiais de existência, como se fosse a construção de muralhas para a defesa da sociedade do ataque cotidiano do inimigo, na luta perpétua contra as forças vorazes do estômago vazio: *“a fome não tem como não se renovar constantemente. Porém, se cresce ininterruptamente, não sendo satisfeita pelo pão assegurado, ela revoluciona. O corpo-eu torna-se rebelde [...].”* (BLOCH, 2005, p. 78).

Assim, o princípio esperança tem seu marco inicial na fome, que após ter sido controlada, manifesta-se na totalidade do corpo humano que quer se expandir e satisfazer-se na busca de outros alvos. Obviamente, neste momento, o desejo humano já pode vislumbrar o “além-refeição”. Sem as ameaças de privação alimentar, pode mapear o universo das múltiplas carências secundárias e fazer disso o laboratório da imaginação. Essa imaginação que agora é capaz de criar, arquitetar sonhos, e mais do que isso, abrir os caminhos que a conduzam ao seu alcance.

Nestes termos, é possível identificar o ponto crucial no qual Bloch pressupõe estar a gênese constituinte daquilo que se pode denominar de

“imaginação utópica”³⁶: o caráter desejante que impulsiona o ser humano na construção dos sonhos diurnos:

E exatamente nesse ponto se forma aquilo que ativa o aspecto desejante nos afetos expectantes que sempre se originam da fome, desejante esse que ocasionalmente distrai e amolece, mas ocasionalmente também ativa e se estende até o alvo de uma vida melhor: formam-se os sonhos diurnos. Eles sempre procedem de uma carência e querem se desfazer dela. Todos eles são sonhos de uma vida melhor [...]. Quantos reforçam pela via da antecipação, do sobrepujamento e de suas imagens, a vontade de não renunciar [...]. O que é intuído pelo impulso de auto expansão para a frente é, antes, como será demonstrado, um ainda-não-consciente, algo que no passado nunca esteve consciente nem tinha existência, ou seja, ele próprio uma meia-luz para frente, rumo ao novo. Trata-se da meia-luz que pode envolver os sonhos diurnos mais simples: a partir dali ela alcança as áreas mais extensas da privação negada, ou seja, da esperança (Idem, p. 79).

Os “sonhos diurnos” são o primeiro esboço da imaginação utópica e articulam, por meio da intuição, as possibilidades de realização dos anseios. Eles brotam daquilo que é mais elementar na existência humana, o aspecto desejante, e evidenciam de forma intuitiva as possibilidades de realização plenificante do desejo. Contudo, convém que se estabeleça uma relação de complementariedade entre o alvo esperançosamente mirado e a pulsão desejante: sem os desejos, a esperança seria vazia, desprovida de um conteúdo movente; já os desejos, sem a esperança como guia e referência, seriam cambiantes, sem rumo e perspectiva de direção, e visariam somente a consumação das necessidades de forma puramente imediata e irracional (FURTER, 1968, p. 86).

O sonho diurno é também denominado de “sonho acordado”, de modo que, com os “olhos bem abertos”, o sonhador observa com cuidado os detalhes do mundo para medir as consequências da viabilidade de sua imaginação auto-expansiva frente à precariedade de sua realidade existencial. O “sonho

³⁶ Sobre a questão da “imaginação”, Furter esclarece o teor de sua afirmação na tradição marxista: “Bloch valora, por consequência, uma função da consciência que o marxismo nem sempre reconheceu: a **imaginação**. O papel da imaginação – como vimos já no caso do sonho acordado – é de nos libertar da presença maciça do presente imediato. Ao imaginar, estamos negando a realidade que percebemos, abrindo brechas. Mas a imaginação não se esgota neste poder negativo, fonte profunda do sentimento de liberdade; também serve para **prospectar e explorar todas as possibilidades** que virtualmente existem e que devem ainda ser desenvolvidas e realizadas (Cf. FURTER, Pierre. *A Dialética da Esperança: interpretação do pensamento de Ernst Bloch*. São Paulo: Paz e Terra, 1968, p. 95).

acordado” se compõe do “novo embrionário”. Este não existiu e ainda não existe (de forma acabada) no presente, mas desperta uma ação engajada, vinculada à tendência dos fatos e enraizada nas possibilidades da realidade que foram criadas pelos atos que buscaram modificar uma situação opressora, legitimadora da vigência do *status quo*. O sonho acordado deve “minar” a realidade de condições objetivas, para que as possibilidades se desdobrem e manifestem situações inéditas:

É necessário, todavia, constatar que Bloch define a categoria “possibilidade” como uma “determinação parcial”, o que implica o seguinte: se as condições objetivas do nascimento e do desdobramento das possibilidades não estiverem reunidas, não preexistirem, não poderão manifestar-se. Assim, o campo das virtualidades e das possibilidades pode ser limitado. Pode até mesmo ser negativo, em certas condições históricas, por exemplo, na hipótese de que o princípio “devorante” da negatividade, com sua presença totalizadora, aniquile todas as determinações utópicas existentes (MÜNSTER, 1993, p. 28).

Deste modo, por mais difíceis e paralisantes que sejam as condições reais que pretendem neutralizar a vigência do sonho acordado, o engajamento histórico exige uma atitude consciente-paciente na busca de tentativas originais e ousadas que despertem a capacidade de antecipar-planejando o lugar avistado no futuro. Este já deixa de ser inacessível, como se fosse um projeto idealizado e inalcançável, mas se aproxima e se configura na autenticidade da prática revolucionária.

Bloch se contrapõe de forma contundente às conclusões psicologizantes de Freud, o qual, na sua visão, concebe o sonho acordado como manifestação de desejos infantis que ainda não amadureceram, e estabelece uma relação paralela com os sonhos noturnos. Para Bloch, os sonhos diurnos têm algumas características fundamentais: a) possuem livre curso e não dispõem de qualquer tipo de censura imposta pelo ego moral; b) visam à melhoria do mundo e a amplitude humana; c) querem ir até o fim e alcançar o objetivo fixado no futuro, apesar das inúmeras dificuldades que venham a aparecer (BLOCH, 2005, p. 91-97). Daí que

os desejos se constituem em imagens, estas, em sonhos acordados, os quais por sua vez tornam-se utopias, “não-lugares” ainda-não-existentes que ativam a consciência do indivíduo a tornar-se

movimento, um ainda-não-consciente num infinito processo de construção, de ampliação, em vista de uma realidade nova e de negação daquilo que é indesejado, refutado por ter sido conscientemente compreendido e desvelado (PEROZA, 2009, p. 81).

A interpretação blochiana da esperança pretende superar o psicologismo reducionista na compreensão das pulsões humanas e considera o valor inestimável da natureza humana desejante como fonte de reflexão. Os afetos expectantes não se reduzem apenas ao estado psicológico ou motivacional, mas se ampliam socioeconômica e culturalmente na medida em que se exteriorizam e conflitam com o antagonismo da realidade. Portanto, a esperança concreta se constitui como uma ampla visão de mundo, que tem seu fundamento mediado pelo ímpeto de busca de sentido na totalidade do real que deve, portanto, ser considerada filosoficamente. Daí que a “consciência ativada” na busca pela construção de algo novo é muito mais do que um mero estado de ânimo intelectual. O “ainda-não-consciente” é a constante vigilância do processo que conduz ao alvo intuído que irrompe e se alastra politicamente no campo da história e que, neste caso, assume o caráter contínuo de “ainda-não-endo” na realidade³⁷.

É evidente que Bloch também procura correlacionar umbilicalmente o “pensamento utópico” e a “tomada de consciência”. O “ainda-não-consciente” precisa ser tornar “consciente”, pois o futuro autêntico precisa ser atualizado por meio da consciência atuante na história, que se apropriou das tendências do seu contexto e soube captar a substancialidade do novo possível de ser experimentado, mas, que até então não havia sido percebido. O “olhar para frente” se amplia no horizonte, a imagem distante ganha nitidez e faz avançar sem receio. A esse respeito, Bloch afirma:

O olhar para frente se torna tanto mais aguçado quanto mais claramente se torna consciente. Nesse olhar, o sonho quer ser

³⁷ “O que a explicação do ainda-não consciente revela com toda sua força é que o ainda-não-consciente em seu conjunto é a representação psíquica do que ainda não veio a ser num determinado tempo e seu mundo, no front desse mundo. Tornar consciente o ainda-não-consciente, dar forma ao que ainda não veio a ser ocorre apenas nesse espaço, como uma antecipação concreta, apenas nele se situa o vulcão da produtividade e só ali ele entra em erupção. [...] Esse azul, como a cor do que está distante, designa de modo igualmente ilustrativo e simbólico o teor futuro, o ainda-não-endo na realidade, ao qual se referem, em última instância, os enunciados significativos e antecipadores (Cf. BLOCH, Ernst. Op. cit. 2005. p. 127).

plenamente claro; a intuição, correta, evidente. Só quando a razão toma a palavra, a esperança, na qual não há falsidade, recomeça a florescer. O próprio ainda-não-consciente deve se tornar consciente quanto ao seu ato, consciente de que é uma emergência [...] a esperança não surge mais como uma emoção autônoma, mas de modo consciente-ciente como função utópica [...] Todavia, pelo menos tão suspeita quanto à imaturidade (o entusiasmo) da função utópica embrionária é a trivialidade do filisteu apegado ao existente, do empirista obtuso, que não explica o mundo, é aliança nacional em que tanto o burguês gordo quanto o pragmático superficial não só rejeitaram, mas também desprezaram de vez tudo que é antecipatório (BLOCH, 2005, p. 143-144).

A imaginação utópica tem a “função” de despertar a consciência do indivíduo para a avaliação das condições de possibilidade de intervir com precisão na realidade, para que o “vir-a-ser” pretendido se manifeste concretamente e promulgue as bases de uma nova ordem. Para, dessa forma, romper com o invólucro determinista da antiga.

Essa relação complementar entre utopia e consciência (que ocorre de forma simultânea), é a tensão fundamental necessária para que aconteça uma real e efetiva transformação das situações indesejadas, como é o caso das relações sociais pautadas pela exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Não pode haver antecipação consciente (ainda-não) no horizonte contínuo deste sistema econômico, pois não seria antecipação do novo, mas apenas um projeto de manutenção do que é velho. A antecipação utópica legítima é uma atitude militante e atenta para a criação de conhecimentos significativos que sirvam para a concretização de um novo modo de produção econômico. E também que seja propício ao regulamento de novas relações sociais de autêntica solidariedade. Portanto, elas não se organizariam em vista do acúmulo individual de riquezas e da competitividade, mas em favor da sociedade, compreendida como uma “grande comunidade” que precisa ser preservada e cuidada, porque busca estar-sendo espaço comum de efetivação das liberdades individuais, e não apenas de uma determinada classe.

Dados os meios para que o trabalho humano não seja objeto de exploração e de conseqüente degradação valorativa, a atividade laboral já não seria um fardo entediante para ser realizado mecanicamente, mas, propiciaria aos indivíduos um vínculo existencial e significativo com sua prática. A consciência utópica, assim, iria constituir-se num legítimo “construto epistemológico”, pois o conhecimento seria a expressão genuína das pulsões

expectantes empregadas no conjunto criativo da atividade humana, como afirma Furter (1968, p. 85): “o desejo é pai do pensamento porque é fonte de reflexão”. Portanto, a consciência desafiada pela utopia e mediada pela práxis, tem um papel de grande importância para esboçar e cultivar instantaneamente o conteúdo “imaginário” do novo. Este se apresentaria mais do que uma “descoberta”, mas a reserva de sentido e resistência, colunas sólidas de todo projeto utópico autêntico, o qual quer afirmar a cada momento sua necessidade imediata e, ao mesmo tempo, fluir no tempo futuro.

Deste modo, pensamento e realidade concreta, conhecimento e prática, imaginação e vida estariam associados como irmãos siameses e reciprocamente fecundos numa tênue relação de abertura e provisoriedade. Na medida em que o tempo passa e a história é construída de forma antecipatória, a imagem que se tem do e no futuro é legitimada ou desqualificada em relação à autenticidade de sua relevância para o estado atual. O sonhador acordado, assim, precisa contemporizar e atualizar seus sonhos criticamente com base na complexidade dos fatos, pois estes serão os juízes indagadores do estatuto de sua pertinência e avaliadores da necessidade de sua vigência. O projeto utópico pressupõe essa flexibilidade entre as circunstâncias históricas e a consciência-projeto, ambos no “*sentido de ultrapassar o curso natural dos acontecimentos*” (BLOCH, 2005, p. 22).

A consciência utópica se apresenta como um farol potente aos indivíduos que estão envoltos pela escuridão dos fatos. A intensidade da “luz” projetada por esse farol é o que permite que os passos tomem uma direção com segurança no caminho a ser percorrido, regulando, ainda, a intensidade e a velocidade do movimento a ser realizado. O pensamento utópico ilumina as circunstâncias obscuras da situação imediata com base naquilo que é vislumbrado pela distância futura, mas que se espera alcançar e se aproximar por um instante. Sobre essa questão, esclarece Bloch, poeticamente:

A consciência utópica quer enxergar bem longe, mas, no fundo, apenas para atravessar a escuridão bem próxima do instante que acabou de ser vivido, em que todo o devir [Seiende] está a deriva e oculto de si mesmo. Em outras palavras: necessitamos de um telescópio mais potente, o da consciência utópica afiada, para atravessar justamente a proximidade mais imediata, assim como para atravessar o imediatismo mais imediato, em que ainda reside o cerne do encontrar-se e do estar-aí, no qual está simultaneamente todo o

nó do mistério do mundo [...]. Assim, o ainda-não-consciente no ser humano efetivamente faz parte do que ainda-não-veio-a-ser, do ainda-não-produzido, do ainda-não-manifestado no mundo. O ainda-não-consciente comunica-se e interage com o que ainda-não-veio-a-ser no mundo, mais especificamente com o que está surgindo na história e no mundo [...]. Dever-se-á, portanto, tomar conhecimento do antecipatório com base em uma ontologia do ainda-não (BLOCH, 2005, p. 23).

A visão daquele que sonha acordado amplia seu horizonte de abrangência e aumenta a clareza cognitiva da realidade, como se fosse um “telescópio potente”, que auxilia o olhar histórico a se tornar sempre mais apurado diante das possibilidades que unem o “já” e o “ainda-não”. Isso acontece num exercício de “elasticidade” do pensamento que aguça a intuição pela novidade e rechaça as vias que obstruem e dificultam o seu acesso. O ainda-não atualizado e mediado pela consciência é um movimento coerente entre o “ser” e ao “ser-mais”, o “ser-em-possibilidade e conforme-a-possibilidade” (BLOCH, 2005, p. 203). Daí que o conhecimento daquilo que se antecipa precisa se radicar numa “ontologia³⁸ do ainda-não”; no “estar-sendo” da possibilidade, pois a totalidade do real é incompleta, inacabada e inconclusa. Ela tende, quando mediada pela consciência humana (que também está-sendo, portanto é limitada física e historicamente), para sua plenificação. O “Ser”, neste sentido, compreende a totalidade da realidade em tendência para um “todo” latente ainda-não realizado, ao *optimum*, ou *summum bonum* que unifica e sintetiza toda expectativa dos sonhos despertos:

[...] enquanto na história e no mundo não tiverem sido esgotadas todas as possibilidades do tornar-se diferente, tornar-se melhor, ou seja, enquanto o possível real em seu processo utópico dialético não tiver sido fixado definitivamente, enquanto desejo, vontade, plano, pré-aparência, intenção simbólica, as cifras daquele um que se tem em mente ainda tiverem espaço no processo, sim, enquanto ainda criarem paraísos virtuais no processo [...]. A invariante desse

³⁸ Ernst Bloch define sua “ontologia” à partir do processo da realidade como um todo, de modo que a “privação” está na origem, o “ainda-não” está na história, e o “tudo” ou “nada” no final: “O não situa-se na origem como aquilo que ainda está vazio, não decidido, como partida para o início; o nada, em contraposição, é algo definido [...]. Conceitos ontológicos básicos: aqui, portanto, o não, o ainda-não, o nada, ou então o tudo são distinguidos como aqueles que, na terminologia mais abreviada possível, caracterizam nos seus três momentos principais a matéria do mundo que se move intensamente. Por essa razão, esses conceitos básicos rigorosamente compactados designam categorias do real, a saber, categorias referentes a áreas da realidade tal e qual, pois a sua ontologia concisa retrata, da maneira mais aproximada possível, o teor objetivo dos afetos, logo, o teor da sua intensidade nos três momentos principais da matéria em processo (Cf. BLOCH, Ernst. Op. cit. 2005. p. 301-302).

processo leva no final, como agora já temos condições de formular, ao único arquétipo que nada tem de arcaico em si, ou seja: *arquétipo puramente utópico que reside na evidência da proximidade, ao do summum bonum como um arquétipo desconhecido, que a tudo sobrepuja* (BLOCH, 2005, p. 300).

A “ontologia do ainda-não” é a imanentização do Bem Supremo (*Summum Bonum*) que está transcendentalmente colocado, situado no futuro. Se em tudo há a abertura ao possível diferente, se deve considerar-se a contingência como fundamento para o Ser-em-manifestação, como se o bem absoluto pretendido e antecipado, cujo conteúdo está em “tendência-latência” no mundo, estivesse prestes a irromper na história. Este arquétipo que Bloch denomina de “puramente utópico” é evidente e demonstra seus correlatos nos *“ideais éticos como exemplos e estéticos como pré-aparências, indicando para algo que possivelmente pode se tornar real”* (BLOCH, 2005, 172).

A partir dessas inferências, podemos afirmar que, em Bloch, é possível identificar uma visão antropológica, histórica e gnosiológica que está presente e perpassa substancialmente a reflexão e o pensamento freirianos. Ao tratar da concepção de “inconclusão” (termo muito usado por Paulo Freire, como veremos mais adiante) humana, Bloch procura diferenciar a condição humana da condição animal. Para tanto, utiliza-se de um recurso de linguagem comparativo para demonstrar uma peculiaridade humana inconfundível, certa esfera “efervescente”, que lhe é inerente e o faz despertar e se projetar sempre:

Em parte alguma o animal conhece isso: somente o ser humano, que embora muito mais desperto, entra em efervescência utópica. É como se a sua existência fosse menos impermeável, apesar de comparada com a da planta e a do animal, ser muito mais intensa. Não obstante, a existência humana possui um ser mais em fermentação [...] o ser em movimento, que vai se modificando, que pode ser modificado, assim como se apresenta em termos dialético-materiais, tem esse poder-vir-a-ser inconcluso, esse ainda-não-estar-concluído tanto na sua base, quanto no seu horizonte (BLOCH, 2005, 194-195).

Essa efervescência utópica é uma característica tipicamente humana, que a diferencia substancialmente da existência dos outros seres: a capacidade de sonhar e mover-se em busca dos “sonhos sonhados”; e a esperança passa a ser reconhecida como um impulso inerente à condição

humana. Este ímpeto, portanto, quer ultrapassar as barreiras da evolução mecanicista, para chegar a uma atribuição de sentido a este movimento, conferindo-lhe o atributo único de reconhecimento de que tudo está em projeto e precisa ser concluído, chegar ao *topos* almejado. A consciência de que a existência humana, o mundo e a história “não-estão-concluídos”³⁹ é muito significativa para que uma antropologia crítica conduza às últimas consequências as perguntas fundamentais sobre o ser humano diante do cosmos. Afinal, nada está pronto, e a condição de que a “obra” seja acabada nos remete à questão da nossa complementaridade aberta ao futuro. E o único meio de lançarmos mão desta conclusão é pela imaginação utópica. Ou seja, pelo imaginário que se torna o complemento conclusivo do agora. Portanto, a constatação da inconclusão humana motivada pelas exigências conclusivas da consciência utópica é a condição necessária para que a efetivação da humanidade não seja fruto espontâneo do acaso, mas um projeto livre que tem em si as bases de sua própria plenificação.

É evidente que não se pode advogar uma “ontologia do ainda-não” como se o processo de sonhar acordado avançasse ininterruptamente e de forma linear. Toda e qualquer tentativa de antecipação utópica precisa considerar também os possíveis entraves conjunturais do contexto em que se encontra o sonhador. Seja pelo fato de não haverem amadurecido as condições históricas para isso, ou por existirem forças contrárias opositoras ao novo e, portanto, artífices da blindagem que preserva as estruturas do antigo *status quo*. Trata-se de considerar que num determinado momento da atualização consciente das imagens futuras surjam, inevitavelmente, problemas, limitações próprias da realidade, que impedem a continuidade desta efetivação parcial da imagem sonhada, impondo-lhe o risco de estagnação.

Há, então, um fator que podemos chamar de “purificador” da esperança que aumenta a esfera de percepção da realidade, diminuindo as tendências ingênuas que nutrem as perspectivas ilusórias de acesso aos “lugares futuros”. O fracasso, neste sentido, torna-se uma marca indelével na história das

³⁹ “A questão que nos interessa mais, neste contexto, é a de saber por que este “topos utópico” é possível. Bloch responde, afirmando que a existência deste topos é justificada pelo fato de que o mundo não é um sistema fechado ou um processo acabado, porque possui um horizonte aberto e é cheio de possibilidades “ainda-não” realizadas. Os homens e as mulheres ainda não são o que poderiam ser, e o mundo não atingiu sua autenticidade. O mundo e os homens que vivem nele ainda não estão “realizados” (Cf. MÜSTER, A. Op. Cit. 1993, p. 27).

utopias. Definitivamente, é a ameaça-condição de todos os pensadores utópicos, por mais astutos e convictos de suas previsões que estes poderiam estar. A atitude de fracassar, todavia, precisa ser interpretada como um contragolpe importante da realidade, ou até mesmo como um possível-necessário encontrado na história para demonstrar a verdade contida na imagem utópica. Significa, portanto, que os guardiões do “lugar existente” venceram uma batalha na guerra contra os desbravadores do “não-lugar”, contundentes opositores das negatividades da realidade.

A negação abrupta de uma grande expectativa em torno de um projeto inédito que estivesse em vias de implantação, não é um acontecimento que sugira o aniquilamento por completo do sonho acordado. É, porém, mais um indício para que se chegue à conclusão de que a realidade do ainda-não é o que ela deve ser. O fracasso, encarado positivamente não destrói a esperança, destrói sim, a fragilidade do otimismo e apara as arestas das ilusões. Fracassar faz parte do “Ser Esperançoso”, e se apresenta como um momento a ser superado em vista do além que sugere o raiar do possível a que visa. Portanto, o *“fracasso faz parte constituinte da esperança”* (FURTER, 1968, p. 118).

Uma “antecipação preventiva” dos possíveis contratempos históricos é uma exigência eficaz para que caiam por terra os floreios de uma esperança folclórica, mais marcada propriamente pelo otimismo circunstancial, do que pela militância da espera vigilante. O otimismo se traduz no ânimo que mantém a esperança desperta, alegre e viva. Daí que a alegria, a felicidade e a fé, como dimensões estéticas da realidade humana, sejam os combustíveis da esperança concreta, sem os quais faltaria o entusiasmo para a vida da esperança. Porém, quando estas disposições de espírito se encontram com a dureza do fracasso, geralmente é a parte que rapidamente sucumbe. O fracasso pode provocar desânimo, tristeza e descrença, mas precisa ser considerado como um momento pedagógico indispensável à sobriedade e manutenção da esperança. De outro modo, o fracasso coloca à prova a ousadia e criatividade daqueles que praticaram esperançosamente a viabilidade de sua imaginação utópica. Por isso, aprender a fracassar é uma lição pedagógica a todo sonhador acordado. Desse modo, se o otimismo pode ser comparado com a euforia que contagia o olhar daquele que sonha acordado, a esperança é o próprio “olhar” que penetra no futuro. Ela intui a

viabilidade concreta do que vê, e volta para o instante presente, a fim de modificar aquilo que não vai bem, apesar dos eventuais obstáculos que venham a surgir.

Aqui, vale salientar também qual seria o fator que Bloch denomina de contrário à esperança, um afeto expectante que paralisa e impossibilita que a consciência assuma os riscos contidos no ato da antecipação, ou na afirmação consciente do “ainda-não”. Trata-se do medo, o sentimento antagônico a toda e qualquer forma de espera, pois coloca o objeto esperado num cerco ameaçador e sombrio, o qual deve ser evitado por que implica a obviedade do risco:

Então, para aqueles que não conseguem achar uma saída para a decadência, o medo se antepõe e se contrapõe à esperança. O medo se apresenta como máscara subjetivista e o niilismo, como máscara objetivista do fenômeno da crise: fenômeno suportado, mas não compreendido; lamentado, mas não removido (BLOCH, 2005, p. 15).

O medo também pode ser compreendido como a “antecipação paralisante do fracasso”. Um sentimento que tem a fatalidade como algo definitivo, incontornável, pois se impõe triunfante contra qualquer forma de tentativa inovadora. Ter medo é uma forma de justificar a repetição do presente (mesmo que este seja insuportável) para não encarar um momento brusco de dificuldade (mudança radical) que seja “definitiva”. Daí, que ter medo seja o fechar de olhos frente ao horizonte de possibilidades que o olhar esperançoso observa nitidamente. Ambos, medo e esperança, opõem-se substancialmente. O primeiro, nega o acesso à novidade futura, já a segunda, tem nesta, ainda desconhecida, a força propulsora da ação arrojada no agora.

É com sua reflexão amplamente tecida sobre o “princípio esperança” e suas dimensões concretas que impulsionam o rumo da existência humana, concebida como abertura constante ao novo que está no futuro (projeto inconcluso; consciência itinerante), que Bloch se apresenta na história da filosofia como um personagem intelectual polêmico e desafiador. Isso porque, de um lado, propõe uma empolgante reflexão sobre o potencial transformador da imaginação humana e se apresenta como um pensador crítico de possíveis desvirtuamentos do materialismo histórico-dialético, que, para além da

tendência mecanicista presente em leituras ortodoxas do marxismo, amplia a importância da subjetividade humana no processo revolucionário. De outro lado, com a discussão crítica exaustiva em afirmar a secularização do conteúdo metafísico presente na escatologia judaico-cristã, aprecia o valor inestimável do potencial transformador presente na Bíblia, incubadora de grande parte do conteúdo emancipatório presente nas utopias sociais.

Sua opção militante como membro do partido comunista e árduo defensor do socialismo (mesmo após ter percebido suas contradições no Leste Europeu), e também sua expressa simpatia pelos textos bíblicos, fizeram de Bloch um intelectual crítico e aberto ao potencial revolucionário do cristianismo:

El socialismo y el cristianismo están de acuerdo en muchos puntos, especialmente en los más importantes. Es bueno que suceda así, tanto para dar profundidad a la confesión del socialismo como – y esto es más importante – para otorgar una señal de autenticidad a la confesión del cristianismo. Porque esto puede significar que ha principiado una nueva era del cristianismo, iluminando el camino por recorrer con un foco de esperanza; esa era será un nuevo éon en el cual el reino del hijo del hombre se presentará como el amanecer y no meramente como algo “arriba”. Si la salvación en el evangelio es hacerse carne – para nosotros aquí o para nuestros sucesores – no es suficiente con que algo esté encima de nosotros. Tiene que haber aquello que esté ante nosotros (BLOCH, 1973, p. 73).

Como ateu militante, Bloch não admite a existência de um Deus da esperança, o qual se apresentaria aos olhos da fé como uma entidade além da história e da realidade factual. Em sua visão, a esperança cristã deve se radicar no mundo para afirmar seu princípio de “renovar todas as coisas”, ou, o estado atual de dominação vigente. Assim como Marx afirma que a filosofia precisa ser suprimida para ser realizada, também a religião precisa se despojar de suas correntes a-históricas para realmente se efetivar no mundo, de modo que Deus se torne um Deus-Esperança e não Deus da Esperança.

O ateísmo militante de Bloch, segundo o teólogo Jürgen Moltmann (1971, p. 407) se apresenta em forma de “*meta-religião*”, isto é, ‘*religião como herança*’. Ele pensa poder demonstrar que o substrato hereditário próprio de todas as religiões é a ‘*esperança da totalidade*’. Contudo, apesar de asseverar duras críticas à filosofia da esperança blochiana, o Moltmann teólogo pondera seus argumentos numa respeitosa atitude de complementariedade:

A confiança cristã deve encontrar forças para derrubar as imagens de uma esperança utópica, não para se resignar perante a realidade, mas para vir ao encontro da verdadeira miséria do mundo em favor do futuro de Deus. Com isto ela libertará as energias para pensar verdadeiramente sobre o futuro [...]. Nos horizontes, utopicamente abertos a todas as possibilidades, ela reconhecerá e mostrará o necessário. Desta forma a esperança escatológica se torna uma força impulsionadora para a criação das utopias do amor, em direção ao futuro de Deus, desconhecido do homem sofredor e de seu mundo inacabado, mas prometido por Deus. Neste sentido a escatologia cristã se pode abrir ao “princípio da esperança”, e receber ao mesmo tempo desse princípio o impulso para a projeção de um perfil próprio e mais perfeito (MOLTMANN, 1971, p. 437-438).

Esta reflexão conclusiva de Moltmann sobre o “princípio esperança” revela que a abertura histórica ao novo desconhecido é também uma prerrogativa da teologia da esperança. Apesar de categorias “futuro de Deus” (escatologia) e “ainda-não-consciente” se fundamentarem em concepções ontológicas totalmente distintas, ambas se encontram no terreno da ação humana engajada na superação da “verdadeira miséria do mundo”. Ambas foram objeto de um diálogo fecundo na década de 1970 e 1980 na América Latina, principalmente no Brasil, com o surgimento da Teologia da Libertação⁴⁰.

Enfim, todo este percurso realizado desde o início deste capítulo teve a pretensão de apresentar algumas bases epistemológicas imprescindíveis à sustentação da discussão que objetivamos travar em seguida sobre a utopia/esperança no pensamento do educador e pedagogo brasileiro, Paulo Freire. Com um olhar histórico-filosófico perpassamos os (des)caminhos da utopia com alguns clássicos do pensamento ocidental (de Platão até Marx), que causaram grande impacto na formação de visões de mundo que ainda se fazem presentes na atualidade.

⁴⁰ Sobre este aspecto, o filósofo Arno Münster, estudioso do pensamento de Bloch afirma: “A Teologia da Libertação e o pensamento utópico-escatológico de E. Bloch se encontram na identificação do processo de salvação do mundo e do devir-si-mesmo do homem e do mundo, com a realização das potências utópicas do ser e a redenção do mundo. Se Leonardo Boff escreve na conclusão de seu livro *Jesus Cristo Libertador* que ‘o que já está fermentando na criação será totalmente realizado; que o que existe em estado de latência se manifestará, e que emergirão agora a pátria e o lugar da identidade de tudo com tudo e com Deus, sem cair numa identificação que seria homogeneidade’, o famoso teólogo brasileiro não faz outra coisa a não ser reformular a ideia e a postulação de Ernst Bloch, quer dizer, a visão utópica-escatológica de uma gênese que se realiza no início e não no final do processo do mundo, transfigurando somente essa gênese utópica na imagem de Jesus Cristo ressuscitado” (Cf. MÜNSTER, A. *Ateísmo e Cristianismo – Ernst Bloch, um precursor da Teologia da Libertação?* In: Ernst Bloch: *Filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista, 1993, p. 117).

No itinerário proposto, buscamos pontuar as tensões existentes entre a tendência idealista e materialista que caracterizou as concepções utópicas desde a mitologia grega até a modernidade. A opção de nos atermos ao pensamento de Ernst Bloch se deu pelo fato de suas considerações sobre a temática da utopia e da esperança se apresentarem como um exaustivo trabalho intelectual para ampliar os horizontes do objeto a que se propõe refletir. Sua *ontologia do ainda-não* é um importante referencial epistemológico para aqueles e aquelas que buscam conhecer a dinâmica da realidade em que se encontram e procuram alternativas para sua transformação. Bloch nos ajuda a refletir dialeticamente sobre os problemas da sociedade, na mesma medida em que nos interrogamos pela sua superação, a fim de promulgar a possibilidade de uma nova ordem social, a qual não seria organizada em favor da exploração humana, mas que visasse a sua plenificação.

A “ontologia do ainda-não” fundamenta os pressupostos para uma práxis revolucionária e democrática, cujo critério de validade não se esgota no presente, mas no futuro que está repleto de imagens melhoradas do agora e que precisa ser antecipado. Essas considerações se tornam indispensáveis para a continuidade desta pesquisa, que objetiva refletir dialeticamente sobre a constituição do pensamento pedagógico esperançoso de Paulo Freire, desde sua tenra infância até o momento derradeiro de sua morte. Em Ernst Bloch, temos um importante referencial epistemológico para prospectar as nossas afirmações a respeito da centralidade da utopia/esperança no pensamento utópico/esperançoso de Paulo Freire e suas possíveis contribuições antecipatórias para a formação de educadores/professores. Ao correlacionar estes pressupostos, procuramos aprofundar o significado e a relevância que o pensamento utópico teve entre ilustres personagens da história da educação⁴¹ no Ocidente e que também se mostram pertinentes na atualidade. Principalmente, para a ação (auto)formativa docente que procura fazer de sua

⁴¹ Sobre isso afirma um dos maiores especialistas no assunto sobre utopia e pedagogia, Pierre Furter: “C’est aussi pourquoi de Thomas More à Babeuf, de Henri de Saint-Simon à Proudhon, de Jean-Jacques Rousseau à Pestalozzi, de l’Education Nouvelle à la conscientisation de Paulo Freire, c’est une histoire parallèle de reformes sociales et éducatives qui, à travers les siècles, montre que la pensée utopique veut tout à la fois la améliorer les sociétés et former les hommes pour les rendre capables d’une société égale, juste et fraternelle” (Cf. FURTER, Pierre. *L’Amérique Utopique*, 1977/1978, p. 4).

práxis pedagógica uma fonte inesgotável de criatividade provocadora de realidades novas, portanto, de relações sociais ineditamente viáveis.

CAPÍTULO 2

PAULO FREIRE E A ESPERANÇA/UTOPIA

“O amanhã não é uma categoria, um espaço além de mim mesmo, à espera de que eu chegue lá. O meu amanhã é o hoje que transformo. Mas é impossível sonhar sem hipóteses de amanhã. A grande maioria da população brasileira está proibida de sonhar, porque nem sequer comeu hoje” (FREIRE, 2004).

2.1 CONFISSÕES PEDAGÓGICAS: DESEJOS, FRUSTRAÇÕES, SONHOS E ESPERANÇAS NAS MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE SOBRE SUA INFÂNCIA E JUVENTUDE.

A reflexão originada de uma pesquisa bibliográfica, feita no primeiro capítulo desta tese pretendeu ser um percurso metodológico para a compreensão histórica e filosófica dos (des)caminhos da esperança humana na tradição do pensamento ocidental. Essa reflexão nos servirá de pressuposto e fundamentação para prospectarmos um “roteiro” de inserção crítica na vida e no pensamento político-pedagógico e utópico de Paulo Freire. A finalidade é que possamos compreender dialeticamente como a utopia, a esperança, o sonho possível, o inédito viável passaram a ser categorias recorrentes e convergentes na totalidade da construção teórico-prática do educador brasileiro. Assim, o exercício de identificar um processo de elucidação crítica da esperança, desde uma caracterização metafísica e abstrata do conceito até uma interpretação histórica e concreta em Ernst Bloch, com sua ontologia do “ainda-não-consciente”, servirá de parâmetro para que compreendamos a dimensão utópica que se apresenta na visão educacional de Paulo Freire.

Neste capítulo, procuraremos descortinar alguns momentos significativos do seu amadurecimento intelectual, desde a fase inicial de sua vida. Esta investigação estará fundamentada em algumas categorias já apresentadas como: sonhos, desejos, auto expansão, fracasso, superação, etc. Perceberemos como a experiência familiar desenvolveu em Freire um grande apreço pelas virtudes cristãs. Essa característica se acentua no seu

amadurecimento juvenil, ao ponto de marcar sua personalidade e formação intelectual, na qual, em seus primeiros trabalhos como educador, prevalece a visão antropológica-cristã e idealista sobre suas concepções educacionais e afirmações esperançosas. Esta visão seria superada – mas não deixada de lado – posteriormente pela prevalência do materialismo-histórico como referencial englobante e alicerce epistemológico no qual se desdobram e se articulam as categorias – libertação, conscientização, autonomia, curiosidade, intuição, gnoseologia, criticidade, ética e estética, política, etc. Categorias essas que convergem em uníssono para a sustentação do seu pensamento utópico, entendido como consciência antecipadora, utopia concreta.

Contudo, é importante nesta etapa da pesquisa, recorrer às “origens” da história de vida para buscar os vestígios e indícios circunstanciais e concretos que influenciaram, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da “pessoa” Paulo Freire. Portanto, de seu caráter, e da maneira esperançosa com que se entregou à vida, à reflexão sobre sua prática, à leitura do mundo e da existência em suas múltiplas relações.

Esse exercício investigativo servirá de subsídio para identificar, nos atos e acontecimentos que acenam para uma possível vertente familiar e existencial do sentimento esperançoso vivido por Paulo Freire, desde a tenra infância. Os fatos que compuseram sua trajetória de vida nesta época, elaborados pela singularidade de sua subjetividade, fortaleceram-no para que mais tarde se tornasse um “incansável e irremediável” sonhador. Assim pode ele partir na busca contínua das possibilidades de transformar as situações que impedem que os seres humanos desenvolvam suas potencialidades e ampliem os horizontes de efetivação de sua humanidade na história, por meio da educação. Essa retomada “histórico-existencial” pretende ser uma interpretação das “confissões” que Freire faz sobre sua própria vida, quando tenta retratar pedagogicamente as “rupturas” e “continuidades” dos fatos acontecidos e atitudes tomadas que contribuíram para imprimir as características do seu jeito de ser e a forma de enfrentar as diversas situações (limites) na sua existência.

Para narrar sinteticamente a origem de sua história, Paulo Freire pontua algumas informações e fatos que considera importantes:

Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela. Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai. Edeltrudes, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe. Ele morreu há muito tempo, mas deixou-me uma marca indelével. Ela vive e sofre, confia sem cessar em Deus e sua bondade. Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas. A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1931 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente (FREIRE, 1980, p. 13-14).

Para além de possíveis discussões que poderíamos empreender sobre o período em que Paulo Freire nasceu e o contexto socioeconômico dessa época, acreditamos que seja conveniente nos ater a um aspecto de sua fala. Esse lado precisa ser considerado com mais atenção, quando se trata de investigar a influência moral da formação da personalidade inicial do educador, que, conseqüentemente, viria a ser um dos substratos que caracterizariam seu posicionamento existencial esperançoso e confiante.

Freire dá ênfase à prática religiosa vivida com autenticidade e liberdade entre seus pais, apesar de ambos terem feito opções distintas. A questão da religiosidade é algo que Freire sempre coloca em evidência quando fala de sua família. Ela se apresenta como um valor predominante e marcante da subjetividade de seus pais – e posteriormente de sua esposa⁴² - que o acompanhariam pelo resto da vida, no desenvolvimento de uma fé inabalável, mesmo que deixasse de ser um praticante da religião pela via institucional⁴³. A

⁴² “Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza Maria Costa Oliveira, hoje, Elza Freire, pernambucana do Recife, católica também. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais (Cf. FREIRE, P. *Conscientização*, op. cit. 1980, p. 15).

⁴³ “Não me sinto um homem religioso, mas sim um homem de fé. Quando eu era menino, li um livro muito bonito de Miguel de Unamuno chamado *Ideias e Crenças* e nunca esqueci que ele começa dizendo: “As ideias se têm, nas crenças se está”. Posso dizer, até enfaticamente, que vivo uma fé sem religiosidade (Cf. Freire. *Pedagogia da Tolerância*. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004, p. 299). Já mais tarde na juventude, Freire passa por uma crise de fé na Igreja institucionalizada, mas a retoma por meio da leitura de intelectuais representantes do existencialismo cristão: “Nesta época, devido às distâncias, que,

identidade religiosa familiar vivida com intensa democracia e afabilidade fizeram com que o jovem Paulo Freire tivesse nos valores cristãos os primeiros pressupostos e elementos para compreender a realidade que o cercava.

É importante destacar que o cultivo dessa religiosidade na infância também se deu num momento delicado pelo qual sua família passou, com a crise financeira de 1929. Isso fez com que eles se mudassem de Recife para Jaboatão para driblar as ameaças que o rebaixamento de classe (do centro para a periferia) havia causado no estilo de vida do menino Freire: *“deixar o Recife, em 1932, a casa relativamente grande onde nasci, e ir para Jaboatão, foi uma experiência traumática, apesar da curiosidade que a mudança em si pudesse causar* (FREIRE, 2003, p. 63).

Com a ida para Jaboatão, inicia-se um novo ciclo na vida da família de Paulo Freire, momento em que todos passariam a experimentar as durezas com a falta de dinheiro e, conseqüentemente, com a carência alimentar. Este período é lembrado por Freire com grande consideração, em suas recordações da infância:

Quanto me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho algo a aprender dela. Dela e da adolescência difícil. É que não faço esse retorno como quem se embala sentimentalmente numa saudade piegas ou como quem tenta apresentar a infância e a adolescência pouco fáceis como uma espécie de salvo conduto revolucionário. Esta seria, de resto, uma pretensão ridícula. No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando ainda me era impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram (FREIRE, 2003, p. 37).

A releitura dramática que Freire faz dessa fase em sua vida precisa ser considerada com atenção quando se trata de investigar como se forjou seu temperamento persistente e resiliente frente às situações-limites. O ato de

ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros (Cf. FREIRE, P. *Conscientização*, op. cit, 1980, p. 14-15).

“voltar à infância” é também sinônimo de aprendizado: o aprendizado da sabedoria de vida que encontra nas dificuldades sofridas uma lição que ajuda a lidar melhor com as futuras adversidades que, possivelmente, chegariam um dia. Assim, os obstáculos vivenciados em sua infância e adolescência podem ser classificados como os primeiros fatos que despertaram em Freire a necessidade de abrir os olhos para “sonhar acordado”.

Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto. Positividade que hoje veria em dois momentos significativos: 1) o de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo; 2) o de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo. A minha posição, desde então, era de otimismo crítico, isto é, da esperança que inexistia fora do embate (FREIRE, 2003, p. 38).

O cristianismo experienciado por Freire em sua família não foi motivo de passividade e resignação diante das dificuldades. O educador conclui que, desde a infância, já havia sido despertado pelas suas primeiras intuições a respeito das contradições presentes na realidade concreta, e que estas não estavam associadas à vontade divina ou a um fatalismo determinista, mas eram decorrentes dos “fatores humanos”, origem e causa das desigualdades sociais.

As dificuldades foram aumentando aos poucos, e o extremo, que parecia algo antes impensável para uma família de classe média, aconteceu. A falta de recursos devido à reforma prematura do pai que servia o Exército como tenente e passava por problemas cardiovasculares, fez com que a fome chegasse inesperadamente:

[...] o real problema que afligiu a minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. De qualquer maneira, não a fome de quem faz operação de amígdalas ou de quem faz dieta pra ficar elegante. A nossa fome, pelo contrário, foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo pra se despedir [...] quantas vezes fui

vencido por ela sem condições de resistir a sua força, seus “ardis”, enquanto procurava “fazer” os meus deveres escolares. Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – “lições” de minha escola primária – as palavras eram como se fossem pedaços de comida (FREIRE, 2003, p. 39-40).

Notemos que a especificidade da situação de carência experimentada pela família de Freire nessa época, deve-se à mobilidade social de classe pela qual passaram ao se mudarem para Jaboatão: do centro, para a periferia, de um bairro de classe média, condições de vida estáveis e cuja vizinhança tinha o mesmo padrão socioeconômico, para um bairro popular. Aí, iriam enfrentar cotidianamente a falta de recursos financeiros para a satisfação das necessidades básicas, e vizinhança também em condições de vulnerabilidade social. A fome, nestas circunstâncias, não poderia ser encarada com a mesma “naturalidade” de quem nasce, cresce e aprende a conviver com ela. Essa situação inusitada desperta nele interesse e lhe faz refletir, ainda criança, sobre um fato desconhecido e inesperado que lhe é “anormal”, pois o impacto de sentir fome, para quem sempre passou por uma situação de conforto, torna-se um fato desagradável e chocante. A forma enfática com que Freire relata esta experiência demonstra o quanto a fome foi significativa nessa fase, principalmente no que se refere ao comprometimento de sua aprendizagem quando tentava se concentrar para os estudos iniciais que lhe eram tão apreciados. A falta de alimentação básica afetou sua formação inicial por um lado, mas, por outro, permitiu que ele desenvolvesse individualmente uma imensa sensibilidade “sociológica” que contribuiria imprescindivelmente mais tarde para uma compreensão que estivesse além das teorias científicas. Tinha ele adquirido a experiência de causa em proporções “empíricas” do que é estar faminto e mesmo assim ter que estudar.⁴⁴

⁴⁴ “Anos mais tarde, como diretor da Divisão de Educação de uma instituição privada, no Recife, me seria fácil compreender quão difícil era para meninas e meninos proletários, submetidos a uma fome maior e mais sistemática do que a que eu tivera e sem nenhuma das vantagens de que desfrutara, como criança de classe média, alcançar um índice de aprendizagem. Não precisava de consultar estudos científicos que tratassem das relações entre desnutrição e dificuldades de aprendizagem. Tinha um conhecimento de primeira mão, existencial destas relações. Revia-me no perfil raquítico, nos olhos grandes e às vezes tristes, nos braços alongados, nas pernas finas de muitos deles (Cf. FREIRE, op. cit, 2003, p. 40).

Concomitantemente, Freire relembra que foi nessa época em que surgiu pela primeira vez o sonho de se tornar professor. Em meio à situação de necessidades materiais que se estendiam já em dificuldades crônicas, até de falta de comida, sem nem sequer objetivar as dimensões concretas do que significava ensinar, o menino tinha para com a profissão docente uma grande estima. Era algo que despertava seu interesse e curiosidade, apesar da distância em que se encontrava este sonho:

Por exemplo, um dos meus primeiros sonhos, quando eu era criança, era ensinar. Até hoje eu me lembro de como eu falava comigo mesmo sobre me tornar um professor, e isso eu ainda estava na escola primária. Recordando bem, uma das razões para isso pode ter sido o fato de que tínhamos dificuldades para comer, por exemplo, mas eu estava pensando em ensinar já há bastante tempo. Se você me perguntasse ensinar o quê, eu não saberia naquela época, mas acho que tinha uma espécie de amor pelo ensino. Hoje, quando penso sobre isso, me parece claro (FREIRE, 2009, p. 79).

O sonho de ser professor nasce em meio às dificuldades vividas pela família e pelos colegas de infância. Mesmo que fosse um “sonho indefinido” a respeito da área em que atuaria como profissional da educação, ousava fazer planos, imaginando como seria se isso viesse a acontecer. Seu “amor” não era por uma disciplina ou área de conhecimento, mas pela prática docente e, possivelmente, pela nobreza que isso lhe representava. Contudo, este sonho pessoal também esteve acompanhado de outra inquietação que mexia com sua imaginação infantil e que lhe fazia refletir para além da dureza dos fatos da pobreza social, e que levava seus pensamentos a divagarem sobre como seria uma sociedade diferente. Uma sociedade, na qual não houvesse crianças que passassem fome:

Mas eu tinha companheiros que quase não comiam e eles ficavam contentes no jogo de futebol como eu ficava, mas em nossas conversas me diziam que passavam fome. E uma das perguntas que eu me fazia era uma pergunta ingênua, mas era uma pergunta apropriada para uma criança como eu era – eu me perguntava constantemente por que, como é possível que algumas crianças comam e outras não? Era muita coisa para eu entender, mas quando penso nisso, uma vez mais eu vejo como gostava de saber, de pensar, de fazer perguntas, de imaginar, de realizar e como já tinha começado, de alguma maneira, a construir o sonho que tenho até hoje. Isto é, eu tinha começado a sonhar com uma sociedade diferente. É claro, naquela época eu não podia nem colocar as linhas no esboço da sociedade, mas lembro que já naquela época, e de

uma maneira muito concreta como as crianças são concretas -, eu pensava sobre uma sociedade na qual Pedro, Carlos, Dourado e Dino (meus amigos) poderiam comer, estudar, viver livres. Eu não podia imaginar, naquela época, o que causaria a criação de tal sociedade, mas já era meu sonho (FREIRE, 2009, p. 80).

Dessa maneira, os sonhos de ser professor e de transformar a realidade, mesmo que embrionários, foram retratados por Freire como uma questão que se impunha à sua existência desde a infância e adolescência. A sua imaginação conjecturava desde cedo a respeito de duas marcas que tornariam características impressas de sua personalidade adulta: a de educador e a de revolucionário. Mesmo que ainda “ingênuo”, seu sonho infantil se apresentava lúcido quanto à intuição, e passou pelo teste das tribulações econômicas vividas no contexto familiar. Os esforços e tentativas exaustivas de seus pais para melhorar de condições materiais foram exemplos de perseverança e luta que o ajudaram a perceber que a atitude de “sonhar” não pode ignorar as circunstâncias concretas da vida e as limitações que se impõem à história de cada indivíduo ou grupo social.

Por vezes seu pai tentara remediar a situação, a partir de iniciativas tímidas com a montagem de uma pequena carpintaria improvisada, para trabalhar como marceneiro na confecção de artefatos. Outras vezes, trazendo mercadorias do agreste (rapadura, cestas para compras, etc.) para revender num estabelecimento - “bodeguinha” - do bairro em que moravam (FREIRE, 2003, p. 69). Todo o esforço que configurava um lampejo de otimismo para melhorar de vida, era logo desfeito pelo insucesso do empreendimento e o fracasso diante do “protonegócio” malsucedido:

Me lembro da última conversa de meu pai com o dono da bodeguinha. Respeitoso, mas decidido, o homem devolveu as mercadorias deixadas na semana anterior e se recusou, obviamente, a receber as novas, parte das quais estávamos trazendo. Voltamos para casa cabisbaixos e, agora, no momento em que escrevo, tão longe daquele cair da tarde, não posso deixar de pensar, com emoção que revivo, de um lado, na dor que o habitava por ver mais um sonho desfeito; de outro, na mágoa, na tristeza, na amargura com que ele possivelmente esteve, no percurso, silencioso, “bordando” o discurso que faria a minha mãe. Discurso sofrido sobre seu novo insucesso (Idem).

Ainda cedo, Freire aprendeu a partilhar das expectativas e frustrações dos pais nas tentativas ousadas e, às vezes, ingênuas, de gerar renda para voltar a ter as condições econômicas mínimas para uma vida digna. A conclusão em torno dos “sonhos desfeitos” é um tema recorrente de sua infância. É retomado em várias circunstâncias de provação em que seus pais, desafiados pela situação de pobreza e impelidos pela necessidade de busca da melhora de renda, arriscavam-se e procuravam incessantemente por oportunidades de trabalho.

Outra situação semelhante a esta foi vivida por sua mãe, ao saber que haveria a possibilidade de trabalhar como secretária num ginásio que estaria para ser inaugurado na cidade de Jabotão:

Seu sonho era conseguir o cargo de secretária do ginásio. Presumo o fim de semana que ela viveu. Os castelos, as fantasias em que ela e meu pai se embalaram. Tudinha Freire, secretária do primeiro ginásio de Jabotão. Imagino que em seus devaneios, ela se pensasse entrando nos mesmos açougues onde costumava ser destratada, recebendo, porém, o tratamento que lhe deviam. – Bom dia dona Tudinha, que peso vai querer hoje? Sua experiência da carência, das limitações, da falta das coisas, aguçava nela ou nela hipertrofiava as expectativas. Foi assim, com tal ânimo, com tal esperança, que ela chegou ao ginásio para falar com o diretor (FREIRE, 2003, p. 102).

A mesma expectativa fora experimentada com a atitude corajosa e decidida de sua mãe de se aventurar noutro investimento, confiante. É importante, aqui, perceber a forma com que Freire interpreta os sentimentos e as emoções hipoteticamente vivenciados pela mãe, dona Edeltrudes, diante da probabilidade de um emprego desejado, por mais remota que a possibilidade efetiva do fato pudesse representar. O anseio de encontrar uma saída para o sofrimento causado pela crise financeira é o retrato de quem vive numa situação definhante, com os últimos resquícios de dignidade que ainda restam. Todos os meios “viáveis” foram buscados para sanar a fome que ameaçava diariamente. No entanto, o fracasso lhes fazia visitas constantes e sonhar acordado, aos poucos, foi mais um imperativo necessário à luta pela continuidade da vida do que de otimismo.

No entanto, a vaga de secretária lhe foi oferecida com uma condição: a de que não haveria salário disponível na fase de experiência, pois o diretor não poderia lhe pagar sem saber se o ginásio prosperaria na localidade:

A fala do diretor deve ter cortado fundo os sonhos de minha mãe. Ela teve que pensar rapidamente para responder. Era preciso porém arriscar-se. Talvez fosse melhor empatar algum tempo de seus dias à espera do que viria. Talvez fosse melhor jogar do que não jogar. Quem sabe se, de repente, não começam a chegar alunos e alunas, professores e professoras que viabilizem o ginásio. Para quem nada ou muito pouco tem, qualquer possibilidade de algo vir a ter merece ser vivida. – Entendo. Aceito sua proposta – disse minha mãe, já com ares de secretária, não importa que gratuita. Acertaram horários, tarefas. Minha mãe voltou no mesmo dia à tarde. Dali em diante, foi quase um mês de tensão entre o sonho de superar as dificuldades e a impossibilidade de fazê-lo. Em certo momento daquele mês, minha mãe já se contentava com um mínimo com que pudesse diminuir as angústias de meu pai e dela em face das necessidades da família [...]. Um dia, chegou à casa de volta às dez horas da manhã. Trazia no corpo, expressada na cara sofrida, a dor do sonho rompido, da esperança desfeita (FREIRE, 2003, p. 104).

A decepção dessa vez parece ter sido maior. Freire relembra essa oportunidade apostada pela mãe na possibilidade de conseguir o sustento para casa como se fosse um ato extremo de quem, já sem saídas, implora para ser explorada sem as mínimas garantias de uma eventual contratação. O engajamento ilusório bastava ao menos para manter a cabeça de sua mãe erguida, a fim de que o “algo” indefinido existisse provisoriamente e a esperança tivesse mais um dia de suspiro, que adiasse o aniquilamento. Isso nos faz lembrar daquilo que refletimos anteriormente, com Ernst Bloch (2006), sobre o instinto de “autopreservação”, que nasce com a fome, e se torna “auto-expansão”. Esta tensão é evidenciada nas atitudes dos pais de Freire, ao não aceitarem a resignação para se aniquilar no comodismo. A carência foi motivo de busca, uma busca constante, às vezes visceral, mas sempre repleta de anseios e desejos de que a negatividade da realidade era provisória e aquilo que eventualmente estivesse “porvir” traria algo de bom.

Para piorar a situação, no final do mês de outubro de 1934, o pai de Freire vem a sofrer um aneurisma abdominal e definha, moribundo, no quarto junto à família que pressentira seus últimos momentos. A dramaticidade da situação fez com que todos os outros problemas passassem a ser secundários e a atenção de todos se volta cuidadosamente para o sofrimento do pai, que já não demonstra ter mais forças para continuar vivo. A mãe, solícita, junto ao marido, demonstrava sua presença fiel e testemunhava confiança junto aos filhos:

Minha mãe dificilmente se afastava do quarto em que ele se achava. Sentada junto à sua cabeceira, acariciava sua testa e inventava assunto, cheia de fé e esperança. Esperança em que ele se reestabeleceria em breve para continuar a povoar seus dias de encanto e de ternura. Esperança que, naquele domingo, era reforçada pela melhora marcante que meu pai experimentava [...]. Quando voltei ao quarto entre dezessete e dezessete horas e trinta minutos da tarde vi meu pai, ao esforçar-se para sentar-se na cama, gritar de dor, a face retorcida, tombar para trás agonizante. Nunca tinha visto ninguém morrer, mas tinha a certeza ali de que meu pai estava morrendo. Uma situação de pânico com saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indizível tomaram meu ser e eu me senti perdido. Alguém me tirou do quarto e me levou para um outro canto da casa de onde ouvi, cada vez mais fracos, os gemidos finais com que meu pai se despedia do mundo. Esses últimos momentos de sua vida, as contorções de sua face, os gemidos de dor, tudo isso se acha fixado, em mim, na memória de meu corpo, com a nitidez com que o peixe fossilizado se incorpora à pedra (FREIRE, 2003, p. 105-106)

Ter presenciado a morte do pai que tanto admirava teria sido um golpe demasiado duro para quem, depois de uma sequência de fracassos, vivia cotidianamente buscando motivos para permanecer esperançoso diante da vida. O evento da perda de alguém com quem tanto se identificara, teria ficado de tal forma introjetado na memória do menino Paulo Freire, que o teria marcado pelo resto da vida. O fracasso derradeiro (a morte) se apresenta à família como mais uma provação a ser superada.

Ao lado do vazio efetivo que a morte de meu pai nos deixou, seu desaparecimento significou também o agravamento de nossa situação. De um lado, a ausência do chefe de família; do outro, a situação drástica na parca aposentadoria que meu pai recebia, reduzida à pensão que minha mãe passou a receber como sua viúva. Uma insignificância realmente. Só entre 1935 e 1936 houve uma real melhora com a participação efetiva de Armando, meu irmão mais velho, que conseguira um trabalho na Prefeitura Municipal do Recife; de Stela, que recebeu seu diploma de professora do primeiro grau e começara a trabalhar, e de Temístocles, que andava o dia inteiro no Recife fazendo mandados para um escritório comercial. Nestas cartas a Cristina me sinto feliz por publicar o muito obrigado a eles. Com seu trabalho, com sua dedicação, me deram uma ajuda inestimável para que eu pudesse, um dia, fazer as coisas que tenho feito com a colaboração de muitos (FREIRE, 2003, 107-108).

A falta do pai, além de ter sido uma lacuna existencial para toda a família, também significaria maior vulnerabilidade moral e financeira. Moral, pela ausência do chefe de família, que apesar de sua fragilidade, simbolizava

proteção e experiência; financeira, pelo fato de ter diminuído a pensão que recebiam. Este fato foi o doloroso golpe que exporia ainda mais a toda família de Freire, forçando-os, já sem alternativas, a procurarem trabalho para sustentar a casa. Seus irmãos mais velhos assumiram a responsabilidade de procurar trabalho mais cedo para ajudar na manutenção das despesas da casa e não permitir que a situação se tornasse ainda mais crônica.

No entanto, entre as várias tentativas de bater e encontrar as portas fechadas, eis que, de repente, uma porta se abriu para o menino Freire. Após ter procurado⁴⁵ em vários colégios da região uma vaga com isenção de mensalidade para o filho, dona “Tudinha”, enfim, consegue reconhecer que um de seus inúmeros esforços havia se concretizado:

Era então aluno do Colégio Osvaldo Cruz, um dos melhores estabelecimentos de ensino do Recife, na época. Dr. Aluizio Araújo, seu diretor, após conversar com minha mãe, no fim de uma semana de peregrinação por educandários recifenses à procura de alguém que aceitasse seu filho como aluno gratuito, dera a ela o tão esperado sim. Ela saía de Jaboatão, manhã cedo, esperançosa de, na volta, à tardinha, trazer consigo a razão de ser da sua e da minha ansiosa alegria, a de haver conseguido a matrícula gratuita para meus estudos secundários. Ainda me lembro de seu rosto em forma de riso suave quando ela me disse, no caminho entre a estação do trem e nossa casa – sabia a hora e fui esperá-la –, a conversa que tivera com Dr. Aluizio e a sua pronta decisão em oferecer-me a oportunidade de estudar. Ele fizera só uma exigência: que eu realmente me aplicasse aos estudos (Idem, p. 94).

O ato de esperar mais uma vez fora a única opção do jovem Freire para continuar a sonhar acordado. A espera da mãe na estação do trem; a espera de uma notícia positiva em meio às negatividades constantes; a espera de uma chance para demonstrar que era capaz de “ser mais”, de estudar para conseguir um trabalho e ajudar seus irmãos na contribuição mensal com os gastos da família.

Nesse contexto, é preciso considerar que o ingresso no colégio Osvaldo Cruz significou para Freire muito mais do que a possibilidade de dar continuidade ao prazer que tinha pelos estudos, mas, isso representava uma

⁴⁵ “Então minha mãe procurava –, quase todo o dia ela vinha ao Recife –, com uma grande ternura, ver se achava uma escola privada que me desse uma bolsa de estudos. Voltava, triste, que não havia encontrado. Eu ficava em casa esperando. E um dia, ela saiu e disse: “Paulo, hoje vai ser minha última tentativa”, E quando voltou, veio risonha e feliz e disse que havia encontrado” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2004, p. 282).

forma de ampliar seus horizontes e expectativas concretas de melhoria de vida.

A oportunidade de frequentar uma educação básica de qualidade foi para Freire seu conforto em meio às tribulações, a dose de ânimo para prosseguir com disposição apesar dos “sonhos desfeitos”, ou, a alegria necessária para levantar a cabeça e retomar com otimismo a luta contra a dureza do cotidiano.

A partir do ingresso no Colégio Oswaldo Cruz, muita coisa mudou na vida de Paulo Freire. Este fato contribuiu consideravelmente para que viesse a aperfeiçoar qualitativamente a sua formação inicial. Assim, poderia preencher as lacunas que possivelmente existiam na trajetória de sua educação escolar e lhe dar as condições de possibilidade para aprofundar o conhecimento da língua portuguesa. Era dela que se tornaria professor, primeiro dando aulas particulares a colegas e conhecidos que lhe recomendavam a procura pela perícia com que desenvolvia seus conhecimentos luso-linguísticos. Assim Freire narra a saborosa sensação de ter dado sua primeira aula:

Ainda sinto o gosto da primeira classe que dei. Foi algo que me encheu de emoção, de um sentimento de felicidade. Quase que chorei na rua depois de ter dado a primeira aula. Eu estava dando aulas para dois ou três jovens que precisavam saber alguma coisa relacionada com o processo de sua atividade de trabalho. Depois que comecei não parei mais. Comecei a ensinar cada vez mais. As pessoas começaram a me procurar, pedindo que eu lhes desse aulas, comecei a comprar livros importantes sobre gramática, escritos por gramáticos brasileiros ou portugueses. Mais tarde fui mais além da gramática e comecei a estudar Filosofia da Linguagem, Sociologia da Linguagem, alguns livros de Linguística. De repente, me vi ensinando na mesma escola secundária de que falei antes, cujo diretor, Aluísio Pessoa de Araújo, tinha me deixado estudar quando minha mãe tinha lhe pedido um lugar para seu filho (FREIRE, 2009, p. 80-81).

Este depoimento é um dos poucos, sobre a infância e adolescência, que Freire demonstra tamanha emoção positiva com um acontecimento. A primeira aula, o ato de ensinar, “ser professor”, enfim, o sonho que antes era apenas um desejo começa a tomar feições concretas. Já consegue dar um passo a mais no que se refere à objetividade do que fora apenas intuído em sua ingenuidade infantil: enfim, seria um professor de “português”. A língua se tornou a grande motivação da sua curiosidade, de conhecimento. Agora que já saberia dar sentido ao seu sonho pessoal, precisaria “aprimorá-lo” comprando livros, revistas especializadas, subsídios indispensáveis para que viesse a se tornar

um “bom professor”, exímio conhecedor da disciplina que seria a sua base de atuação de agora em diante. Fazia tudo com tamanho empenho e austeridade que deixava mesmo de comprar roupas para manter atualizado seu acervo especializado recém-iniciado.⁴⁶

A passagem por esse Colégio mudaria significativamente a vida de Freire. Primeiro, pela chance que teve de estudar e se aperfeiçoar como professor. Em segundo lugar, pelas pessoas que conheceu e com quem passou a conviver mesmo após ter ingressado no curso de Direito da Universidade Federal de Pernambuco. Uma destas relações teria sido com Paulo Rangel Moreira, ex-colega do Colégio e da Universidade, que lhe convidou, anos mais tarde, para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI):

O convite chegou através de um grande amigo e colega de estudo desde os bancos do Colégio Oswaldo Cruz, a quem uma grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências de natureza política [...]. Foi Paulo Rangel Moreira, hoje famoso advogado e professor de direito da Universidade Federal de Pernambuco que, risonho e otimista, veio à nossa casa, no bairro da Casa Forte, na rua Rita de Souza, 224, e nos falou, a mim e a Elza, minha primeira esposa, da existência do Sesi e do que trabalhar nele poderia significar para nós (FREIRE, 2006a, p. 15-16).

O convite sugestivo do amigo, por mais que fosse obscuro quanto ao que realmente isso significaria em termos práticos, veio a calhar logo após a dura constatação precoce de que não exerceria mais advocacia. Assim, a experiência que viria a ser o “incubatório” de vivências e aprendizagens problematizadoras na Divisão de Educação e Cultura do Sesi - indispensável para o início da sua reflexão político-pedagógica - surge de alguém que presenciara o empenho entusiástico do amigo jovem a respeito da seriedade

⁴⁶ “Parte da parte que me cabia do que eu ganhava dedicava à compra de livros e de velhas revistas especializadas. As revistas e os livros punham sempre entre parêntese a aquisição de roupas e, somente quando já não era possível deixar para um tempo depois distante, comprava algo ordinário, raramente naquele período de alumbramento em que me achava, apaixonado, enfeitado mesmo, pela docência no colégio Oswaldo Cruz, apliquei um dinheiro maior na compra de uma roupa como certa vez o fiz. Instigado por competente alfaiate de um tio meu, aceitei que ele me costurasse uma roupa de linho branco, pagando à prestação, de que ainda me recordo. Não andava sujo, é verdade, mas andava feiamente vestido. Uma das minhas roupas permanentes – não prediletas – era um traje de tropical marrom, com listas brancas, que, pelo uso abusivo, virara quase verde, queimado pelo sol. Um traje quente até pra temperaturas amenas. Imagine-se o que seria nos 28 e 30 graus do verão recifense” (Cf. FREIRE, Op. Cit. 2003, p. 110).

com que conduzia a afeição pelos estudos e a prática de ensinar. Mais uma pessoa que identificaria sua potencialidade para realizar uma tarefa que aperfeiçoaria sua vocação de educador.

Os atos e fatos narrados por Freire sobre sua vida revelam uma sequência de surpresas, rupturas e frustrações que não se perderam ao acaso, mas que o conduziram para uma reciprocidade coerente entre os seus desejos e sonhos, oportunidades e experiências. Enfim, desafios que o conduziram “naturalmente” para que pudesse desenvolver sua perspicácia intelectual sempre comprometida e sensibilizada com sua prática social. E o fazia com a imensa capacidade de formular intuitivamente seus próprios conceitos sobre os eventos em que se encontraria, a fim de confrontá-los ininterruptamente com a teoria de que se apropriava em suas leituras. Freire retoma os acontecimentos de sua vida fazendo uma “religadura”, ou também o que denomina de “soldadura”, a fim de perceber, dialeticamente, as superações por que passou a constituição de sua subjetividade, a formação de sua personalidade e, por fim, como chegou a ser um educador:

Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de "soldaduras" e "ligaduras" de velhas e puras "adivinhações" a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu "li" a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse... Anos depois, a posta em prática de algumas das "soldaduras" e "ligaduras" realizadas no tempo fundante do SESI me levaram ao exílio, uma espécie de "ancoradouro" que tornou possível religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, re-conhecer para conhecer melhor. Neste esforço de relembra-los momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever a Pedagogia do Oprimido e continuariam hoje ao repensá-la, me parece oportuno referir-me a um caso exemplar que vivi nos anos 50. Experiência de que resultou um aprendizado de real importância para mim, para minha compreensão teórica da prática político-educativa, que, se progressista, não pode desconhecer, como tenho afirmado sempre, a leitura do mundo que vêm fazendo os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos (FREIRE, 2006a, 19-20).

A intensidade com que Freire passou a refletir sobre os acontecimentos marcantes de sua própria vida o fez concluir que não podem ser ignorados do histórico de sua formação intelectual, pois confluíram em sua totalidade para a gestação de sua obra magna *Pedagogia do Oprimido* (1988). As “adivinhações” que tinha por meio das intuições sentidas que se tornavam suas primeiras conclusões “teóricas” apoiadas na leitura de autores clássicos. Os sonhos, expectativas e frustrações sentidas individualmente ou partilhados com seus companheiros de infância que seriam novamente identificados em meio aos desejos e sonhos expressos nas falas dos grupos populares com as formações no SESI. Por fim, as marcas de sua trajetória de vida sempre ficaram presentes em seu corpo e sua memória. Isto possibilita afirmar que os “conceitos” expressos nas conclusões de suas concepções pedagógicas são um exímio esforço de sintetizar a leitura dos fatos marcantes de sua vida com a prática educativa que desenvolvia ao participar da vida dos trabalhadores e trabalhadoras. Muitos dos quais estariam passando por situações semelhantes, e muitas vezes piores do que Freire teria passado.

Ao perceber essas “religaduras” e “soldaduras” que tornariam indissociáveis sua história de vida, sua prática profissional inicial e suas reflexões teóricas sobre as dimensões político-pedagógicas da educação, Freire, em sua *Pedagogia da Esperança* (2006) dá ênfase a dois fatos. Segundo ele, tais fatos causaram enorme impacto no que se refere aos motivos que decisivamente o “libertaram” em dois sentidos: primeiro, na relação consigo mesmo, de algo que lhe impedira durante algum tempo de ser esperançosamente inteiro afetivamente; e segundo, na relação com os sujeitos de sua prática, devido à incompreensão política e existencial de suas atitudes de classe.

No que se refere à relação consigo mesmo, o fato diz respeito à “tomada de consciência” de um mal-estar que lhe incomodava já há algum tempo. Apesar do êxito e da satisfação com o início de sua carreira docente e posteriormente com a experiência profissional do SESI, Freire era tomado vez por outra por um sentimento de apatia e desesperança diante do mundo que o cercava. Era algo que lhe impedia de ter ânimo e otimismo em sua vida. Nessa época, entre os 22 e 29 anos, o pedagogo dizia sentir-se

[...] tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, de acobrunhamento, que me fazia sofrer enormemente. Quase sempre passava dois, três ou mais dias assim. Às vezes o estado de ânimo me assaltava inesperadamente, na rua, no escritório, em casa. Às vezes vinha aos poucos tomando conta de mim. Em qualquer dos casos me sentia de tal maneira ferido e desinteressado do mundo, como que mergulhado em mim mesmo, na dor cuja razão de ser desconhecia, que tudo em volta de mim era razão de estranheza. Razão de desesperança (FREIRE, 2006a, p. 29).

Praticamente, foram sete anos vividos com uma incógnita existencial, algo que se demonstrava desconhecido e o incapacitava de ser “inteiro” emocionalmente. Esta sensação, apesar de incômoda, despertou nele o interesse e lhe fez investigar em quais circunstâncias o “mal-estar” se repetia:

Comecei a perceber que ele se repetia quase igualmente – acobrunhamento, desinteresse pelo mundo, pessimismo -, que havia uma incidência maior de vezes no período das chuvas, que o mal-estar se dava preponderantemente no ou em torno do tempo das viagens que eu fazia à Zona da Mata, a fim de falar nas escolas do SESI, às famílias dos alunos sobre problemas educativos. Esta constatação me fez pôr minha atenção nas viagens com o mesmo objetivo que eu fazia para a zona do agreste do Estado. Nas e depois das viagens ao agreste, constatei que não vinha sendo objeto do mal-estar [...]. Minhas depressões estavam associadas, sem dúvida, à chuva, à lama, ao barro massapê, ao verde dos canaviais e ao céu escuro. Não a nenhum desses elementos sozinho, mas à relação entre eles. Me faltava agora, para ganhar a clareza necessária sobre a experiência de minha dor, descobrir a trama remota em que esses elementos adquiriram ou foram adquirindo o poder de deflagrar o meu mal-estar. No fundo eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor. Para isso, jamais esperei que as coisas simplesmente se dessem. Trabalhei as coisas, os fatos, a vontade. Inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar (FREIRE, 2006a, p. 30-31).

Ao objetivar as situações que deflagravam sua dor inexplicável na alma, Freire percebe que há uma relação de fatores que estão associados, e que seu conjunto simboliza o obstáculo a ser desvendado. Note-se que Freire relaciona o ato de buscar as razões de sua dor com a educação de sua esperança, uma esperança “concreta”, não satisfeita somente com a compreensão intelectual das possíveis causas de um trauma. Tudo isso exigia um engajamento físico, o empenho de sua corporeidade para sentir novamente o impacto desses fenômenos para enfrentar a totalidade do sentimento de mal-estar e, por fim, superá-lo:

Foi assim que, numa tarde chuvosa no Recife, céu escuro, cor de chumbo, fui a Jaboatão, à procura de minha infância. Se, no Recife, chovia, em Jaboatão, conhecida como “pinico do céu”, nem se fala. Foi sob a chuva forte que visitei o Morro da Saúde onde, menino, vivi. Parei em frente à casa em que morei. A casa em que meu pai morreu no fim da tarde do dia 21 de outubro de 1934. “Revi” o gramado extenso que havia na época em frente à casa, onde jogávamos futebol. “Revi” as mangueiras, suas frondes verdes. Revi os pés, meus pés enlameados, subindo o morro correndo, o corpo ensopado. Tive diante de mim, como numa tela, meu pai morrendo, minha mãe estupefata, a família perdendo-se em dor. Depois, desci o morro e fui rever algumas áreas onde, mais por necessidade do que por esporte, caçara passarinhos inocentes, com o badoque que eu mesmo fabricava e em cujo uso me tornei exímio atirador. Naquela tarde chuvosa, de verdura intensa, de céu chumbo, de chão molhado, eu descobri a trama de minha dor. Percebi sua razão de ser. Me conscientizei das várias relações entre os sinais e o núcleo central, mais fundo, escondido dentro de mim. Desvelei o problema pela apreensão clara e lúcida de sua razão de ser. Fiz a “arqueologia” de minha dor (FREIRE, 2006a, p. 31).

Ao confessar o processo de superação de seu mal-estar, Freire reconhece que algo fora está se gestando no seu íntimo que se generalizou em desconforto existencial ou dor psíquica. A visita ao cenário muitas vezes trágico da infância e adolescência, num dia chuvoso, o fez se reencontrar consigo mesmo. Desse modo, nesse instante o “professor bem sucedido” se colocou diante do “menino fragilizado” para reviver os anseios, expectativas e fracassos vividos que por vezes foram duros demais para sua sensibilidade infantil. Agora, com a experiência de homem maduro e forte, é o momento de encarar novamente a dureza dos fatos para preservá-los nos lugares do seu passado, de maneira que o ocorrido com o menino não venha a obstruir o advento das coisas novas que vislumbraria como homem. Fazer a “arqueologia” da dor para Freire foi “escavar” com delicadeza os “sítios” do seu passado para explicar o vazio do presente sem sentido e travado que imobilizava suas perspectivas de atuação criativa e engajada na história. Ao “educar sua esperança” Freire precisa vascular na sua subjetividade as causas remotas que lhe impediam de olhar para o futuro com liberdade, com espírito de abertura ao novo. Assim, o passado compreendido se tornaria um aliado para se projetar com inteireza na formulação e resolução dos problemas do seu contexto.

Após ter desatado alguns dos “nós” de sua própria história para se entregar com mais confiança ao trabalho que desenvolvia como educador no

SESI, aconteceria o segundo fato que teria proporcionado o despertar para uma nova relação com os sujeitos de sua prática educativa. Com esta nova disposição de espírito, convicto de que havia conhecido um pouco mais de si para desempenhar mais motivado sua função, Freire passa a visitar as famílias de pescadores e trabalhadores para desenvolver uma pesquisa sobre a relação entre pais e filhos. Com eles, discutia a questão do castigo, dos prêmios, as alterações nos comportamentos das crianças.

Entusiasmado com uma palestra que fundamentara nas concepções de Piaget sobre o “juízo moral da criança”, Freire é surpreendido por um camponês participante do encontro que lhe “proferiu um discurso” que jamais pôde esquecer, pois, teria sido “*a mais clara e contundente lição*” de sua vida de educador (FREIRE, 2006a, p. 21):

"Acabamos de escutar", começou ele, "umas palavras bonitas do Dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem". "Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam." Me fitou manso, mas penetrantemente e perguntou: "dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?". Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse: – Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

– Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

– Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de "oitão livre". Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a "linha Arno", Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama "ingresa" (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livreria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória. Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

– Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar,

escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 2006a, p. 26-27).

A fala do camponês tocou fundo na sensibilidade intuitiva de Freire que tinha recentemente elaborado as marcas deixadas pela sua experiência de pobreza e da morte do pai na fase turbulenta da infância. O discurso lúcido, revestido pelas circunstâncias concretas da realidade do trabalhador, revelava a autoridade “moral” do analfabeto diante da ingenuidade idealista do educador “becado”. Mesmo com essa erudição ainda ignorava a necessidade de adentrar no terreno das contradições materiais que desencadeiam algumas “distorções sociais”, ou as causas reais do fenômeno que buscava compreender, neste caso, a violência em meio à pobreza. Assim, o ato de “falar para” um grupo que se encontra em vulnerabilidade social e “sobre” as relações de violência naquele contexto, por mais erudita, não teria o mesmo significado de falar “com” eles, “a partir” da sua realidade concreta e da visão que eles mesmos tinham dos seus problemas.

Isso impactou de tal modo na formação política do educador pernambucano que o “afundar na cadeira”⁴⁷ se tornou um ato súbito de “tomada de consciência” sobre a obviedade do que significa *estar junto* com o povo. E também de partilhar de sua vida, de tecer suas reflexões teóricas a partir das relações sociais enraizadas nos meios populares, com os seus costumes, suas falas e seus anseios, desejos, sonhos e frustrações mais profundas. Portanto, na medida em que Freire penetra no campo da realidade

⁴⁷ Sobre este fato Paulo Freire atribui um profundo significado: “Hoje, sem saber o nome ou se vivo está, ainda, não creio, lendo através do Jornal de um Sindicato de Trabalhadores, a minha homenagem e o meu agradecimento a esse homem. Ele foi o meu grande pedagogo [...]. Eu confesso a vocês que naquela noite fui afundando na cadeira. Às vezes me dá gana de ir lá, ver se ainda existe, perder a humildade e botar uma placa: “AQUI PAULO FREIRE APRENDEU QUE NÃO É POSSÍVEL FAZER O SEU DISCURSO PARA O POVO, QUE É PRECISO PRIMEIRO APRENDER A COMPREENSÃO DO MUNDO QUE O POVO ESTA TENDO, PARA DEPOIS FALARMOS NA SUA INTELIGÊNCIA. Dá vontade de fazer isso, mas seria arrogante demais” (Cf. FREIRE, P. “Fui um menino cheio de anúncios docentes”. In: Pedagogia da Tolerância. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 304).

concreta nos meios populares, também vai associando e relendo os acontecimentos significativos que impactaram na formação de sua personalidade e intelectualidade. Descobre que a motivação cristã⁴⁸ que o conduziu esperançosamente para um trabalho engajado nas periferias do Recife precisava ser redimensionada com a ajuda de um instrumental crítico para a análise das contradições socioeconômicas que geravam a pobreza. Isso para que se pudesse partir das causas dos problemas, e não apenas apresentar um discurso para remediar suas consequências.

Com este ar de “confissão pedagógica”, Freire relê os percalços de suas origens, interpretando-os como se tudo tivesse sido causa de aprendizagem. A sinceridade com que narra seus afetos e desafetos ao expor com detalhes a leitura que faz da própria história denotam seu esforço quase que religioso em “examinar a consciência” para reconhecer que a vida, em última instância foi sua grande mestra. Para além - e anterior - de possíveis influências teóricas ou intelectuais que teriam contribuído para que Paulo Freire se constituísse futuramente como um educador utópico, é preciso considerar as condições objetivas que lhe aprofundaram esta capacidade sensitiva diante da existência. Uma característica que se tornou marca de sua personalidade, algo que o permitiu desenvolver diante das limitações da vida uma habilidade incansável para vislumbrar com insistência a necessidade do engajamento histórico para que o “amanhã” fosse melhor que o hoje.

A dureza da vida, experimentada desde a infância, juntamente com o testemunho concreto dos valores religiosos cristãos demonstrados pelos seus pais, tiveram ressonância na posteridade e lhe permitiram melhor compreender o imaginário das classes populares. Assim, poderia desvendar a intimidade dos anseios, desejos e sonhos, a partir da linguagem daqueles que sofrem a opressão; da observação atenta à sua expressão corporal subjugada, bem como aos limites da sua consciência oprimida, que tem na forma de ser do opressor, o único parâmetro para projetar o seu próprio ser.

⁴⁸ “Nos anos 70, conversando com jornalistas na Austrália, lhes disse, para espanto de alguns, que fora aos mocambos e córregos do Recife, movido por minha amizade com Cristo, por minha esperança na esperança que Ele significa. Ao chegar lá, a realidade trágica dos córregos, dos mocambos, dos alagados me remeteu a Marx. Minha convivência com Marx jamais me sugeriu sequer o meu afastamento de Cristo” (Cf. FREIRE, P. “*SES! a prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor*”. In: Op. Cit. 2003, p. 115).*(grifo nosso)*.

Este panorama dialético-genealógico foi indispensável para que, de agora em diante, possamos articular uma reflexão sobre determinados elementos conjunturais presentes nos diferentes contextos da sua prática educativa. Esses elementos teriam ampliado em Freire a preocupação itinerante com o advento da novidade, com a originalidade de uma nova sociedade, ou seja, a constância na busca pela viabilidade da construção de uma proposta educacional inédita, capaz de formar um “*ser humano novo para uma sociedade nova*”. Isso se tornou uma característica emblemática do seu pensamento político-pedagógico, o qual convergiu para a centralidade da utopia e da esperança até o fim de sua vida. Ambas foram compreendidas como atualização concreta do futuro no presente, que é transformado pelo engajamento da ação humana consciente, a qual jamais aceita a naturalização determinista daquilo que é negativo no “agora” do mundo. Esta posição supõe que o ser humano, o mundo e a história sejam aberturas entrelaçadas, porque cada um é um universo de possibilidades, projetos inacabados cujo pressuposto de continuidade necessita da ação humana consciente. Logo, o futuro deixa de ser uma categoria determinada, preestabelecida, mas resultado do hoje que se busca transformar permanentemente.

2.2 ESPERANÇA E UTOPIA: CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIRIANA.

Ao percorrer os caminhos da busca da centralidade da utopia na pedagogia libertadora de Paulo Freire, optamos por delimitar a discussão em torno da especificidade da ênfase que o autor dá a essa temática. Considerando que os limites da exposição se tornariam demasiado prolixos se ampliássemos o foco desta investigação sobre a pluralidade dos temas contidos na totalidade da obra de Freire, fizemos uma opção: A delimitação do objeto procurará situar o modo como o educador pernambucano, ao longo do tempo, passa a atribuir à esperança (entendem-se como sinônimos: utopia, sonho possível, inédito viável, sonhos) uma peculiar centralidade “gravitacional”. Em nosso entender, em torno dessa órbita circulam todas as demais categorias que utiliza para exprimir o significado e a constante atualidade de sua pedagogia libertadora para a condição humana circunstanciada, seja qual for a situação de opressão.

Neste intuito, partimos de um itinerário que se inicia já com os primeiros escritos de Paulo Freire, a partir do final da década de 1950. Esse esquema não se atém a datas delimitadas para critério de diferenciação, como se fossem etapas ou fases segmentadas da sua obra, mas, em momentos distintos que, dialeticamente, confluem para reforçar a dimensão concreta da esperança. Dessa maneira, perceberemos como o conceito de esperança/utopia irá ser tratado e retomado⁴⁹, num movimento em espiral de relação com as demais categorias do pensamento freiriano.

⁴⁹ Sobre o caráter dialético de retomada constante de temas que aborda em livros anteriores, Paulo Freire esclarece essa característica do seu estilo nas “primeiras palavras” do último livro que publicou em vida, *Pedagogia da Autonomia*: “Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vem emergindo no desenvolvimento de minha reflexão” (Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006).

Portanto, aquilo que já identificamos como “*amadurecimento constitutivo do pensamento utópico freiriano*” (PEROZA, 2009, p. 84), pode ser identificado no âmbito da sua produção intelectual em três momentos distintos.

O primeiro é o dos escritos que vão até *Educação como prática da liberdade* (2007a). Nestes, Freire ainda tem uma concepção embrionária e idealista da esperança, momento em que esta se caracteriza como “otimismo crítico”, envolto pelo clima de euforia, com uma suposta fase de “transição”. Em parte, encontrava-se legitimada pelo discurso do nacional desenvolvimentismo que contagiava o Brasil naquele contexto, isto é, na década de 1950.

O segundo momento é o da releitura política da sensação de “fracasso” com a interrupção abrupta da sua ação pedagógica pela intervenção dos militares, e o amadurecimento intelectual com a experiência do exílio, de onde surge sua obra magna *Pedagogia do Oprimido* (1988). Este processo, que continua na assessoria educacional realizada no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), em países da África que consolidavam um processo de libertação do colonialismo, demonstra uma radicalização do pensamento crítico em favor da libertação e da revolução socialista. Desse modo, a esperança/utopia já passa a ser associada ao lado do conceito de conscientização, vindo a incorporar o sentido revolucionário de antecipação concreta da realidade desejada e negação completa do *status quo*, que é rejeitado.

No o terceiro e último momento, as categorias utopia/esperança, inédito viável e sonho possível passam a ser recorrentes na tônica de sua reflexão político pedagógica em todos seus escritos. Sua centralidade a partir da década de 1980, intensificando-se depois de 1990, com a afirmação radical da necessidade de permanecer “sonhando acordado” contra o fatalismo histórico propagado pelos defensores da ideologia neoliberal. Nesta época, simbolicamente com a publicação em 1992 da *Pedagogia da Esperança* (2006), a utopia reafirma a atualidade do seu pensamento e representa a sua atualidade histórica. Esta se relaciona implicitamente com a multiplicidade dos temas presentes em sua reflexão contemporânea relacionada com inúmeros conceitos, como: ética e estética; denúncia e anúncio; epistemologia; alegria, coragem, desejo, curiosidade, política, etc.

A explicação dessa hipótese terá como foco a caracterização de cada momento, de acordo com a especificidade conjuntural do contexto em que

Paulo Freire se encontrava e a ênfase com que abordava os temas nele contidos. Assim, deve-se concordar com Gadotti (1999), quando afirma não ser apropriado utilizar a expressão “fase” para compreender historicamente a obra de Freire:

Não há propriamente fases. De fato há algo que permanece constante no pensamento de Freire: a sua preocupação ética, seu compromisso com os “condenados da Terra” (em *Pedagogia do Oprimido*), com os excluídos (em *Pedagogia da Autonomia*). Seu ponto de vista sempre foi o mesmo. O que se poderia chamar de “fase”, ou “etapa” do seu pensamento é a ênfase em certas problemáticas que, estas sim, vão se diversificando e evoluindo [...]. Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores e orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação etc. Por isso pode-se concluir que a obra de Freire gira em torno de um único objeto de pesquisa, como vem sustentando um de seus maiores intérpretes (Celso de Rui Beisiegel). Este objeto estaria já no seu primeiro livro *Educação e Atualidade Brasileira*: a educação como instrumento de libertação. (GADOTTI, 1999, p. 4)

A atitude de investigar a produção intelectual deste autor requer uma determinada sensibilidade epistemológica e habilidade compreensiva para circunstanciar a problemática da libertação em meio a essa “polifonia de temas geradores” que se articulam em uníssono, para a compreensão da práxis, a favor da transformação de uma dada realidade desumanizadora. Essa práxis assume o mundo e a história como campo das possibilidades, da busca constante, da antecipação utopicamente concreta da sociedade que se busca construir.

Este itinerário também procura ser uma forma de facilitar a exposição, a fim de que seja possível demonstrar didaticamente como o tema da esperança/utopia sempre esteve presente na sua reflexão. E também como foi tomando evidência e se apresentando como uma categoria convergente, ou seja, central, pois aparece como núcleo de sentido e fundamento para qualquer prática pedagógica que se queira libertadora.

Na medida em que nos acercarmos do objeto de nosso interesse nesta etapa da investigação, a esperança e utopia no pensamento de Paulo Freire, é importante destacar quais as possíveis inferências de caráter conjuntural e histórico servirão de base para circunstanciar a multiplicidade das

determinações que envolveram e possibilitaram a constituição deste “objeto”. Portanto, ao ingressarmos o campo da “história”, deixamos claro que tomaremos esta a partir da interpretação e da representação freirianas em seus devidos contextos, e não a partir de uma determinada corrente historiográfica.

É com este olhar que procuraremos compreender o contexto no interior do qual Paulo Freire iniciou o processo de amadurecimento para vir a ser um intelectual esperançoso e comprometido utopicamente com a politicidade da educação popular. Sua esperança teve na prática educativa o substrato indispensável para dialogar e interpretar os sonhos da população oprimida, relegada ao silêncio, ao anonimato pelo estigma do analfabetismo, em duplo sentido: primeiro, pelo fato de não poder participar do processo democrático para a eleição dos representantes do povo; e em segundo lugar, pelo preconceito elitista que via (e vê ainda hoje) no analfabeto um tipo de inferioridade “ontológica”, taxado como incapaz de conhecer cientificamente algo. Portanto, um reprimido em suas potencialidades sociais, enquanto povo; e individuais, enquanto pessoa, em sua singularidade, portadora de curiosidade, criticidade e criatividade.

2.2.1 Primeiro momento: a esperança como “otimismo crítico” no redemoinho da efervescência utópica.

Neste primeiro momento, analisaremos criticamente a leitura que Paulo Freire faz das condições objetivas – sociais, políticas, e econômicas – que despertaram no educador grandes expectativas de mudança na sociedade por meio da educação e também como ele apresenta o conceito de esperança nas suas primeiras reflexões e escritos. Esta investigação pretende também circunstanciar seu significado no cenário de “efervescência político-cultural” (SCOCUGLIA, 1999, p.30) brasileiro das décadas de 1950 e 1960, período em que um clima de grandes expectativas de mudança permeava vários setores da sociedade.

Já em sua tese, *Educação e Atualidade Brasileira* (2002), escrita em 1959, para concorrer à docência na cadeira de História da Educação, na

Universidade do Recife, Freire demonstra grande otimismo⁵⁰ com a perspectiva desenvolvimentista. Essa expectativa sugeria que o Brasil estaria passando por uma nova fase de sua história e que dessa vez deveria haver a participação consciente do povo nesse processo:

Realmente, vivemos uma fase de nossa história que está a exigir a participação cada vez maior do povo na elaboração do desenvolvimento. Que está a exigir a inserção do povo criticamente consciente nele, somente como irá criando novas disposições mentais com que poderá opor-se e superar a “inexperiência democrática” [...]. Mas o que é preciso é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas do seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma “ideologia do desenvolvimento”. E o problema se faz então um problema de educação. “De educação e organização ideológica”, acrescentaria o professor Hélio Jaguaribe (1957) [...] De real importância se faz então, em nossa atualidade, o estudo da consciência do homem brasileiro, nos possíveis estágios em que se nos apresenta, ligado intimamente à industrialização e ao agir educativo (FREIRE, 2002, p. 30-31).

Convém destacar aqui a importância que Freire dá à participação popular no desenvolvimento das forças produtivas para impulsionar um projeto de nação e consolidar a identidade nacional nos moldes de uma democracia ativa e comprometida com os problemas de interesse público. Superar a “inexperiência democrática” seria estritamente uma missão da educação, de aprendizado conjunto, para que o povo, esclarecido, fosse capaz de erradicar os resquícios da herança colonial que prevalecera por quase quatro séculos no Brasil. E que ainda permanecia vigente, com a roupagem coronelista, grande “pedagoga” do silêncio e da passividade popular, pois pretendia perpetuar seus interesses de monopólio político, econômico e cultural.

Ao identificar que o processo de desenvolvimento econômico estaria propiciando uma forma de modernização das relações sociais no Brasil, Freire defende que o povo se prepare para se inserir de maneira participativa e ativa nesse processo. Dar ao “*povo uma ideologia do desenvolvimento*” consistia em

⁵⁰ “Mas, veja bem, não o otimismo sonhador, no sentido negativo ou ingênuo dessa palavra. Eu não sou otimista irreal, mas sou um otimista por que sou um cara que tem esperança, e tenho esperança por que acredito na transformação do hoje para criar o amanhã, e tenho esperança por que tenho uma formação cristã de que eu não abduco, apesar de muita gente não acreditar nela! Eu até que gosto que não acreditem, é uma forma que tenho de testar-me, também. Tenho a esperança e vou morrer sempre pensando que posso fazer algo melhor amanhã.” (Cf. FREIRE, Paulo. In: VANNUCCHI, Aldo (org). *Paulo Freire ao vivo* – gravação de conferências com debates realizadas na faculdade de filosofia, ciências e letras de Sorocaba (1980 – 1981). Ed. Loyola: São Paulo, 1983).

desenvolver nos indivíduos o interesse pela participação no quadro de mudanças que vinham ocorrendo, para que se sentissem representados ao escolherem os dirigentes a serem eleitos. Naquela época, Freire estava de acordo com a vanguarda do pensamento liberal no campo das transformações das relações de poder colonialistas vigentes mesmo após o início da era republicana, em vista da construção de uma nação desenvolvida e soberana.

Neste momento, sua convicção era de que essas transformações que vinham ocorrendo na economia, inevitavelmente teriam impacto na esfera cultural. Apoiado nas análises sociológicas e filosóficas discutidas pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB⁵¹ - concorda que a necessidade de elaborar uma “ideologia do desenvolvimento” era tarefa inadiável para quem quisesse aproveitar a emergente “fase”⁵² histórica que se configurava naquele dado tempo e espaço. O momento e o lugar se encontravam plenos de oportunidades. Ou seja, concluía que a especificidade do período desenvolvimentista havia amadurecido as condições para a superação definitiva da dependência e da passividade, heranças do colonialismo que se metamorfoseavam na cultura brasileira. Nas publicações do ISEB, encontravam-se as diretrizes gerais para a orientação de um programa de ação para a época. Essas orientações serviam de fundamentação “científica” para a compreensão histórica do processo de formação da

⁵¹ “Assim estabelecia o artigo 1.º daquele regulamento: ‘o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) (...) é um centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira visando a elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional’” (Cf. TOLEDO, C. N. *ISEB: Fábrica de Ideologias*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1978). Freire declara em sua obra *Educação como prática da liberdade* seu apreço e reconhecimento pelo papel do ISEB: “o ISEB foi um momento do despertar da consciência nacional, que se prolonga até a Universidade de Brasília. Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2007a, p. 108).

⁵² A noção de “fase” adotada por Paulo Freire naquele período e que esteve presente em seus escritos até sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2007a) é do sociólogo Guerreiro Ramos: “Em A redução sociológica Guerreiro Ramos dedica todo um capítulos às ‘fases’ e suas leis. Da mesma forma que Dilthey fala de uma ‘razão histórica’ e Ortega de uma ‘razão vital’, existiria também uma ‘razão sociológica’ que permitiria compreender os fatos singulares dentro da totalidade. O conceito de ‘fase’ permitiria captar esta ‘razão’ – a compreensão das determinações particulares de cada seção do fluxo histórico social (cada seção percebida como uma ‘totalidade histórico social, cujas partes estão dialeticamente relacionadas’) permitiria clarificar o sentido dos acontecimentos (Cf. PAIVA, V. *Paulo Freire e o Nacional Desenvolvimentismo*. 2.ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1986).

circunstância política adequada para uma alteração na correlação das forças que buscavam maior efetividade do desenvolvimento nacional.

A percepção do aspecto “transitivo” daquela “fase” é que despertou em Paulo Freire o interesse “científico” para desenvolver uma proposta educacional à altura da nova era que se “abria”, a fim de superar definitivamente as debilidades coloniais, herança da antiga fase. Sua análise sociológica considerava uma possível oposição entre dois tipos de sociedade: as desenvolvidas, que seriam sujeitas de sua própria história, portanto desalienadas; e as alienadas, as quais justificam sua postura de atraso por não assumirem o risco de confiar no potencial crítico e ativo do povo. Esta discussão está presente no artigo *Escola Primária para o Brasil*, publicado por Freire em 1961, em ocasião do Simpósio Educação para o Brasil, que aconteceu no Recife no ano anterior:

As sociedades que atingem ou ensaiam atingir a sua etapa de auto-determinação, e, “sujeito de seus próprios pensamentos”, se fazem criadoras, começam a repelir soluções ou receitas alienadamente transplantadas. São sociedades que, ao contrário das alienadas, ganham ar de esperança e de confiança em si mesmas. Seu futuro se reveste de significação especial, por que vinculado a um presente trabalhado em termos tanto quanto possível autênticos [...]. As sociedades alienadas, porém, não entendem e atribuem o fracasso, que é seu, de suas elites superpostas, ao povo, “para quem, dizem, não há jeito”. Daí sua “desesperança”, a que juntam um certo desprezo por tudo que é de seu próprio povo. Desprezo que mais tarde, na fase inicial da desalienação, se transforma em medo ou quase horror a tudo o que é popular ou recebe esse adjetivo (FREIRE, 1961a, p. 1)

Ao confrontar a oposição entre duas formas de sociedade, a alienada e a desalinhada, em “tendência de existir”, Freire supõe que a segunda seja autossuficiente na determinação da sua organização. Esta deveria partir dos elementos da sua própria realidade cultural, do aprendizado que é resultado do enfrentamento dos seus problemas, e não apenas do empréstimo de respostas prontas e transplantadas do exterior, por mais plausíveis que estas pudessem ter se demonstrado em seus contextos. De um “presente trabalhado”, “autêntico”, adviria um “futuro” revestido de “significado especial”. Mas em que consistiria, para Freire, trabalhar “este presente”? Ou o que seria viver o

presente autenticamente para revestir o futuro de significado? Freire aprofunda a análise na continuidade da mesma reflexão:

Nas sociedades que se desalienam, pelo contrário, a tendência é para a substituição da desesperança, dos “idealismos utópicos”, pela esperança, pelo otimismo sadio e realista. Uma sociedade que se desaliena é otimista porque, começando a conhecer-se a si mesma nas suas limitações e nas suas possibilidades, é capaz de saber o que pode e o que deve fazer. O seu otimismo é crítico, porque integrado com as suas verdadeiras condições. É atuante. Dinâmico [...]. No inserir-se, ganha decisão, que transforma a própria inserção, resultante da razão. Só aí então, é que realmente o homem se integra. Na “integração” há uma nota preponderantemente racional. Agora é que será possível falar de uma perspectiva histórica. De um tempo que, apesar de tridimensional, se oferece “unificado”. Um passado participando de um presente em que se constrói o futuro (idem).

Ora, viver um presente autêntico e trabalhado significa integrar o povo na participação decisiva em torno daquilo que é público. Essa forma de inserção popular seria, para Freire, a única maneira de superar a inautenticidade gerada pela forma como foi construída a história brasileira, por uma pequena elite, a qual relegou ao povo o isolamento político quando se tratou de decidir o futuro do país.

Neste momento, Freire associa a desesperança à alienação, à imobilidade quietista, atitudes inertes da maioria da população à espera acomodada da iniciativa de um pequeno grupo que delibere em seu lugar. Por isso, para além de possíveis euforias proporcionadas pelos “idealismos utópicos”, que se desvirtuariam em formas irracionais de compreender a realidade, o momento histórico exigia a lucidez da crítica que consegue lançar um olhar sobre aquilo que realmente seria importante em sua época. Dessa forma, poderia integrar-se de maneira adequada ao seu tempo, assumindo os riscos de levar adiante as condições que estavam lançadas quando estas se tratavam de enfrentar a desalienação. Assim, a esperança, também compreendida como “otimismo crítico”, seria um posicionamento histórico consciente em favor do alargamento da “rachadura” causada pela aceleração do processo desenvolvimentista:

O Brasil é uma sociedade que transita de formas alienadas para formas não alienadas. Autênticas, de vida. Sociedade

preponderantemente “fechada”, “tribal”, e entrou no trânsito com a “rachadura” que sofreu há algum tempo e que tende a ampliar-se, fazendo-se hoje não propriamente ainda uma sociedade predominantemente “aberta”, mas “aprendiz” desta forma. Daí podermos dizer que vive hoje o país o processo de aprendizagem dessa abertura (FREIRE, 1961a, p. 2).

O sonho de Freire, neste momento, não se trata de conduzir o Brasil a um modelo de sociedade X ou Y. Sua esperança e otimismo estariam em criar uma metodologia que alavancasse a eficiência da educação popular para irradiar uma espécie de “democratização fundamental”⁵³. A finalidade seria aumentar o diálogo criativo com os trabalhadores urbanos ou camponeses, para conscientizá-los e esclarecê-los⁵⁴ a respeito das possibilidades que se apresentavam, a fim de que se aprofundassem os mecanismos que garantiriam a efetividade desta democratização. A esperança, interpretada como “otimismo crítico”, era um sentimento de confiança que deveria permear a postura intelectual das elites dirigentes ou de quem quer que se comprometesse com o povo para exercitar a aprendizagem de um possível novo jeito de ser brasileiro. E, assim, ampliar os espaços de participação naquilo que Freire denomina de “rachadura”, uma “brecha” aberta pelas mudanças decorrentes do desenvolvimento econômico, as quais sinalizavam este possível “trânsito” para uma nova fase. Pode-se dizer que nas análises de Freire para aquele período, o “otimismo da vontade” prevalecia sobre o “pessimismo da razão” (GRAMSCI, 2000, p. 295), pois o clima de euforia com a percepção de uma nova época emergente não permitia que a razão se enclausurasse pragmaticamente dentro dos limites do presente. Impelia, porém, a vontade otimista de encarar os

⁵³ “Não se compreende, numa sociedade que se desaliena e se insere no processo que Mannhein chama de ‘democratização fundamental’, uma educação domesticadora do homem. Daí ao lado de erradicação do analfabetismo, de resto ligado às economias subdesenvolvidas, ter a sociedade brasileira atual de responder a outro desafio de seu tempo – o da superação, o da erradicação também de nossa inexperiência democrática, enraizada em nossas matrizes culturais” (Cf. FREIRE, Paulo. *A propósito de uma administração*. Ed. Imprensa Universitária: Recife, 1961b).

⁵⁴ “Vive o Brasil exatamente este tempo. As nossas ‘manchas’ de ‘reação’ temem hoje toda ação de que possa decorrer arregimentação popular. Promoção popular. Aclaramento da consciência popular. Amplitude do diálogo. Na verdade, porém, somente com um trabalho de que resulte tudo isso teremos um caminho para a salvação, não propriamente dos representantes de tais manchas, enquanto representante delas, mas do homem brasileiro. Da nova sociedade brasileira que se levantará em bases preponderantemente racionais – humanas – e por isso democráticas e não passionalmente desumanizada [...]. Somos uma sociedade para a qual o desenvolvimento econômico, a industrialização é um imperativo existencial [...]. Daí nos ser um imperativo existencial a nossa integração econômica, sem a qual não teremos a integração nacional (Cf. FREIRE, P. Op. Cit. 1961b, 1-2).

desafios da novidade, para além da repetição já conhecida de uma secular relação de dominação colonialista, ou do jeito elitista de pensar os rumos do Brasil sem a presença popular.

Essa visão otimista e impregnada do fervor evangélico-cristão, beirando o profetismo escatológico, inflamava Freire, na época, com espírito crítico e conciliador. Ele percebia que era necessário se aliar estrategicamente a militantes socialistas que se diziam ateus, mas partilhavam do engajamento corajoso e compromissado junto ao povo, contra toda e qualquer forma de reacionarismo, que visava impedir o movimento, a mudança, enfim, o trânsito para uma nova forma de sociedade:

Não aceito reacionarismo e não aceito subversão, por que aceito a revolução. Revolução sociológica. Revolução que implica, necessariamente, na mudança da estrutura deste país, que tem de vir, que nós temos de fazer força para que ela venha pacificamente, por que senão ela virá agressivamente. Reacionário, então, é todo aquele que, no trânsito atual da vida brasileira, pretende preservar as massas populosas brasileiras, analfabetas e incultas. Reacionário é todo aquele que, no trânsito brasileiro, pretende golpear a marcha democrática deste país. Ser comunista, para estes moços daqui, é exatamente sermos inconformados, como dizia o Sr. Governador do Estado, com a realidade nacional. Então, essa etiqueta não me assusta nem me apavora, por que eu estou absolutamente convencido de que, se temos uma tarefa a cumprir – tarefa de que os cristãos, como eu, terão de dar contas depois, e de que os não-cristãos, não tendo a crença em que darão a sua conta depois a um ser superior, estão convencidos de que têm que dar conta mesmo. Por isso mesmo é que eu me junto também com eles, que não crêem no meu Deus, mas que vêm o meu povo, e não aceito nenhuma posição de reação (FREIRE, Paulo, Apud. TERRA & FERNANDES, 1994, p. 153).

Aqui, nitidamente, Freire deixa mais uma vez transparecer um dos fundamentos motivadores desta esperança otimista: a fé cristã. Engajar-se esperançosamente naquilo que ele denomina de “transito” é uma forma de assumir o papel de liderança profética, a exemplo de Moisés no êxodo, durante a condução do povo de Israel à terra prometida (Ex 20); ou de discípulo de Jesus, que está junto ao povo e representa sinal da presença do Reino junto ao sofrimento das pessoas. Portanto, as expressões “*estar absolutamente convencido sobre uma tarefa a cumprir*” e “*dar conta depois*” revelam que o compromisso de Freire assumido junto ao “seu povo” é mais do que simplesmente a empolgação derivada de um interesse epistemológico ou

científico de professor. Assemelha-se à condição de um missionário ou profeta, como se o clamor do povo o impelisse a avançar destemido contra a ostensiva onipotência das forças reacionárias. Daí a ênfase no sentido de se fazer uma “revolução pacífica”, que evita a presença de conflitos e confia no potencial revolucionário do amor. Contudo, a revolução a que se refere nesta época ainda não pressupõe a compreensão dialética da história, em que a luta de classes é uma categoria central para a compreensão do processo revolucionário.

É importante lembrar que inúmeros fatores conjunturais evidenciavam este clima de “efervescência” em torno de uma tendência transitória, rumo a um futuro diferente, que seria possivelmente melhor do que o presente. Os anos da década de 1950 no Brasil foram de intensas mobilizações sociopolíticas de vários grupos que se engajavam em projetos que almejavam mudança e transformações em vários âmbitos da sociedade. No plano econômico, vigorava a perspectiva desenvolvimentista; no plano político, os populistas entoavam seus discursos sobre a democracia; no plano cultural, a consolidação em torno de um projeto de nação; no plano religioso, a tentativa de renovação nos modos de evangelização na Igreja Católica com incentivo à participação dos leigos com a Ação Católica. Enfim, o anseio e a convicção de que se vivia numa fase de transição era algo visível e partilhado por diferentes grupos e classes, por mais que houvesse divergência sobre “como” e “por onde” deveria ser conduzida essa transição.

Para compreender o pano de fundo desse cenário conjuntural, é preciso considerar o que ocorria no plano político e econômico internacional com a polarização entre Estados Unidos e União Soviética, com a denominada Guerra Fria. Com o êxito da Revolução Cubana, em 1959, a América Latina estava estrategicamente suscetível à disseminação dos ideais socialistas, pois Cuba se tornaria um foco de irradiação da experiência revolucionária no Continente. A fim de refrear os rumos desta tendência, o presidente norte-americano, John Kennedy⁵⁵, propõe a *Aliança para O Progresso*, programa

⁵⁵ John Kennedy, presidente norte-americano sofreu um atentado no dia 22 de novembro de 1963, algumas semanas antes da viagem programada ao nordeste brasileiro para prestigiar a experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, RN. Parte do seu discurso que seria pronunciado foi citado por Calazans Fernandes, autor do livro *40 Horas de Esperança*, que na época foi secretário de Educação do governo do Rio Grande do Norte: “Kennedy faria

financiado em 1961 pelos EUA. Esse programa duraria 10 anos e tinha por objetivo principal o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos (com exceção de Cuba) e a salvaguarda dos interesses do capital. No Brasil, parte do financiamento foi destinada à região Nordeste, em localidades onde a pobreza afetava grande parte da população. O investimento em educação, especificamente a experiência de alfabetização de adultos que Paulo Freire desenvolveu com a ajuda dos alunos da Universidade do Recife, em Angicos, foi resultado dessa Aliança:

Os recursos para o financiamento da experiência era parte de um convênio de educação elementar e básica, celebrado em 3 de dezembro de 1962, entre o Ministério da Educação e Cultura, a superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), o estado do Rio Grande do Norte e a Usaid (United States Agency for International Development), dentro dos propósitos da Aliança para o Progresso (FERNANDES, 1994, p. 17).

A Aliança para o Progresso foi a maneira encontrada pelos Estados Unidos para supervisionar de perto e conter os possíveis focos revolucionários no continente latino-americano. Ao realizar o investimento financeiro, os Estados Unidos buscavam fomentar o desenvolvimento industrial no Brasil para solidificar uma estratégia de enfrentamento contra o comunismo. Nessa altura, Paulo Freire já estava ciente dessa manobra orquestrada pelos EUA para manter a hegemonia no terreno político-econômico internacional⁵⁶, e condena o caráter domesticador deste investimento.

um discurso no Trade Mart. O discurso não pronunciado, distribuído à imprensa logo após sua morte, dizia sobre a Aliança: '[...] temos, seguramente, recursos para, por exemplo, fazer por nossos dezenove vizinhos necessitados da América Latina, tanto quanto o bloco comunista está fazendo somente pela ilha de Cuba [...]' (Cf. FERNANDES, Calazans. *40 Horas de Esperança – O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994, p. 21).

⁵⁶ "A essas forças internas a pretenderem esmagar a democratização fundamental se juntam, inclusive embasando-as, forças externas interessadas na não transformação da sociedade brasileira de objeto a sujeito dela mesma. Como as internas, as externas tentam suas pressões e imposições e também seus 'amaciamentos', suas soluções assistencialistas [...]. A Aliança para o Progresso nos parece uma dessas formas amaciadoras. Ela é resultado direto da revolução cubana. Muitos entendem como algo novo, um capítulo inteiramente novo das relações entre EUA e a América Latina. Nós entendemos apenas e simplesmente, como uma sequência lógica da guerra fria, produto da luta pela hegemonia mundial entre as duas facções: EUA e URSS. Perceberam os Estados Unidos, principalmente a partir da Revolução Cubana, que a América Latina representa uma importante força na estratégia daquela luta mundial" (Cf. FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização – Uma nova visão do processo*. In: Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife; nº 4, Abril/Junho, 1963).

Portanto, mesmo fazendo a crítica às formas “amaciadoras” das estratégias internas (populistas) ou externas (Aliança para o Progresso) de interferir politicamente neste processo transitório, Freire acredita que poderia driblar as ambiguidades de interesses particulares com algumas exigências⁵⁷. Ele as impôs ao governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, no ato do convite para desenvolver o projeto de alfabetização em Angicos. Sua pretensão era de que o andamento do “método” não se contaminasse com a presença de lideranças que poderiam se aproveitar de seu êxito em meio ao povo para fins propagandísticos e eleitoreiros.

Com vultosas proporções monetárias deste investimento vindo do exterior, os grupos políticos que disputavam a hegemonia interna articulavam sua retórica popular que caracterizou a política populista da época. O populismo, de certo modo, foi uma espécie de “areia movediça” para os movimentos e grupos que em “efervescência utópica” uniram-se estrategicamente em torno do viés educacional – diga-se da alfabetização de adultos - para pautar suas propostas de um novo projeto para a nação brasileira.

Assim, o “método de alfabetização” surge naquele contexto como um raio fulminante, cujo impacto tocava o campo disputado por interesses antagônicos: de um lado, a perspectiva do populismo, que via a participação popular alfabetizada nas urnas uma maneira de permanecer no poder; de outro, à perspectiva revolucionária que entendia a alfabetização como uma estratégia de “esclarecimento” da classe trabalhadora. Esse fato dificultaria a manipulação da classe dominante e permitiria maior efetividade para um

⁵⁷ Minhas exigências foram as seguintes: primeiramente não me interessava se o dinheiro do Rio Grande do Norte era ou não da Aliança para o Progresso; o fundamental era que fosse firmado um acordo com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife [...]. Em segundo lugar, pelo convênio deveria ficar determinado que o governo do Estado do Rio Grande do Norte arcaria com todas as despesas: locomoção de professores e técnicos do Serviço de Extensão Cultural, passagens, estadas, e uma gratificação a ser paga aos professores que acompanhassem o convênio, com exceção do diretor do Serviço de Extensão Cultural que era eu [...]. Como terceira exigência, referente ao Rio Grande do Norte, o trabalho deveria ser entregue à liderança universitária. Conhecia de nome e sabia da disposição, seriedade e coragem de um líder universitário lá da época, o Marcos Guerra [...]. A quarta exigência era que, qualquer que fosse a cidade escolhida como local para desenvolver a primeira experiência, ela não deveria ser visitada pelo governador durante o processo, para que se evitasse toda e qualquer exploração politiqueria [...]. Finalmente a quinta era a seguinte: se o governador aceitasse as exigências, mas traisse qualquer uma delas, o convênio seria considerado rompido e eu daria uma entrevista pública à imprensa, explicando os motivos do abandono do projeto (Cf. FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história*, I. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 34-35).

trabalho de base em que fosse possível forjar a identidade de um novo partido revolucionário. Sobre este aspecto, pode-se concordar com Vanilda Paiva, quando afirma:

Freire considerava, na época, que os norte-americanos financiavam o programa por que estavam atentos somente ao sucesso da técnica de alfabetização e que era preciso aproveitar os recursos que eles ofereciam. Por ocasião do seu lançamento, o programa foi saudado pela imprensa conservadora do País como um grande acontecimento, sendo ressaltado em diversos jornais e revistas que a alfabetização em larga escala através de um método rápido como o do Prof. Paulo Freire desagradava tanto aos coronéis udenistas quanto aos comunistas, por que ele ensinava não somente a ler e escrever, mas também a amar a democracia. No transcurso de 1963, porém, essa mesma imprensa denunciou o programa da USAID como um “programa intensivo de comunização do Nordeste”, obrigando o diretor da USAID a esclarecer publicamente que o “método Paulo Freire, como qualquer outra teoria não-política, prepararia o indivíduo para ser influenciado por qualquer escola de pensamento político”. No entanto, logo em seguida a USAID retirou o apoio ao projeto devido à “inadequação dos procedimentos didáticos” – como razão oficial -, mas na verdade por que passara a encarar o método como uma fábrica de revoluções. Mas quando isso ocorreu, Freire e seu método já estavam lançados no plano nacional (PAIVA, 1986, p. 24-25).

Mesmo querendo evitar os conflitos decorrentes do envolvimento com a política partidária, o sonho de Freire, naquele contexto, deparava-se com a dramaticidade de um período conturbado e povoado de repertórios multifacetados para o futuro a ser construído. A suposta intenção de evitar um posicionamento político claro⁵⁸ deixava transparecer sua concepção metodológica da alfabetização de adultos como um instrumental a favor do “humanismo”, tão eficiente que seria capaz de imunizar o discurso alienador das elites. As massas alfabetizadas estariam prontas para consolidar o projeto de uma sociedade “desalienada” e, portanto, esclarecida suficientemente para

⁵⁸ Talvez, de um lado, houvesse uma exigência demasiado grande de minha parte com relação aos comportamentos partidários. De outro lado, certamente havia muita ingenuidade minha também, que em certo sentido, está mais ou menos clara no meu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*. Era a ingenuidade de me compreender como um educador e não como um político. Naquela época ainda não percebera o que hoje chamo de politicidade da educação. Mas o caráter político da educação já surge muito claramente na *Pedagogia do oprimido*, um livro pós-golpe. Além disso, a percepção que eu tinha da política nordestina era profundamente amarga para mim, de uma politiquice tremenda, de coronéis, etc. Isso acrescentava à minha ingenuidade uma necessidade quase angelical de viver uma espécie de ilha em que a política não entrasse. Um mês ou dois depois de exilado, já estava completamente diferente. Minha prática do exílio me politizou intensamente. Foi o Chile, inclusive, que fez isso” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2010, p. 25).

fazer suas próprias escolhas, pois teriam aprendido o sentido da liberdade no exercício de uma “democratização fundamental”.

Assim, a eficiência da metodologia de alfabetização utilizada, também se deveu à especificidade efervescente daquele contexto, o “clima histórico” que estimulava o interesse do educando a se comprometer e se perceber como partícipe das mudanças que ocorriam. Na leitura de Freire, se deve considerar o clima político de contexto em que se realiza a ação educativa para avaliar a extensão de sua proposta de alfabetização e conscientização:

Nos anos 1960, o que é importante salientar é que em função da própria ambiguidade da liderança populista, do próprio estilo político populista, em que as massas populares eram atendidas em apenas algumas de suas reivindicações, houve de fato uma presença, uma emersão das massas, como eu disse em *Educação como prática da liberdade*. Ao serem atendidas em algumas reivindicações, acabavam por voltar às ruas e às praças para exigir uma voz, uma palavra. Esse clima histórico certamente influía no tempo de aprendizagem. Uma coisa foi trabalhar nos anos 1960; outra completamente diferente, nos anos 1970. Ou seja, uma coisa era trabalhar sob o governo Goulart, e outra sob o governo Médici. Ora, historicamente, que condições poderiam provocar um ímpeto e um estímulo no sentido do domínio da palavra e da leitura do mundo, num regime de silêncio, como o dos anos 1970? No processo de alfabetização, portanto, esses dois polos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social (FREIRE, 2010, p. 40-41).

Nesses termos, deve-se considerar que a generalização da “vontade otimista” de participação no processo democrático foi o ponto culminante daquela dada condição histórica e permitiu um aprofundamento de significação política do sentido de ser alfabetizado. O povo percebia que a leitura e a escrita não se tratavam somente de um aprendizado técnico para a repetição espontânea de palavras. Essas duas atividades demonstravam uma relevância prática para expressar a sua visão de mundo, sua leitura dos fatos, sua identidade pessoal capaz de permitir o reconhecimento da sua singularidade na construção da identidade nacional. Por isso, Freire conclui que as condições objetivas foram relevantes para o bom êxito na aprendizagem rápida de seus alfabetizados daquela época.

Com o golpe⁵⁹ militar em 1964, o “irracionalismo” da ditadura põe por terra toda a esperança e o otimismo que se haviam sustentado com a tão sonhada democracia. A euforia em torno do “método” que possibilitaria uma maior participação e diálogo junto ao povo fora aniquilada de uma só vez, pois a disseminação do medo, com as Forças Armadas pelas ruas do Brasil implantaria o silêncio obsequioso e o constrangimento do espírito democrático. Sobre isso, Freire reflete ressentido em nota do seu livro *Educação como prática da liberdade*, escrito logo após seu primeiro ano de exílio:

O clima de esperança das sociedades alienadas, as que dão início àquela volta sobre si mesmas, auto-objetivando-se, corresponde ao processo de abertura em que elas se instalam. Ora, qualquer ameaça de recuo neste trânsito, de que o irracionalismo sectário é causa e efeito, e de que resulte um retorno ao fechamento, constitui um impacto destruidor ou quase destruidor da esperança. Sentíamos que o Brasil marchava para a tragédia de um recuo. E a esperança que nascia da descoberta que a sociedade começava a fazer de si mesma como inacabada, seria diluída sob a pressão louca dos irracionalismos. A descoberta do inacabado fazia da esperança uma legenda que, ameaçada por aquela loucura, deixaria a sociedade “fadada a morrer de frio”, Como morrer de frio é o destino dos que não vêem, sejam homens ou sociedades, que só na busca do renovar-se estará sua vitalidade. Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto. Não descobre sequer sua indigência. A sociedade brasileira, que iniciava o aprendizado da esperança, pode agora, muito antes de se julgar ilusoriamente acabada, assistir ao sepultamento da esperança. E suas gerações mais jovens cair numa apatia, numa alienação, num novo ativismo. Tudo desesperança (FREIRE, 2007a, p. 60-61).

A obra *Educação como prática da liberdade (2007a)* precisa ser compreendida não apenas como a primeira reflexão sistematizada sobre a prática educativa que Paulo Freire realizara desde suas experiências realizadas no SESI. Mas, sim, como uma forma de registrar a vivência da

⁵⁹ “Eu diria que, antes do golpe, atribuíamos certos poderes à educação, que, de fato, a ultrapassavam, mas isso num momento que era de muito otimismo. Com exceção feita a alguns grupos de esquerda, havia uma quase certeza de que chegaríamos ao poder. Havia uma grande generalizada esperança, de que eu participava. Nessa atmosfera, não era difícil ensinar os estudantes. O momento era extraordinário. Os jovens estavam absolutamente motivados historicamente para participar da transformação. Lembro-me de que, uma vez, precisávamos de 600 estudantes para trabalhar como professores na alfabetização de adultos numa área do Rio de Janeiro. Pusemos uma anúncio no jornal e apareceram 6000 candidatos! (Ira ri.) Foi terrível. Tivemos que entrevista-los num estádio para selecionar os 600, em fins de 1963. Foi um tempo de fantástica mobilização popular, e a educação fazia parte dela, era um de seus elementos principais, até que veio o Golpe (Cf. FREIRE, P; & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 44)

esperança que havia sido forjada junto com o povo, numa prática alfabetizadora livre de apostilas e fórmulas pré-estabelecidas e de regras a serem decoradas e de normas prescritivas. Ela nascia do livre diálogo do educador inserido em meio à vida do povo, de sua linguagem e da sua cultura. Um diálogo horizontalizado, que

nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 2007a, p. 115).

O “aprendizado da esperança/utopia” foi nada mais do que a vivência da educação como expressão e prática da vontade de querer ser mais; a prática da interpretação das variadas expressões humanas localizadas em sua cultura; o despertar consciente para o inacabamento; a prática da codificação e decodificação de anseios e desejos em imagens e temas geradores; a prática do otimismo, que de ingênuo, deveria tornar-se crítico. O golpe militar interrompeu bruscamente a liberdade desta prática educativa de radiante otimismo e criticamente esperançosa. O fracasso abrupto demonstrou que às vezes o “otimismo da vontade” pode ser subjugado pelo “pessimismo da razão”, a ponto de Freire proclamar, como vimos, que a sociedade brasileira assistiu ao “sepultamento da esperança”.

A obra *Educação como prática da liberdade* (2007a) representa um escrito de transição, pois retrata a memória da liberdade almejada que fora cerceada. Por ter sido escrita logo após o golpe de 1964, apresenta um tom que conjuga o “pretérito imperfeito” e o “futuro do pretérito”, entre o que “acontecia” e o que “aconteceria” se não tivesse ocorrido a interrupção do exercício democrático. Assim, como é um livro de reflexão sobre uma memória recente, ainda está repleta da forma como Freire avaliava o mundo e a sociedade antes do seu exílio.

A semântica que Paulo Freire atribui à palavra “esperança” neste primeiro momento expressa uma condição de vitalidade, de anseio pela descoberta e da perspectiva otimista e crítica diante dos fatos e do mundo. Da mesma maneira que ainda não tinha uma compreensão nítida sobre a natureza política da educação, Freire, até sua obra *Educação como prática da liberdade* (2007a), não havia dado a devida ênfase reflexiva sobre a dimensão concreta

de sua esperança, nem mesmo menciona as categorias utopia, sonho possível e inédito viável. Até aqui, já havia sido conhecido como um grande educador, idealizador de um método de alfabetização que visava à “conscientização” das massas populares, de modo que fossem capazes de pronunciar sua palavra. Não havia, porém, ainda explicitado a estreita relação necessária entre a “antecipação concreta” como “ainda-não-consciente” e o termo conscientização.

O exílio, aos poucos, lhe proporcionou um amadurecimento reflexivo sobre a utopia. A experiência do “fracasso” significa que havia um princípio de concretude na utopia, que o movia até o momento do golpe militar, pois a antecipação interrompida da sociedade almejada significou que a prática pedagógica representava uma ameaça ao estado vigente. Daí, que durante o exílio, após incorporar o referencial teórico do materialismo-histórico e dialético, de Marx e Engels, na sua crítica à qualquer forma de opressão, Freire enfatiza a negação do capitalismo. E aprofunda também a reflexão sobre os conceitos utopia, esperança, sonho possível e inédito viável, os tratando como sinônimos e atribuindo-lhes a dimensão concreta da consciência antecipadora, ou do ainda-não-consciente (BLOCH, 2005). A utopia será tratada como ação conscientizadora e a conscientização, como prática educativa utópica.

2.2.2 Segundo momento: Pedagogia libertadora, conscientização e utopia no exílio e no retorno à pátria.

A propósito de darmos continuidade à nossa “curiosidade epistemológica” sobre as origens e itinerário histórico que forjaram o pensamento utópico de Paulo Freire, passamos para outro momento decisivo em que o autor, enfim, incorpora a perspectiva da antecipação concreta quando se refere às categorias utopia e esperança. Após os primeiros anos de exílio, principalmente no período em que esteve no Chile, o educador passa por um processo significativo de experiências existenciais, políticas, culturais e intelectuais que lhe permitiram incorporar elementos novos para superar as possíveis “ingenuidades” pedagógicas presentes nas suas concepções educativas. Outro clima de “efervescência” cultural será o novo cenário para

manter viva a esperança e provocará em Freire o despertar para uma nova compreensão de mundo, de sociedade e, conseqüentemente, de educação:

A efervescência latino-americana, a presença cubana, hoje, tanto quanto antes, ameaçada pelas forças reacionárias que, cheias de si, falam da morte do socialismo, seu testemunho de que era possível mudar, as teorias guerrilheiras, a "teoria do foco", a personalidade carismática extraordinária de Camilo Torres, em quem não havia dicotomia entre transcendentalidade e mundanidade, história e meta-história; a teologia da libertação, tão cedo provocando temores, tremores e raivas, a capacidade de amar de Guevara, sua afirmação tão sincera quanto marcante; "Déjeme decirle", escreveu ele a Carlos Guijano, *"a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta calidad"*. Maio de 68, os movimentos estudantis mundo afora, rebeldes, libertários; Marcuse, sua influência sobre a juventude. A China, Mao Tsé-Tung, a revolução cultural. Santiago virou quase uma espécie de "cidade-dormitório" para intelectuais, políticos de opções as mais variadas. Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de "ensino" e de conhecimento de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. Análises que iam da aceitação quase sem restrições à Democracia Cristã à sua total rejeição. Críticas sectárias, intolerantes, mas também críticas abertas, radicais, no sentido que defendo. Eu e alguns outros companheiros de exílio aprendíamos, de um lado, dos encontros com muitos dos já referidos latino-americanos e latino-americanas que cruzavam Santiago, mas também da emoção do "saber de experiência feito", dos sonhos, da clareza, das dúvidas, da ingenuidade, das "manhas" dos trabalhadores chilenos, mais rurais do que urbanos, no meu caso (FREIRE, 2006a, p. 45-46).

Apesar de o exílio ter sido uma experiência traumática, pelo fato de representar inicialmente um estado de "fracasso" e propiciar lembranças ligeiramente nostálgicas dos sonhos interrompidos, também propiciou uma série de elementos positivos para a emergência de novos sonhos e de novas fundamentações para estes. Novos atores que despontaram no cenário mundial e se tornaram lideranças carismáticas, inspiradoras de coragem e resistência diante da dominação imperialista, fizeram com que Freire relembresse a luta travada contra o "reacionarismo" sempre presente na forma de ser opressora das elites brasileiras, que velavam a vigência do colonialismo.

Se a realidade brasileira impedia, naquele contexto, que se continuasse a experiência de "ser esperançoso" devido à forte repressão imposta pela ditadura militar, os acontecimentos revolucionários, de rebeldia e

de insubordinação que se perfaziam em âmbito mundial se apresentavam como estímulo para a reconfiguração da esperança em escala global. O fracasso, então, passaria a ser reinterpretado para além do derrotismo, mas viria a servir de paradigma pedagógico para que a esperança pudesse ser rearticulada sobre bases mais sólidas. Só que, desta vez, seria preciso deixar certas ingenuidades de lado para que fossem considerados os fatores concretos e as “múltiplas determinações” que realmente se configuram em forças opressoras, detentoras do rumo da história e neutralizadoras da participação dos oprimidos.

É diante deste novo clima experimentado no “contexto de empréstimo”, que Freire ressignifica do ponto de vista existencial, cultural, político e intelectual, o clima de seu “contexto original”. E o ato culminante de reconfiguração da esperança e afirmação concreta da utopia se dá com a gestação da pedagogia do oprimido, num processo de partilha e diálogo com amigos e companheiros de trabalho. Dessa forma, a oralidade, constituindo-se em narrativa, pudesse incorporar a sabedoria adquirida com as experiências precedentes e viesse a tomar estatuto científico em sua obra magna, a *Pedagogia do Oprimido* (1988):

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* entre 1967 e 1968 [...]. Levei mais de um ano falando da *Pedagogia do Oprimido*. Falei a amigos que me visitavam, discuti-os em seminários, em cursos. Um dia, minha filha Madalena chegou a chamar, delicadamente, minha atenção para o fato. Sugeriu maior contenção de minha parte na ânsia de falar sobre a *Pedagogia do Oprimido* ainda não escrita. Não tinha forças para viver a sugestão. Continuei apaixonadamente falando do livro como se estivesse, e na verdade estava, aprendendo a escrevê-lo (FREIRE, 2006a, p. 53-54).

Paulo Freire explica que o período de composição escrita do livro, que se tornou um dos maiores clássicos da pedagogia libertadora do século XX, foi precedido por um longo esforço reflexivo e de reelaboração existencial e intelectual exaustiva de sua prática pedagógica que precisou se adequar a um novo contexto. Porém, com os mesmos problemas de opressão com os quais já havia se deparado no Brasil. A *Pedagogia do Oprimido* “contada” antes de ser

escrita revela o tom dialogal e aberto à crítica desde a forma embrionária de sua concepção. Contagiado pelas “novidades” emergentes e sintetizando com as leituras e apropriações teóricas que fazia com profundo entusiasmo:

havia ocasiões em que uma afirmação do autor (a) que estava lendo, gerava em mim um quase alvoroço intelectual. Provocava em mim uma série de reflexões jamais possivelmente tinham sido objeto de preocupação do autor ou da autora do livro que estava lendo (Idem, p. 58).

Assim, a *Pedagogia do Oprimido* (1988) surge como uma revolucionária proposta pedagógica para potencializar a transformação do ser humano e do mundo que se encontram numa situação de opressão. A esperança e a utopia, a não ser em alguns parágrafos no decorrer da obra, não são explicitadas categoricamente. Contudo, podem ser identificadas na totalidade da reflexão empreendida para compreender a “lógica da opressão” e sua superação. Por isso, desde o início, Freire a dedica àqueles que se interessam pela radicalidade (que vão à raiz do problema) comprometida com a libertação do ser humano oprimido e não se prendem a respostas mecanicistas nem idealistas sobre a realidade:

Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas opiniões, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto. Na medida, porém, em que, sectariamente, assumam posições fechadas ou “irracionais”, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro (FREIRE, 1988, p. 25)

Seu convite à radicalidade é uma provocação encontrada nas “primeiras palavras” da obra e se direciona a dois grupos com quem sempre teve grande simpatia: cristãos e marxistas. Freire entende, a partir de agora, que toda e qualquer forma de irreducibilidade significa fechamento à busca dos fundamentos da libertação e, por isso, se tornaria um empecilho ao exercício do diálogo com os oprimidos para que estes viessem a aprender a se libertar a partir dos limites da sua realidade. Assim, a *Pedagogia do Oprimido* (1988) também pode ser reconhecida na perspectiva da tradição “humanista”. Sua tese fundamental gira em torno do eixo da “humanização” e de suas distorções

ocasionadas devido ao modo reacionário como foram configuradas determinadas condições históricas opressoras:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 1988, p. 30).

A percepção de que existe na sociedade um conjunto de forças históricas que se empenham para manipular a afirmação do bem-estar e a luxúria de um pequeno grupo de indivíduos enquanto a grande maioria está fadada à carência diária das condições básicas para uma vida digna, provoca em Freire uma reação insurgente. Constata que é inadmissível aceitar isso como algo natural, como se ontologicamente houvesse uma tendência para que somente alguns seres humanos tivessem inscritos no seu DNA que seriam privilegiados pelo resto da vida.

Ao supor que a desumanização está inscrita na “realidade histórica”, Freire compreende que esta foi dada a partir de relações temporais e espaciais e que, portanto, se foi produzida unilateralmente dessa forma, também pode ser problematizada para outra “viabilidade” a ser universalizada. A saber, a da humanização de todo e qualquer os ser humano. A realidade que nega essa vocação é o pressuposto para sua própria afirmação, pois toda forma de injustiça, de violência e exploração desperta nos indivíduos o “anseio” de sua superação.

Ora, ao postular que o ser humano é vocacionado ontologicamente para “ser mais”, devem ser problematizadas as condições históricas que possibilitariam o desenvolvimento dessa vocação e de onde se deve partir para

que a realização deste projeto não se revista de doação ou da falsa generosidade⁶⁰. Essas atitudes mascaram as relações de dominação e perpetuam a acomodação daqueles que são dominados. Assim, o ponto de partida para superação definitiva do estado sacramentado da dominação na sociedade, não interessa e nem é uma tarefa dos opressores, de quem só compreende o futuro como repetição ou aprofundamento do abismo que os separa da grande maioria oprimida no presente. Mas é tarefa e responsabilidade daqueles que sofrem a opressão, daqueles cujas potencialidades humanas foram negadas. Esses, portanto, são os únicos que podem imaginar o “diferente”, um mundo que permita a autenticidade da solidariedade, para além das aparências mantidas numa sociedade de classes⁶¹:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela [...]. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si

⁶⁰ A exemplo do humanismo de Thomas More, cujo pensamento nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho, Freire se utiliza em nota de rodapé numa das primeiras páginas da *Pedagogia do Oprimido*, uma passagem do Sermão de São Gregório de Nissa para condenar a hipocrisia da sociedade pequeno burguesa, a qual se julga “caridosa” ao exercer a generosidade: “Talvez dêsmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dê ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem?” São Gregório de Nissa, (330) *Sermão contra os Usurários* (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit, 1988, p. 31).

⁶¹ Sobre a menção à utilização do termo ‘classes sociais’ na *Pedagogia do Oprimido*, Freire explica seu uso, até então, discreto: “Pois bem, falando do livro *Pedagogia do Oprimido*, é necessário que se constate, primeiramente, que falo nele, ainda que pouco, de classes sociais [...]. A partir do momento em que eu proponho a dialética opressor-oprimido, está indubitavelmente implícito o problema de classe social. Neste sentido confesso que o meu erro foi não ter explicitado o óbvio, simplesmente o óbvio. Por que não é possível que alguém fale em relação dialética opressor-oprimido pensando em Pedro, Paulo, João ou Maria” (FREIRE, Paulo. In: TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979, p. 44-45).

mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1988, p. 31-32).

Desencadear o partejamento do “novo” ser humano e da nova sociedade exige o reconhecimento de que nas relações sociais estabelecidas no “antigo mundo” haviam se cristalizado algumas formas de preservação da dominação extremamente difíceis de serem erradicadas. O ponto de partida para superar toda forma de opressão sedimentada entre as relações sociais na sociedade capitalista não é a partir de quem impõe a opressão, mas de quem a sofre. Para o opressor, a libertação é um conceito abstrato, porque a única forma de liberdade que conhece é a que lhe possibilita preservar sua condição de agente da dominação.

Já, para o oprimido, a libertação tem um sentido totalmente diferente, pois significa o rompimento; a negação da situação de opressão em que se encontra; a descarga do peso carregado, a fim de que o alívio do fardo imposto por outrem dê ao corpo a leveza de sustentar suas próprias proporções. Somente o oprimido pode entender essa pedagogia libertadora pelo fato de somente ele compreender essa necessidade de se libertar.

A questão que se impõe, então, seria superar a dualidade que está impregnada no ser do oprimido, esta que se revela num primeiro momento a reprodução da opressão, a reprodução dos sonhos e desejos do opressor; de seus anseios e da sua forma de dominar. Isso se dá por que o mundo do opressor é a única referência que o oprimido teve de modelo durante grande parte de sua existência.

Enquanto o opressor se hospedar na interioridade da consciência do oprimido, não será possível que este sonhe os seus próprios sonhos e tenha autonomia no que se refere ao seu próprio desejo de se libertar. Isso por que o oprimido tem medo, primeiramente, de pôr em prática o projeto que nasce dos seus anseios de libertação, de lidar com a situação diferente que lhe é desconhecida. Tudo que é novo lhe desestabiliza e ameaça o cultivo da sua coragem em assumir os riscos de ser livre: *“nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores é o medo de perder a “liberdade” de oprimir (FREIRE, 1988, p. 33).*

A pedagogia do oprimido⁶² é aquela que nasce a partir das próprias circunstâncias da opressão e junto com os próprios oprimidos. Ao assumir que a prática da libertação exige um fundamento pedagógico específico para expulsar o opressor que habita dentro de si, os oprimidos têm a missão de se renovar enquanto seres humanos. E, portanto, de assumir a tarefa de humanizar-se e, ao mesmo tempo, renovar o mundo, transformá-lo para que as novas bases desta realidade construída permitam a continuidade desta ação libertadora, num permanente processo de aperfeiçoamento humanizador, pressuposto para que não haja mais opressor nem oprimido:

Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1988, p. 35).

Num tom quase profético⁶³, Freire declara nesta afirmação a grande utopia da pedagogia do oprimido: a libertação de todos. Superar definitivamente a contradição entre opressores e oprimidos e criar as bases propícias para que todos possam exercitar assimetricamente sua condição ontológica de “ser mais” é o estado a ser conquistado pelos próprios oprimidos. Isso depois de terem expulsado a imagem do opressor que portariam dentro de si, bem como a libertação do opressor de sua própria vontade de dominação.

Realizar este parto é tarefa da educação libertadora itinerante e da sociedade compreendida como uma grande comunidade educativa, capaz de aprofundar sempre mais a vocação inerente a cada indivíduo de humanizar-se

⁶² É importante salientar que os aspectos do materialismo histórico-dialético presentes na *Pedagogia do Oprimido* dão ênfase ao plano da superestrutura, portanto da consciência/ideologia: “Nota-se que o ‘grande problema’ se passa no nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na ‘superestrutura’ e não a nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais, como o próprio Freire fará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980), por exemplo. Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias ‘superestruturais’ em *Pedagogia do Oprimido* impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização/organização que viabilize a difícil passagem da ‘classe em si’ a ‘classe para si’ ou, em termos gramscianos, do estágio ‘egoísta-passional’ ao patamar ‘ético-político’ (Cf. SCOCUGLIA, A. Celso. Op. Cit. 1999, p. 58).

⁶³ Freire anuncia sua visão da finalidade da *Pedagogia do Oprimido* semelhante às profecias de Isaías: “Ele julgará as nações, ele corrigirá a muitos povos. Estes quebrarão as suas espadas, transformando-as em relhas, e as suas lanças, a fim de fazerem podadeiras. Uma nação não se levantará mais contra a outra e nem se aprenderá mais a fazer guerra (Is 4, 2-2).

com seus semelhantes. A *Pedagogia do Oprimido* é um exímio esforço de reflexão sobre alguns dos princípios fundamentais para “partejar” este novo ser humano, princípios estes que não teriam sentido e de nada adiantariam se não fossem aplicados com fé e esperança, como Freire assume no último parágrafo desta obra: “*se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar*” (FREIRE, 1988, p. 184).

Ainda na *Pedagogia do Oprimido*, Freire se utiliza de uma expressão muito cara para explicar como se daria a percepção da consciência que procura alternativas para além da percepção imediata do que é possível de se fazer na realidade, ou seja, o “*inédito viável*”:

Por isto é que, para nós, o “inédito viável”, [que não pode ser apreendido no nível da “consciência real” ou efetiva] se concretiza a “ação editanda”, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o “inédito viável” e a “consciência real” e entre a “ação editanda” e a “consciência máxima possível” (FREIRE, 1988, p. 110).

O “*inédito viável*” representa a percepção antes ignorada ou inimaginável de uma ação que, aos poucos, toma feições viáveis de possibilidade concreta. A “*não percepção*” de algo “novo” pode ser consequência de inúmeros fatores, como: passividade, falta de criatividade ou o cansaço e a resignação diante da pressão das forças condicionantes da realidade. Porém, na medida em que se buscam - com insistência - ações seguidas de reflexões para problematizar as situações-limite e provocar sua transformação, a consciência alarga os horizontes da criatividade ou inventividade e supera a condição de inércia. Portanto, expande ao “máximo possível” suas dimensões críticas e inovadoramente ativas.

Assim, para que esta “utopia” não passe de uma proposta intangível e irrealizável, mas tenha um fundamento concreto, a partir da realidade em que os seres humanos oprimidos se encontram, ela precisa se tornar uma prática educativa problematizadora. É necessário que os “problemas” identificados na ação dominadora não sejam observados de maneira inerte, mas que exijam uma resolução imediata. Portanto, deverá haver um engajamento histórico, antecipação por parte dos oprimidos do mundo desejado se forjando no processo revolucionário, na luta que é o próprio movimento de conquista, o

risco que precisa ser enfrentado. Sobre esta característica utópica da educação, Freire reflete na *Pedagogia do Oprimido*:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1988, p. 73).

A educação que problematiza as contradições de uma realidade dada é esperançosa, ou “futuridade revolucionária”. Este termo está de acordo com a compreensão de futuro, na perspectiva da antecipação concreta em que a imagem do amanhã almejado exige a transformação daquilo que no hoje é indesejado e combatido. O ser humano, compreendido “para além de si mesmo”, “projeto”, que “olha e caminha pra frente”, nada mais é, senão o “sonhador acordado” impelido pela “ontologia do ainda-não”, que encontramos no pensamento de Ernst Bloch (2005) demonstrado no primeiro capítulo desta tese. Sonhar acordado é problematizar as possibilidades históricas a serem criadas no mundo depois de se ter reconhecido “inconcluso”.

Sobre caracterização esperançosa da pedagogia problematizadora, Freire esclarece em nota porque não o aprofundaria seu significado nesta obra, pois já havia dedicado uma reflexão pormenorizada ao tema noutro escrito:

Em Ação Cultural para a libertação, discutimos mais amplamente este sentido profético e esperançoso da educação (ou ação cultural) problematizadora. Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico (FREIRE, 1988, p. 73).

De fato, com essa nota de esclarecimento, Freire assume a compreensão da utopia enquanto práxis histórica, em que o mundo sonhado

não se trata meramente de um ideal inalcançável. A imagem do mundo que se anuncia construir no futuro precisa estar vinculada ao mundo que se denuncia no presente, mas mostrando que o mundo futuro é diferente e melhor do que aquele em que se vive no presente. A partir desta “*unidade inquebrantável*” entre anúncio e denúncia, teoria e prática, seres humanos e mundo, é que a história assume o caráter dialético de ser o palco em que se movimenta a ação humana consciente frente à opressão desumanizante. Portanto, ela se torna uma ação intencionada pela descoberta das possibilidades concretas de sua humanização.

No livro *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos (2007b)*, obra que reúne uma coletânea de estudos de “transição”⁶⁴, praticamente contemporâneos à construção da *Pedagogia do Oprimido (1988)*, Freire aprofunda a reflexão sobre a utopia/esperança. Ele quer demonstrar sua centralidade para a compreensão do sentido da sua proposta pedagógica e da extensão significativa de uma prática educativa que se pretenda revolucionária:

Neste sentido, a pedagogia que defendemos, concebida na prática realizada numa área significativa do Terceiro Mundo, é, em si, uma pedagogia utópica. Utópica, não porque se nutra de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a, tente ser um chamado às classes dominantes para que, admitindo-se em erro, aceitem engajar-se na construção de um mundo de fraternidade. Utópica porque, não “domesticando” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (FREIRE, 2007b, p. 70).

Decisivamente, nesta passagem, Freire admite a dimensão utópica da sua pedagogia. Em primeiro lugar, nega a tendência abstrata e idealista do que

⁶⁴ De acordo com Scocuglia (1999), esta obra se caracteriza de grande importância para compreender o amadurecimento do pensamento político-pedagógico freiriano: “Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico, aqui estudado, processa-se dinamicamente ‘por incorporação’ de novas categorias analíticas. Embora não se possa afirmar o ‘desaparecimento’ das raízes personalistas e existencialistas, expressa desde seus primeiros escritos. Nesse sentido, novos alicerces teóricos tomam corpo em um de seus livros mais conceituais e, mais importantes: *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos (1984c)* – livro de ‘transição’ (feito nos EUA) entre o trabalho do Chile (da democracia-cristã e do pré-Allende) e a ida para a Europa para dirigir o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas” (Cf. SCOCUGLIA, A. Celso. Op. Cit, 1999, p. 64).

compreende por utopia, a qual jamais poderia admitir como pressuposto a imagem de uma sociedade pronta e estabelecida no futuro ou para além da história.

Sua pedagogia não é um programa para formar os seres humanos de acordo com um modelo preestabelecido, cujo início do processo pedagógico se orientaria em virtude de algo pronto e acabado. Nessa “utopicidade” pedagógica, o tempo (futuro) e o ser humano, em hipótese alguma, podem ser domesticados, pois são inconclusões e inacabamentos em tendência evolutiva e parcialmente indeterminados.

Com efeito, na realidade do modo de produção capitalista, esta concepção pedagógica só tem sentido se estiver a serviço das classes subalternas, fazendo-se e refazendo a partir da concretude das relações sociais degradadas em vista do futuro em que será possível superar a estrutura socioeconômica que legitima a opressão. Desfeita esta, ainda restaria como tarefa à possível nova sociedade a necessidade de se reinventar nesta mesma pedagogia, desta vez, não mais do “oprimido”, mas ainda utópica. Seria uma pedagogia dos “seres humanos libertando-se”, tornando-se sempre “mais”, radicalizando sua vocação de se “humanizar”, ou seja, uma pedagogia cujo fundamento seja a “ontologia do ainda-não” (BLOCH, 2005). E Freire continua:

o caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e o anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. É bem verdade, porém, que há uma diferença fundamental entre o ato de denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa sociedade que se refaz numa perspectiva socialista. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é por que o futuro perde sua real significação ou por que se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (Idem, p. 70-71).

A permanência da utopia sempre será uma exigência inerente à prática educativa libertadora. Não interessa se a estrutura que sustenta a opressão

tenha sido superada e substituída pela “nova estrutura” aproximada daquela que se imaginava atingir no momento da “denúncia-anunciante” ou “anúncio-denunciante”. A denúncia e o anúncio devem ser assumidos como atitudes permanentes e independem da forma histórica que venha adquirir a nova estrutura econômica que regulará a sociabilidade humana.

O futuro sempre será o mistério revelando-se parcialmente à dimensão educável do ser humano no presente. Portanto, apresentar-se-á como um desafio a ser superado criativamente, um risco a ser enfrentado; o ainda-não em que se encontra a imagem rejuvenescida para o presente envelhecendo. Imanipulável, o futuro se esgota do real sentido esperançoso, se visto apenas como repetição e perpetuação do presente. Ou seja, da previsibilidade calculista, uma característica elementar da classe dominante que precisa preservar e aprimorar a manipulação do tempo para dar continuidade à dominação:

Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentam fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que vêem o futuro como algo predeterminado. Têm ambos uma noção “domesticada” da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo; os segundos, porque estão certos de um futuro já “conhecido”. A esperança utópica, pelo contrário, é engajamento arriscado. É por isso que as classes dominantes, que apenas podem denunciar a quem as denuncia e nada podem anunciar a não ser a preservação do “status quo” não podem ser, jamais, utópicas nem proféticas (Idem, p. 71).

Freire rechaça a possibilidade de que as classes dominantes sejam capazes de sonhar ou serem portadoras de esperança. O único risco que estas sofrem para que o futuro seja alterado, não provém de suas próprias forças, mas da contradição que produzem, ou seja, das forças das classes dominadas. Sua criatividade, seu empenho e seus “projetos” se resumem ao esforço contínuo de manter e prever a continuidade da situação de dominação num tempo a ser prolongado, “eternizado”. Já aos dominados, estes, sim, têm o privilégio de subverter a ordem estabelecida, de revolucionar o estado atual e criar as novas bases para que seja possível reinventar as relações sociais de acordo com os critérios forjados durante o processo em que se dá esse “parto”. Ou seja, o nascimento de um novo ser humano e, conseqüentemente, de uma nova sociedade.

Uma pedagogia utópica da denúncia e do anúncio tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, ao nível da alfabetização ou da post-alfabetização, enquanto ação cultural para a libertação. Daí a ênfase que damos à constante problematização da realidade concreta dos alfabetizados, representada em situações codificadas. Quanto mais a problematização avança e os sujeitos descodificadores se adentram na “intimidade” do objeto problematizado, tanto mais se vão tornando capazes de desvelá-lo (Idem, p. 71).

No entanto, a pedagogia utópica não se esgota apenas no engajamento em vista da transformação revolucionária da realidade. Sua exigência também está em aprofundar e ressignificar o que é específico da prática educativa: a relação dos sujeitos educandos com o conhecimento. Se a pedagogia utópica é um “ato de conhecimento”, este ato não se caracteriza pela imobilidade e estagnação. “Conhecer”, nesta perspectiva, implica muito mais do que se apropriar de conceitos e informações, mas requer a capacidade permanente de problematizar constantemente a realidade, numa atitude provocativa de procurar as múltiplas determinações que envolvem o objeto pretendido de compreensão. Este sempre deve ser compreendido a partir do contexto a ser transformado, no “local” em mudança com relação à totalidade também em transformação. O conhecimento nesta pedagogia utópica se faz práxis revolucionária.

Há semelhanças com essa mesma reflexão sobre a característica utópica da sua pedagogia noutro livro, publicado no início da década de 1980, intitulado “*Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*” (2001b). Logo no início já introduz alguns comentários referentes à polémica causada pela apropriação equivocada do conceito “conscientização”. Se antes a pedagogia libertadora encarnava a concretude desta utopia, agora é a própria conscientização que é utópica:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizando em “fator utópico”. Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 2001b, p. 27).

Essa afirmação corrobora os argumentos até aqui discutidos para demonstrar a centralidade da utopia no pensamento de Freire, como ponto de convergência para uma prática educativa autenticamente libertadora, antecipadora, revolucionária.

Para elucidar o conceito “conscientização” aos seus leitores e evitar distorções reducionistas, Freire se utiliza do conceito utopia, cuja semântica melhor designa o verdadeiro sentido da conscientização, de forma que esta não seja interpretada equivocadamente apenas como um “estado”, ou uma iluminação intuitiva que conduz à inércia. Pelo contrário, trata-se do “ainda-não-consciente” (Bloch, 2005/2006) que se expande e se efetiva continuamente na prática revolucionária.

Na medida em que se inicia o processo de conscientização, a partir da tomada de consciência, o “conscientizando”⁶⁵ é impelido a conjecturar de forma contínua as razões de ser da sua existência, na realidade onde está, bem como no momento histórico em que atua. Ao associar o indivíduo que se conscientiza à expressão “fator utópico”, entende-se etimologicamente que este seja um “criador”, alguém capaz de “executar” (latim: *factor*). O conscientizando, como *fator utópico*, é alguém que concretiza as possibilidades ainda não experimentadas de acordo com os pressupostos da práxis.

A utopia radicada nesta compreensão se torna permanente dialetização da denúncia de tudo o que impede a dignidade humana e o anúncio de uma nova realidade, mais justa e mais igualitária, portanto, humanizante. Mais adiante, ainda na mesma obra, Freire retoma e amplia a reflexão antes mencionada sobre a relação entre utopia e conhecimento:

A Utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é o anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio de blábláblá (FREIRE, 2001b, p.28).

⁶⁵ A expressão “conscientizando” traz consigo a ideia de movimento, de processo e continuidade; ao contrário de conscientizado, que representa algo já pronto e acabado, um estado concluído que não precisa mais sofrer alteração, pois já teria adquirido sua forma definitiva.

Se a conscientização implica utopia, esta, por sua vez, constitui-se num “ato de conhecimento”, pelo fato de estimular a imaginação crítica à penetrar na intimidade das causas da opressão. Isso significa exercitar a criticidade para impedir que os mecanismos da opressão domesticuem os indivíduos em sua consciência ingênua a respeito dos fatos.

Desvendar as razões da prática dominadora é o movimento da inteligência que procura os caminhos viáveis de contestação. A utopia, assim, assume uma dimensão epistemológica audaciosa, a qual procura arquitetar o projeto da nova sociedade pela via antecipatória sobre bases sólidas, para que este não venha a sucumbir diante das primeiras dificuldades que ocorrerem. Denunciar e anunciar sem “penetrar” na realidade para conhecer ao máximo as dimensões factíveis daquilo que se denuncia e anuncia é agir de forma espontânea e irresponsável, deixando de lado os fundamentos da práxis e correndo o risco de se perder no ativismo.

Para Freire, há uma relação imediata estabelecida entre a consciência humana e a realidade-mundo. Quando, a partir deste embate recíproco entre consciência e mundo se produzir uma nova realidade, já não mais produto da opressão, a consciência do indivíduo passa por um processo de alteração e adquire um novo estado, passando a estar numa realidade que também foi alterada. Isso demonstra que superou seu antigo estado de inércia e “aprendeu” a agir-refletindo e refletir-agindo, ou melhor, a perceber e mensurar a extensão epistemológica da práxis, na qual toda ação exige a especificidade de sua reflexão (FREIRE, 2001b, p. 27 – 28).

Ora, disso se deduz que, assim como a conscientização, o pensamento utópico viabiliza o processo para que o ser humano, em sua sociabilidade, descubra as razões de ser *no* e *com* o mundo em que se encontra. A pedagogia libertadora e utópica, centrada no processo de conscientização, requer um pressuposto de sistematização para orientar a captação dos “temas centrais” a serem desvendados, problematizados e, parcialmente solucionados concretamente, para avançar as conquistas no terreno da práxis:

Em última instância, os temas estão contidos nas situações-limite e as contêm; as tarefas que eles implicam exigem atos-limite. Quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado [...] em resumo, as situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre o ser e o ser mais humano, melhor que a fronteira entre o ser e não ser começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado” (FREIRE, 2001b, p. 30).

Após o desencadeamento utópico da conscientização, Freire, minuciosamente, chama atenção para o quanto é importante que o educador desenvolva esta sensibilidade simultânea de captar criticamente as limitações da realidade cognoscível e problematizar aquilo que é central. Aquilo a ser identificado em meio às situações (limite) que se impõem à realidade existencial dos educandos.

Depois que forem sistematizados e objetivados os entornos destas situações-limite, segue o momento da criatividade imaginativa, na qual a ousadia crítica estipula a viabilidade extensiva dos “atos-limite” a serem elaborados estrategicamente para o avanço rumo ao sonho almejado. Os atos-limite podem variar de acordo com a especificidade das circunstâncias e se apresentam como resposta situada aos problemas daquela realidade dada, para que os indivíduos que se engajam nesta tarefa se tornem realmente “autores” de sua história e conscientes das forças que ignoravam possuir.

A superação exitosa das barreiras que obstaculizam as potencialidades humanas é a motivação necessária para que a prospecção dos atos-limite se torne uma prática recorrente se automatizando, um princípio ativo da esperança, constituindo-se em sucessivas atitudes que anseiam pela busca permanente daquilo que vai se tornando possível. E, assim, ingressando com mais facilidade no terreno daquilo que ainda não foi experimentado. A conscientização como experiência da consciência que se efetiva utopicamente na transformação da realidade, passa do estágio intransitivo (ingênua), para o semitransitivo (que toma consciência das situações-limite) para se tornar

transitivo-crítica (em permanente experiência de atos-limite. Tudo numa perspectiva utópica da plenificação desveladora da realidade). Portanto, ela é a categoria em que se encontram as chaves para abrir as portas da novidade à realidade presente.

O intelectual que encarna a radicalidade deste pensamento utópico vive esta dinamicidade reflexiva e ativa com tamanha intensidade e sensibilidade que a totalidade de sua existência se faz movimento consciente-antecipador na realidade presente. Por isso, Freire destaca, com admiração e respeito, a figura de grandes personalidades que se demonstraram ícones desta coerência entre teoria e prática:

Por isso mesmo, somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança. Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 2001b, p. 28).

A radicalidade de homens como Che Guevara⁶⁶, que assumiram os riscos de levar adiante o compromisso histórico com a transformação do mundo, é um estímulo contagiante do testemunho da esperança. Por isso que a profecia é um conceito forte quando associada à utopia/esperança. O profeta não está comprometido com o “pessimismo da razão” (Gramsci), muito menos imbuído da visão mecanicista que visa manter as estruturas do presente para facilitar a previsão das tendências futuras. O que caracteriza a verdadeira profecia (que não se reduz somente ao caráter religioso) é a capacidade de romper com as margens da convencionalidade, em nome da obviedade intuída

⁶⁶ Sobre a personalidade revolucionária de Guevara Freire acrescenta: “A revolução é um processo crítico, que demanda aquela constante comunhão entre liderança e as massas populares. Toda prática revolucionária de Guevara foi um exemplo, sempre, de como ele buscava essa comunhão. Quanto mais estudamos sua obra tanto mais nos convencemos de sua firme convicção em torno desta necessidade. É por isso mesmo que ele não hesita em reconhecer a capacidade de amar como uma indispensável qualidade revolucionária. Ainda que se refira, constantemente, em seu diário da Bolívia, à falta de interesse dos camponeses pelo movimento guerrilheiro, em nenhum momento demonstra desamor por eles. Nunca perdeu a esperança de contar com sua participação [...]. Neste sentido, Guevara encarnou a autêntica utopia revolucionária. Foi um dos maiores profetas dos silenciosos do Terceiro Mundo. Conversando com muitos deles, falou em nome de todos” (FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2007b, p. 94-95).

e racionalmente elaborada, em dois sentidos: 1) aquilo que é óbvio quando se trata de denunciar a desumanização que se aprofunda cada vez mais diante da apatia de todos, por que não admite a naturalização desta situação. A denúncia, neste caso, é um grito contra a negação da obviedade, um alerta de indignação frente à indiferença que se generaliza; 2) a obviedade de constatar as vias para efetivar uma realidade mais humana. O anúncio, assim, torna-se um brado em vista da afirmação do possível ainda-não-experimentado, daquilo que é viável, mas que a maioria das pessoas ainda não aceita por se apresentar como proposta inédita, inadequada às condições vigentes no tempo presente.

Do mesmo modo, Freire simpatiza com o senso profético de homens de fé que assumiram o risco de prospectar uma teologia capaz de ressoar profeticamente na denúncia contra toda forma de exploração humana. Esses ousaram desafiar o imobilismo secular da teologia tradicional para assumir a instabilidade de tomar o partido dos pobres e, com isso, desafiar o autoritarismo daqueles que prezam pela estabilidade aparente de uma religião alienante:

Estão certos os teólogos latino-americanos que, engajando-se historicamente, cada vez mais, com os oprimidos, defendem hoje uma teologia política da libertação e não uma teologia do “desenvolvimento” modernizante. Estes teólogos, sim, podem começar a responder, em certos aspectos, às inquietações de uma geração que opta pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis. Eles sabem muito bem que só os oprimidos, como classe social impedida de dizer sua palavra, podem vir a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que seu futuro não é uma repetição deformada de seu presente. Seu futuro é a concretização de sua libertação, sem a qual não podem ser. Só eles podem denunciar a “ordem” que os esmaga e, a práxis da transformação desta “ordem”, anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente. Por isto é que sua esperança não é um convite à estabilidade, que não existe apenas no tradicionalismo, mas também na “modernização” alienadora. Sua esperança é um chamamento à “caminhada”, não a uma “caminhada” errante, de quem renuncia ou foge, mas à “caminhada” de quem toma a história nas mãos, fazendo-a e nela refazendo-se. Caminhada que é, em última análise, a sua Travessia necessária, na qual tem de “morrer” enquanto classe oprimida para renascer como homens e mulheres novos (FREIRE, 2007b, p. 131-132).

O surgimento de uma nova corrente teológica⁶⁷ enraizada no sofrimento dos pobres é considerado por Freire um evento significativo e pedagógico do ponto de vista da libertação. Os teólogos da libertação só podem ser proféticos se estiverem ao lado dos oprimidos, dos crucificados e injustiçados, sinais da morada onde habita o próprio Cristo, fonte da esperança. Note-se que nesta perspectiva, não se trata mais de conceber a Igreja como portadora de esperança e anunciadora do Reino, pois estas categorias só encontram sentido se estiverem circunstanciadas em meio ao contexto da realidade oprimida, se partirem das limitações coletivas de determinada classe social.

Ao assumir a tarefa de estarem junto ao povo, estes teólogos reassumem a experiência do êxodo, a travessia no Mar Vermelho, e também a travessia da Páscoa Cristã, da situação de morte para a ressurreição, do sepultamento da mentalidade opressora que se hospeda na classe oprimida. Tudo na busca de uma nova sociedade, na qual habitam homens e mulheres novos.

A pedagogia utópica, neste caso, iria assemelhar-se à Páscoa, a passagem de um estado de fragilidade e impotência, para uma nova vida, na qual estaríamos numa nova condição de existência, pois a morte é uma condição para a vida. Porém, em sua concepção de teologia não há nada de metafísico e, sim, a exemplo da referência de Bloch (1973a) à Thomas Müntzer como o protótipo do teólogo revolucionário, Freire afirma:

Uma corajosa teologia da revolução tem que fazer essa distinção, assim como a teologia da violência tem que desmascarar uma série de mitos, entre os quais o de que só o oprimido é violento quando,

⁶⁷ “Às vezes, embora não seja teólogo mas um “enfeitiçado” pela teologia, que, em muitos aspectos, marca o que penso vir sendo minha pedagogia, tenho a impressão de que o TERCEIRO MUNDO, por sua natureza utópica e profética de mundo emergindo pode converter-se numa fonte inspiradora deste ressurgir teológico. É que as metrópoles dominadoras estão proibidas, por sua natureza de sociedades para as quais o futuro é a manutenção de seu presente de metrópoles, de ser utópicas. Estão proibidas de ser esperançosas, estão ameaçadas pelo “establishments” que temem todo futuro que as negue. Sua tendência é condicionar filosofias e teologias pessimistas, negadoras do homem como ser da transformação. Por isto é que, para pensar – e há os que pensam – fora deste esquema, nas metrópoles, é necessário, primeiro, “fazer-se” homem do TERCEIRO MUNDO.” (Cf. FREIRE, Paulo. In: Carta à Ignácio Rogério de Almeida Cunha, escrita em 1 de outubro de 1969. In: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000055/Obra_Cartas_Rogério_Completa.pdf; Acessado em 19/07/2013).

afinal, se defende da violência do opressor. Para mim, violento é o ato com que alguns homens ou classes impedem outros de ser [...]. Como a palavra se fez carne, só é possível aproximar-se Dele através do homem. Por isso, o ponto de partida da teologia tem que ser a antropologia. Desta forma, uma teologia utópica tem que estar associada à ação cultural para a libertação, através da qual os homens substituem sua concepção ingênua de Deus, como um mito alienante, por um conceito novo: Deus como presença histórica, que não impede, de forma alguma, que o homem faça a história de sua libertação (FREIRE, 1979, 91-92).

A teologia da revolução implica necessariamente a confiança histórica que homens de fé compromissados com a luta pela humanização dos seres humanos, depositam em Deus. A exegese freiriana do “logos encarnado” (Jo 1,1) pressupõe que o ponto de partida da comunicação dos seres humanos com a divindade, seja a mesma via que o próprio Deus utilizou para se comunicar com a humanidade. Não significa reduzir a teologia à antropologia, mas de conceber o espaço antropológico como meio privilegiado para a percepção da revelação divina, que atua na história.

Assim, num vai e vem de analogias e metáforas, Paulo Freire se utiliza de referenciais para elaborar o seu discurso pedagógico em torno da utopia, para reforçar a importância de sua necessidade imperativa na prática educativa libertadora. Após o exílio, as várias experiências educacionais: alfabetização de jovens e adultos no processo de descolonização de Guiné-Bissau; o trabalho como assessor no departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas; as viagens aos inúmeros países de todos os continentes, tudo permitiu a Freire aprofundar as análises sobre as implicações pedagógicas na concepção de uma utopia concreta.

Nesses termos, podemos dizer que os seus próprios sonhos se expandiram e contagiaram os sonhos e expectativas de pessoas de culturas completamente distintas. Isso demonstra que a ressonância utópica de sua pedagogia libertadora se universalizou e encontrou consenso uníssono em toda e qualquer realidade em situação de opressão.

Neste período, que se estendeu logo após o exílio, foi possível compreender a transformação de significado que Freire atribui à categoria utopia/esperança, em dois sentidos: primeiro, pelo fato de explicitar sua centralidade como fundamento da pedagogia libertadora; e segundo, por ter

demonstrado o seu caráter concreto, de sonho acordado, o ainda-não-consciente.

Assim, apesar de várias vezes Freire ter afirmado suas convicções cristãs e simpáticas à teologia da libertação, também assume ele a posição de revolucionário. Nesta, sua concepção educativa é essencialmente transformadora da realidade opressora e, portanto, antecipadora de uma sociedade menos injusta.

O ponto de vista dialético que sempre foi substrato para a leitura de sua prática numa determinada realidade, não permitiu que ele separasse suas convicções religiosas da posição política a favor do socialismo. O cristianismo, despojado de seus acréscimos metafísicos, não exige dicotomia entre mundaneidade e transcendentalidade, aqui e além. Seu futuro teológico só tem sentido se considerar a antecipação histórica do Reino de Deus no “já-ainda-não”, o “*eón*” futuro. Da mesma forma quanto à revolução socialista, esta não é um programa a ser implantado como se a sociedade socialista fosse uma realidade automática e definitiva. O pensamento utópico, em ambas as situações, tem a função pedagógica de exercitar a prática permanente de aprofundar o sentido da práxis e provocar qualquer tendência unilateral à estagnação da história, seja esta quanto ao comodismo da teoria, ou o ativismo da prática.

A especificidade da utopia freiriana, nesse contexto, trata de salientar a tônica sobre a importância da revolução. A utopia, além de adquirir centralidade em suas afirmações político-pedagógicas, passa a ser um imperativo existencial para o educador comprometido com a transformação do mundo. Sem essa transformação, a prática pedagógica libertadora, ou a conscientização, perderiam completamente sua razão de ser. Até aqui, a utopia está relacionada com a revolução, com a conscientização, com a humanização e com a problematização do mundo que exige um “ato de conhecimento”. Ela se relaciona ainda com o anúncio e com a denúncia, e, assim, contrapõe-se exclusivamente a qualquer forma de opressão e dominação das classes dominantes.

O exílio oportunizou a Freire a possibilidade de superar a concepção de esperança como “otimismo crítico” para a “utopia concreta”. Desse modo, ele pôde continuar “sonhando acordado” com menos ingenuidade e, ao mesmo

tempo, mais convicto quanto à necessidade de continuar sonhando, apesar da probabilidade inevitável de fracassos que pudessem vir a ocorrer:

Acho às vezes, pensando nestas questões, que há uma relação bastante dinâmica entre o pré-exílio e a volta do exílio. Na medida em que, no tempo anterior ao exílio, o exilado teve uma prática política com certa clareza com relação a seu sonho e se, no exílio, com clareza também, busca viver a tensão já tão falada por nós, aprendendo a tolerância, a humildade, aprendendo o sentido da espera, não a que se faz na pura espera, mas a que se faz na ação, então o exilado se prepara para uma volta sem arrogância. Volta sem cobrar nada a seu contexto pelo fato de ter sido exilado. Volta sem a pretensão de ser o mestre dos que ficaram (FREIRE, 1985, p. 34).

A “espera” de Freire no exílio foi uma expectativa de intensa ação e reflexão sobre as dimensões utópicas de sua pedagogia libertadora. Durante este período, o educador pôde aprofundar o “sentido da espera”, cujo fundamento consistiu na capacidade de desenvolver a paciência necessária de fazer deste período um tempo fecundo, cheio de descobertas e perguntas. Desse modo, a capacidade de sonhar acordado impregnou sua prática educativa da utopia concreta e se tornaria uma marca incontestável de sua maneira de refletir sobre as potencialidades e limites da educação para a transformação do mundo.

Se neste *segundo momento* percebemos uma superação epistemológica em relação ao *primeiro (pré-exílico)*, isso se deveu à incorporação do materialismo histórico como matriz preponderantemente teórica no âmago de seu pensamento político pedagógico.

No *terceiro momento*, perceberemos a continuidade desta superação com acréscimos complementares, cuja convergência para a utopia culminaria, em primeiro lugar, com sua variação sinonímica (utilização de outros termos, como: sonho possível, inédito viável, pedagogia da esperança, etc.). Em segundo lugar, com a ampliação de sua adjetivação para além de anúncio e denúncia (curiosidade, alegria, inacabamento humano e histórico, ética e estética, conhecimento crítico, tolerância, etc). Ou seja, a utopia será a categoria convergente da pedagogia libertadora e também síntese do seu pensamento educacional. Sem ela, não haveria sentido algum em afirmar conceitos como conhecimento crítico, libertação, denúncia e anúncio, diálogo, etc.

Compreendemos que toda e qualquer categoria utilizada por Freire para reforçar o sentido de sua pedagogia libertadora precisa ser considerada à luz da utopia e do sonho acordado. Essas são condições *sine qua non* para que a consciência esteja sempre em alerta contra as artimanhas da dominação e das formas alienadas de se conceber o mundo, a sociedade e a história. A tônica que reforçará o discurso utópico freiriano neste terceiro momento, principalmente depois da queda do muro de Berlim, em 1989, será a contraposição à ideologia neoliberal, principal ameaça ao pensamento utópico, devido à sua sedutora força paralisante e neutralizadora de posições revolucionárias.

2.2.3 Terceiro momento: A práxis educativa como síntese e expressão da pedagogia utópica freiriana no combate à ideologia neoliberal.

Na trajetória que realizamos até a presente fase de nossa pesquisa, procuramos interpretar dialeticamente a evolução constitutiva do pensamento utópico de Paulo Freire. Buscamos apresentar como este autor, aos poucos, vai superando a visão ingênua e metafísica da esperança que fundamentou o “otimismo crítico” da sua prática educativa em relação ao futuro, para assumir uma posição concreta e histórica dessa prática.

Com o passar do tempo, Freire reforça o caráter central dessa categoria, demonstrando um amadurecimento reflexivo sobre ela. Contudo, isso não significa que tenha deixado para trás o que afirmara, mas, paulatinamente, vai dando continuidade elucidativa aos conceitos de utopia, esperança, sonho possível e inédito viável. Assim, irá alargar a inteligibilidade do seu significado para o contexto em que se encontra e para demonstrar como é imprescindível à práxis educativa estar sempre imbuída do pensamento utópico. Só desse modo poderá reforçar as estratégias de resistência a qualquer forma de dominação e criar condições de possibilidade para a viabilização de uma educação libertadora.

Freire amadurece, dessa forma, sua concepção pedagógica de utopia e, porque não, utópica, da pedagogia, para tentar exprimi-la em toda sua riqueza semântica sem, no entanto, se limitar a fórmulas ou programas, o que

seria nada mais do que negar sua substancialidade livre e criadora. Se, por inúmeras vezes a utopia/esperança reaparecerá em seus escritos dialógicos para destacar a importância de uma categoria importante à prática educativa, isso se dá pelo fato de que Freire procura ser coerente com o pressuposto fundamental do pensamento utópico, a liberdade.

Por essa razão, perceberemos uma recorrência no seu uso, sempre na tentativa de reelaborar e rearticular seu discurso político-pedagógico na relação com a totalidade de temas abordados na sua reflexão. Não se prende ele em esquemas fixos nem se engessando num programa de ação inflexível.

Um texto significativo, que marca o novo acento desta característica, está numa afirmação feita por Freire no início dos anos 1980, numa conferência publicada em *Educador: vida e morte*⁶⁸ (1982). Esta obra quando publicada por Paulo Freire recebeu o título “*Educação: o sonho possível*”:

[...] uma outra pergunta que eu venho me fazendo de uns anos pra cá, se faz em torno do que eu chamo um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis. Corro o risco de parecer ingênuo, mas na verdade nada aí é ingênuo, eu diria a vocês. Ai de nós educadores se deixamos de sonhar os sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar o sonho possível? Em primeiro lugar, quando eu digo sonho possível é por que há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual (FREIRE, 1982, 99).

Depois da volta ao Brasil, após 16 anos de exílio, uma das primeiras afirmações de Freire, ao reiniciar sua prática educativa em seu contexto original, trata de alertar para a importância da categoria “sonhos possíveis” para que a prática pedagógica seja autenticamente libertadora. O sonho possível está ancorado social e historicamente na realidade. Portanto, seu critério de validade passa primeiro pelo engajamento coletivo, pela adesão conjunta em torno de um projeto comum, e não pela iniciativa individual e isolada.

A advertência feita aos educadores que não se permitem sonhar e conjecturar sobre as possibilidades alternativas e se engajar pela realização de propostas inéditas no presente, sinaliza a tônica que Freire atribui à sua

⁶⁸ Esta obra foi organizada pelo professor Carlos Rodrigues Brandão, resultado do III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado entre 20 e 25 de outubro de 1980.

concepção político-pedagógica. Isso aconteceu a partir da anistia, nos anos de 1980, e se estenderá até a década de 1990. O sonho acordado é para o educador, um alicerce para a sua prática. Portanto, uma exigência indispensável para que o ato de educar atenda às exigências antropológicas e históricas da realidade humana em devir.

A realização do sonho possível de retornar para a terra natal foi o princípio da continuidade do sonho acordado, em seu próprio país. É evidente que nem Paulo Freire, nem o local para o qual regressava eram os mesmos. Afinal muitas coisas se passaram durante este tempo.

Com a conquista da reabertura democrática, a sua pedagogia libertadora se encontra sob uma nova condição política e histórica, tendo que, portanto, se ajustar às novas exigências conjunturais. O fato de ter retornado do exílio significa, para Freire, a realização parcial de um “sonho possível”, a consumação da aspiração que esteve latente em sua memória durante mais de uma década e meia. Assim, o sentido desta afirmação revela um princípio de que o conceito de “sonho possível” é algo potencialmente e parcialmente realizável. Por isso, ele requer paciência histórica e confiança estratégica na ação humana, temporalmente limitada, que se empenha pela transformação do mundo.

Neste contexto, sua pedagogia libertadora assume uma nova conotação, pois, se encontra diante de novas exigências e desafios. O cenário político e econômico demonstra a presença de novas forças reconfigurando-se em vista da luta pela hegemonia erigida democraticamente. Agora, seria preciso reaprender o movimento histórico do Brasil, para acompanhar as tendências políticas do contexto que se abria às novidades e intuir sonhos que tivessem relação fecunda com as novas problemáticas da realidade.

Dessa forma, sonhar o sonho possível é sonhar o sonho certo, adequado às exigências históricas e políticas da atualidade. É também assumir projetos condizentes com a meta almejada, de modo que o sonho expresse seu caráter sócio-histórico e atualize no presente, coletivamente, os anseios das classes dominadas.

De agora em diante, procuraremos identificar no pensamento utópico freiriano – quando este se utiliza das categorias utopia, esperança, inédito viável e sonho possível – uma unidade de sentido, cuja principal intenção é

reforçar o caráter transformador e libertador da práxis político-pedagógica, sua expressão mais imediata. Freire se utiliza de inúmeros recursos discursivos para tentar exprimir o vigor que a utopia/esperança representa para a prática pedagógica. E, do mesmo modo, como esta pode se tornar síntese e meio para a viabilização de ações concretas, assim como o estímulo para que os educadores permaneçam despertos, conscientes da necessidade de continuar sonhando acordado.

Na obra *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), um livro dialogado com Antonio Faundez, nos meados da década de 1980, Freire reflete sobre o cuidado estratégico para iniciar a prática do sonho possível, quando se refere ao papel do intelectual que assume o risco de sonhar junto com o povo:

Na verdade, pensar sobre o intelectual e o seu papel, sua prática inserida numa prática maior, a social, nos leva necessariamente a refletir sobre o seu sonho, que é político. Que sonho é este que sua opção aponta? Que perfil de sociedade tem ele e para cuja realização se encontra empenhado? O que fazer para a realização do sonho se coloca à medida que o desenho do sonho vai sendo referido às circunstâncias históricas do contexto em que se acham as condições objetivas e subjetivas em dialéticas e não mecânicas relações umas com as outras. O que fazer para a realização do sonho, por sua vez, começa a exigir, no meu entender, a encarnação de virtudes ou qualidades que o intelectual tem de viver no sentido de aproximar ao máximo o seu discurso de sua prática. E a busca, no fundo, de um nível razoável de coerência entre o que diz e o que faz. Na apreciação da contradição às vezes gritante entre a expressão verbal do sonho do intelectual e a sua prática para alcançá-la, a prevalência está na prática e não no discurso do intelectual (FREIRE, 1985, p. 67).

O critério para mensurar a extensão e validade do sonho que se tem, está naquilo que Vázquez (1979) chamou de “vara” da práxis. O educador empenhado na realização do seu sonho precisa desenvolver, em primeiro lugar, a virtude da coerência, pois esta representa a unidade indissolúvel de seu discurso em conformidade com sua prática. Todavia, para que a coerência encontre a medida de sua razoabilidade, o sonho (e o sonhador) também precisa estar em consonância com as condições concretas em que foi concebido: *“afinal, não se realiza o sonho a partir dele, em si, mas do concreto em que se está”* (Idem). Logo depois, o autor continua:

De qualquer maneira, porém, me parece incontestável que, na constituição ou na gestação do sonho possível, por cuja realização

nos batemos, já tenhamos um mínimo de perfil do sonho. Por outro lado, o sonho só será possível na medida em que repouse numa compreensão rigorosa do presente que, em sendo profundamente modificado, viabiliza a concretização do sonho. O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente (FREIRE, 1985, p. 71).

A compreensão rigorosa do presente, por meio do conhecimento crítico da realidade, é o fulcro catalisador para a vigência concreta do sonho possível. Empenhar-se pela realização deste sonho pressupõe que se tenha um perfil inicial dele, cuja feição e re-feição são contínuos. O sonho só contém o gérmen da viabilidade se estiver “ancorado” na realidade presente, problematizando os temas centrais que encerram as situações-limite desta realidade e transpondo as fronteiras destes limites com atos inéditos, acenando em direção a algo novo.

Equilibrar a tensão dialética entre imaginação, realidade presente e realidade futura, torna-se um desafio constante à prática pedagógica guiada pelo pensamento utópico. Assim, a passagem para a “nova sociedade” numa perspectiva revolucionária não é uma tarefa simples e nem se realiza de maneira mecânica, como se pudesse ser implantada por decreto:

Evidentemente, nesse momento, o papel da educação tem de mudar, mas a mudança não pode ser mecânica, como de fato não é. O caráter de classe da educação anterior, que atendia aos interesses da classe dominante, discriminando as classes populares e explicitado não apenas na concepção autoritária do currículo, mas na prática de uma educação elitista, não pode continuar. Seus conteúdos e seus métodos têm de ser substituídos, com vistas à nova sociedade a ser criada. A nova sociedade, porém, não se cria por decreto. O modo de produção não pode ser transformado da noite para o dia. Velhas ideias insistem em ficar. A infra-estrutura vai mudando, mas aspectos da velha supra-estrutura permanecem em contradição com a nova, que se vem gerando. Este é realmente um momento difícil, que exige dos educadores revolucionários imaginação, competência, gosto do risco. Ao responder a problemas fundamentais da transição, a educação revolucionária tem de antecipar-se, de vez em quando, à sociedade nova, ainda não realizada (FREIRE, 1985, p. 91-92).

A preocupação com a transição para um novo estado é algo que desperta em Freire um cuidadoso interesse, ainda na década de 1980. A preocupação epistêmica do seu pensamento utópico, neste contexto, ainda tenta problematizar como se daria e qual seria o papel da educação nesta

possível passagem para o socialismo. Para Freire, há um processo pedagógico em tudo o que faz parte da realidade humana em movimento e, como tal, as etapas deste movimento precisam ser pensadas estrategicamente para não obstruir a vocação humana, que é de ser mais.

Por mais que se alterem as condições concretas (infraestrutura) em que se dão as relações sociais de produção, é preciso considerar que na superestrutura (as ideias predominantes na sociedade num determinado período histórico) ainda permanecem resquícios da sociedade antiga. A transição, ou a passagem em direção ao novo estado, devem considerar que o “começo” do ser humano “inacabado” tem sua origem histórica situada nas antigas formas de sociabilidade que regulavam as relações sociais em que se encontrava. Portanto, sua história e sua cultura não podem ser simplesmente apagadas ou mutiladas.

Essa passagem, então, requer que se compreenda a justa medida em situações conflituosas, uma habilidade política para ocupar espaços de poder e propiciar o avanço possível em direção do objetivo almejado. Ou seja, a relação entre tática e estratégia.

A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles. Como um insatisfeito com o mundo de injustiças que está aí, ao qual o discurso “pragmático” sugere que eu simplesmente me adapte, devo, é óbvio, hoje, tanto quanto devi ontem, estar desperto para as relações entre tática e estratégia. Uma coisa é chamar a atenção dos militantes que continuam brigando por um mundo menos feio da necessidade de que suas táticas, primeiro, não contradigam sua estratégia, seus objetivos, seu sonho; segundo, de que suas táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico, se dão, se fazem, se realizam na história, por isso, mudam, e outra é simplesmente dizer que não há mais por que sonhar. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico social de estar sendo de mulheres e de homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (FREIRE, 2006a, p. 91).

O núcleo da práxis, guiado pelos princípios do sonho possível, do inédito viável, ou da utopia, precisa ser desvendado meticulosamente e com perspicácia política para não se perder em puro e simples discurso ideológico, ou devaneios abstratos. A consistência do sonho tem a ver com a capacidade de aprofundar a habilidade política de avançar ou recuar, dependendo de como estão organizadas as forças de resistência em relação às forças opositoras, ou

seja, a experiência em conjugar o posicionamento tático e o posicionamento estratégico.

Estrategicamente se faz necessária a clareza do sonho, da meta a ser alcançada. Este plano é mais amplo, distante, contempla a “macrovisão” da realidade e das possibilidades futuras. Já taticamente, é preciso aguçar a sensibilidade intuitiva e a inteligibilidade operacional dos limites do espaço em que se encontra, para transpor as barreiras no momento certo e iniciar a materialização do sonho estratégico.

Estratégia e tática, coerentemente alinhadas, são a chave da práxis utópica e revelam o mistério da consciência antecipatória na transição para a nova sociedade e para o “ser mais” humano. Ambas simbolizam a sabedoria indispensável ao cultivo da paciência histórica, cujo valor está em saber “decifrar”, cautelosamente, o momento certo para o anúncio das possibilidades concretas para a substancialidade da transformação.

O educador, o intelectual, ou o revolucionário, movidos pela “consciência antecipatória” neste processo transitório, também precisam aprender que o mais importante não é a consecução da sua estratégia, que muitas vezes é consumação dos objetivos. O mais importante é, sim, a vivência autêntica do caminho que se está trilhando, a fim de que se estabeleçam relações sólidas de horizontalidade, no intuito de que os espaços conquistados não cedam facilmente aos fracassos inevitáveis, ou seja, que a luta não retroceda. O que está em jogo, em última instância, é a reinvenção do “poder”:

Não tenho dúvida de que o problema fundamental que se coloca hoje na luta pela transformação da sociedade não é o da pura tomada do poder, mas o da tomada que se alongue criativamente na reinvenção do poder. É criar um poder novo que não tema ser contestado e que não se enrijeça em nome da defesa da liberdade conquistada que, no fundo, deve ser uma liberdade conquistando-se. Indiscutivelmente, este tema não pode ser pensado sem se repensar ao mesmo tempo o tema da democracia ou, como venho chamando, o da substantividade democrática (FREIRE, 1985, p. 75).

A reinvenção das relações de poder também é um tema a ser problematizado pedagogicamente. Se a condução do processo revolucionário for demasiadamente rígida em relação aos limites das liberdades individuais na construção das novas formas de sociabilidade, a autenticidade destas fica

comprometida, em nome da nova roupagem que o poder venha a adquirir. A aparência do cumprimento burocrático do “dever ser” se sobrepõe à substantividade democrática e espontânea do “agir consciente”, e o autoritarismo passa a reconfigurar as mesmas relações de opressão (senão até piores) que se pretendia erradicar anteriormente.

Isso elucida o teor da crítica de Freire à moldura autoritária que revestiu o processo revolucionário socialista no Leste Europeu, a qual não poderia ter havido outro fim, senão seu próprio aniquilamento:

Pra mim, depois de tudo isso que ocorreu no Leste Europeu, eu não vejo por que me desiludir da utopia socialista. Eu acho que na história, pela primeira vez, a gente está diante de uma possibilidade, ao reconhecer que a experiência anterior do socialismo nasceu equivocada por que se deu toda ela medida numa moldura autoritária. O que não prestou da experiência do Leste Europeu não foi o socialismo, não. Foi a moldura autoritária dentro da qual o socialismo se extraviou. Assim como o que presta no Ocidente não é o capitalismo, não. É a moldura democrática da qual o capitalismo se serviu. O que a gente precisa hoje é motivar-se por uma outra luta, ainda pelo socialismo, mas arrebatando as molduras autoritárias em que foi metido e arrebatando a moldura democrática que está cobrindo o capitalismo, para superar, mesmo agora, o capitalismo (FREIRE, 2004, 316).

A queda do muro de Berlim em 1989, não abalou em nada o pensamento utópico freiriano. Pelo contrário, somente veio demonstrar sua fragilidade estrutural, na qual, desde as suas origens, esteve envolto por moldes autoritários, meramente reproduzindo o poder, ao invés de reinventá-lo. Note-se que Freire permanece sólido em sua utopia concreta, alegando que o fracasso do socialismo soviético resultou da moldura, da forma que o caracterizou, mas não da sua essência, a qual permanece.

Do mesmo modo, aproveita para partir da concretude do tempo presente e avalia como positiva a modelagem democrática de que o capitalismo se serviu para prosperar. Assim, a superação da sociedade capitalista também precisaria se apropriar dos elementos positivos que a revestiam, como, por exemplo, a democracia. Contudo, este significativo evento histórico, tratado por muitos como se tivesse sido o triunfo emblemático do capitalismo global, ou o “fim da história” (ANDERSON, 1992), teve um impacto político mundial e ressoou como tonalidade catastrófica nos ouvidos dos militantes socialistas de todo o mundo. Fracilmente, eles acabaram

sucumbindo diante do fato e abandonaram a luta por ter perdido seu referencial “onírico”.

Para aumentar a aparência triunfante do sistema capitalista, os apologistas deste suposto triunfo, disseminaram uma ideologia vigorosa, o “neoliberalismo”. Tinham eles a pretensão de promover cada vez mais a imagem da economia de mercado capitalista como único modelo suficientemente capaz de proporcionar equilíbrio e liberdade aos indivíduos na sociedade, desde que estes pautem suas relações pela lógica da produção e consumo.

A ideologia neoliberal se apresenta como um conjunto teórico, político, econômico e filosófico capaz de influenciar as massas e dominá-las com sua proposta sedutora de que o capitalismo é o melhor sistema econômico para a sociedade (COMBLIN, 1999, p.15). Portanto, diante desta ideologia, não haveria mais necessidade do sonho e da utopia. A única alternativa restante aos indivíduos seria se adaptar à realidade presente e reproduzi-la mecanicamente, decretando, assim, a ineficiência da política na esfera pública e a promoção da neutralidade em seu lugar. Esta hipnose neutralizante da ideologia neoliberal que se propagou nas mentes das pessoas e resignou grande parte dos intelectuais ditos de esquerda, despertou em Freire, a partir da década de 1990, uma posição irreduzível a favor da “ontologicidade” do pensamento utópico. E, em consequência, também da atualidade que o sonho acordado representa para a liberdade humana nesta época.

A “pergunta” que Freire se fez no início da década de 1980, a de “sonhar os sonhos possíveis”, então, vai encontrar ressonância, na década seguinte, com *Pedagogia da Esperança* (2006): um reencontro dialogado com *a Pedagogia do Oprimido* (1988). Um exercício rigoroso de retomada e atualização das teses centrais que orientaram a trajetória da pedagogia libertadora diante deste novo contexto histórico, no qual a opressão ainda se faz presente de inúmeras formas. Freire, assim, ressurgiu utopicamente vigoroso, em dois sentidos: como crítico e otimista. Crítico, por que denuncia, sem medo, o discurso em nome da ideologia econômica que encobre as injustiças na realidade contemporânea. Otimista, novamente, por que anuncia, com todas as suas forças, a “obviedade” de outro mundo possível. E também por acreditar que a luta pela criação de outra sociedade é ainda uma tarefa

histórica que cabe à decisão e engajamentos de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, conscientes de sua ação. Não das manobras de um pequeno grupo de investidores que decide os postos de emprego e o sustento de milhares de pessoas, com uma planilha de estatísticas, numa reunião em seu escritório.

A *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 2006a, p. 12).

Para justificar o verdadeiro sentido desta *Pedagogia da Esperança*, o educador confessa tê-la concebido sob a tensão entre dois sentimentos aparentemente controversos, mas compreensivelmente complementares, se vistos a partir da justa indignação: a raiva e o amor. A primeira, por não concordar subitamente com a “*democratização da sem-vergonhice que vem tomando conta do país*” (FREIRE, 2006a, p. 10), e se demonstrar visceralmente contra a naturalização das mazelas geradas por meio das contradições econômicas. A segunda, por considerar que a amorosidade é uma dimensão indispensável à perseverança do jeito esperançoso de ser.

A tolerância, a radicalidade, a tentativa de compreender aspectos positivos da chamada “pós-modernidade”, todos esses são indícios que demonstram em Freire esta capacidade de abertura aos novos temas, sem medo de correr o risco de parecer exagerado em suas afirmações.

A *Pedagogia da Esperança*, publicada no ano de 1992, portanto, apenas 5 anos⁶⁹ antes do falecimento de Paulo Freire, sinaliza uma nova tônica em seu discurso sobre a utopia e a esperança. Escrito em forma de narrativa,

⁶⁹ Pouco antes de falecer, Freire declara numa entrevista a inquietação que lhe provocou intelectualmente e existencialmente nos últimos anos de sua vida: “Mas sempre, e sobretudo agora, de cinco ou seis anos pra cá, venho insistindo fortemente na questão da utopia, na questão do sonho, na questão da esperança, na questão da ética. Eu venho falando tanto e escrevendo que, às vezes, até quando abro a boca, tenho a impressão de que o aluno vai dizer: “Paulo, você vai falar sobre utopia?” Por que isto está presente, está no meu corpo, na minha convicção [...]. A esperança radica exatamente nesta necessidade natural do ser humano. Sabedor de minha inconclusão, eu busco a certeza do que preciso procurar. Certeza de busca, mas não de uma busca qualquer, a busca que eu costumo chamar de Ser Mais, que passa pelo ter mais, mas não fica nele, que não se tranca no ter mais, que ultrapassa o limite do ter mais” (Cf. FREIRE, 2004, p. 272-274).

aponta vários aspectos da utopia que serão retomados e rediscutidos praticamente em todos os seus escritos posteriores⁷⁰. Daí que seu valor esteja justamente em ser um brado em defesa do sonho acordado, da lucidez vigilante e do olhar fixo na possibilidade de superar a naturalização da exploração e da opressão tecnocrata, que se encontrava institucionalizada:

Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. E como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (FREIRE, 2006a, p. 10)

Como sempre, Freire aponta para a evidência da obviedade. As manifestações pelas “Diretas Já”; os jovens “caras pintadas” que saíam às ruas exigindo o impeachment do presidente Collor; as marchas e conquistas do MST contra os latifundiários (imaginemos o que Freire diria das manifestações que ocorreram no mês de julho de 2013, em todo o Brasil); tudo isso é sinal de que a utopia está presente e viva em meio aos movimentos populares que saem às ruas pedindo por coerência e ética na política. Isso demonstra vontade da participação pública.

Não importa a forma com que se apresente esta esperança, pois ela simplesmente está aí, nas ruas, no corpo de cada um e cada uma que exterioriza sua indignação diante dos problemas da realidade pública no Brasil. A esperança, para Freire, é inerente à realidade humana, pelo próprio fato do ser humano não poder simplesmente estar acordado, desperto, sem se projetar no além-temporal que pode se alongar num instante, um dia, um ano, ou toda sua vida.⁷¹ Sonhar, antes de qualquer coisa, é aspirar ao melhor no “amanhã” a

⁷⁰Gostaríamos de deixar claro que não nos ateremos somente à *Pedagogia da Esperança* (2006) para tecer nossa análise sobre a esperança/utopia em Paulo Freire. De agora em diante procuraremos utilizar das menções nos escritos, entrevistas, palestras e artigos de Freire do final da década de 1980 e início da década de 1990.

⁷¹“Olha, em primeiro lugar, eu até agora, nesse livro que acabei de escrever, eu falo muito dos sonhos. Eu chego a dizer que o sonho não é apenas um direito. É até um dever que a gente

partir do “pior” do hoje, conjecturar as vias que permitem o acesso ao futuro. Por isso, onde houver presença humana, sempre haverá, por menor que seja, um resquício de esperança.

Não obstante, Freire se recusa aceitar que a melhora almejada se dê na imobilidade, com uma esperança pacata. Para que haja a afirmação desta esperança, e não degenerem em desespero, ela precisa ser exercitada na práxis, no embate, na luta. Mas como entender a esperança como “necessidade ontológica”? E a desesperança, o que seria essa necessidade extraviada, sem endereço? Mais adiante, Freire responde:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo. Nas situações-limites, mais além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa (Idem, p.11).

A ontologia do “ser esperançoso” (ontologia do “ainda-não-consciente”) se inicia justamente na e com a “práxis” combativa. Pressupõe que antes do início deste “embate,” haja um mínimo de predisposição de esperança, ou de motivação por parte do indivíduo. A práxis é o que vai dar consistência à esperança, fornecer-lhe os elementos para que encontre o “endereço” de sua “residência itinerante” (Rua: Liberdade; Nº: indeterminado; Bairro “Ser Mais”; Estado: U-topos) e não se perca no caminho, declinando de seu estatuto ontológico: *“Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado”* (FREIRE, 2006a. P. 73).

tem. O sonho faz parte da natureza do ser que nós, mulheres e homens, estamos sendo [...]. E por isso nós somos também seres, e estamos sendo também seres que não resistimos continuar a viver sem estar envolvidos num pensamento permanente sobre o amanhã. É inviável o ser humano continuar se ele para de pensar no amanhã. Não importa que seja um pensamento em torno do amanhã, o mais ingênuo possível, o mais imediato, o de se a gente vai ter café amanhã, ou se a gente vai ler ou reler Hegel ou Marx. Não importa. Nós somos seres de tal maneira constituídos que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. A minha tese então é a seguinte: não posso e não pode existir um ser que não esteja permanentemente preocupado com o vir a ser, portanto, com o amanhã, sem sonhar. É inviável! Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã” (Cf. FREIRE, 2004, p. 292-293).

A práxis educativa, portanto, se torna o *locus* em que reside a razão de ser da esperança do educador. Ela possibilita a condição de fecundidade para o estímulo recíproco entre a motivação inicial esperançosa e os desafios circunstancialmente localizados. O embate, que é o princípio original da luta em busca de condições “ineditamente-viáveis” é o combustível que dinamiza o caráter ontológico de ser. Portanto, há uma relação dialética entre a esperança e a realidade dos fatos que causam resignação, em que a primeira representa o despertar pela procura do inédito; e os segundos desafiam permanentemente a capacidade criativa de contestação prática.

A natureza do “ser esperançoso”, para Freire, então, não implica teimosia ou rebeldia, mas é “*um imperativo histórico e existencial*” (Idem), uma virtude que “impera”, reina sobre a consciência do indivíduo, na medida em que este aprofunda historicamente o verdadeiro sentido de “existir”⁷². A existência humana não é algo que se realiza sozinha e isolada, mas pressupõe a história, o espaço em que se estabelecem as relações sociais (não só de produção, mas de convívio, de lazer, culturais, etc.) Tudo o que “existe” está no plano puramente do humano, pois os objetos e as coisas simplesmente “são”. Existir compreende a noção de processo, devir, vir-a-ser, associado à consciência que se tem desse processo. E, portanto, do saber que se adquire antes, durante e depois do que foi, o conhecimento sobre o que é e como está sendo a ação em determinada realidade. Em outras palavras, é a consciência histórica em efetivação contínua:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há

⁷² Sobre a etimologia do termo, Freire justifica a importância do seu uso numa de suas palestras: “A própria palavra existir mostra bem isso. Eu sempre insisto nas aulas, alguém já sabe disso aí, mas vamos repetir e deixar mais claro. Existir. Pensem num verbo parecido. Desistir, por exemplo. Desistir, o que é? É tirar o corpo fora. De-sistir, tirar o corpo fora. O prefixo “de” aí é saltar de lado, de-sistir. Fulano desistiu, tirou o time de campo, de-sistiu. Fulano existe, eu existo. Que é isso? Existir em latim “Existere”, quer dizer, estar firme, sustentar-se. Desistir é deixar de estar firme, é baquear. Existir é não só estar firme, é tomar uma certa distância para refletir sobre o próprio ser” (FREIRE, Paulo. In: VANUCHI, Aldo. Op. Cit. 1983, p. 27-28).

tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 2006b, p.72).

Assim, o que define a especificidade da existência humana diante de todos os outros seres - também inacabados - é a capacidade humana de tomar consciência (tomar posse da realidade) do lugar que ocupa na realidade e a forma como nela se posiciona. Daí que o “saber-se inacabado”, em si, não é suficiente para transformar o mundo esperançosamente. É preciso estabelecer este elo entre consciência e mundo - ambos inacabados - na busca problematizadora de respostas situadas, porém, não definitivas, pois respondem à especificidade da problemática temporalmente limitada a um contexto sócio-histórico. Não podemos deixar de lembrar aqui a semelhança da palavra “ímpeto” com o conceito de “efervescência utópica” utilizado por Ernst Bloch (2005) para designar uma característica central da existência humana, algo que o impele a estar sempre em busca do ainda-não-concluído, tanto em sua “base” quanto em seu “horizonte”.

A esperança como “ímpeto natural” aponta para o horizonte antropológico do inacabamento, da inconclusão e da incompletude humanas⁷³, na busca pelo “ser mais”. Esta perspectiva de análise sugere que a história não está e jamais estará acabada. Enquanto os seres humanos estiverem “existindo” autenticamente em liberdade, afirmando-se em suas decisões individuais e coletivas, haverá sempre tensões dialéticas, choques de posições divergentes e visões de mundo contrárias⁷⁴. O conflito continuará “rasgando” o tempo; e o presente em relação ao futuro não meramente “será”, mas sempre “estará-sendo”.

⁷³ A esse respeito, Romão (2005) esclarece a especificidade do uso destas três categorias muito utilizadas na antropologia freireana: “A afirmação de que algo é incompleto, remete-nos à idéia de complementaridade, ou seja, leva-nos a pensar em um ser que, para se atualizar – no sentido aristotélico do verbo -, para se realizar ou tentar completar sua incompletude, para buscar plenitude, necessita do outro ou da outra não enquanto objeto de sua dominação e apropriação [...]. A inconclusão, por seu turno, remete-nos à idéia processual, ou seja, quando digo que algo está inconcluso, imediatamente imagino que este algo está em processo de inconclusão, ou seja, está em evolução. Portanto, diferentemente de incompletude – termo do qual não é sinônimo -, a palavra “inconclusão” exige pensar o processo de transformação pelo qual o ser humano busca possibilidades de ‘ser mais’. Enquanto as duas primeiras características, a incompletude e a inconclusão, remeteram-nos para tendências estruturais positivas – respeito às diferenças e processo de evolução – o inacabamento dá idéia de imperfeição, de algo que não ficou terminado, que não conseguiu constituir-se em sua inteireza” (Cf. ROMÃO, 2005, p. 123).

⁷⁴ Contrárias por que representam os opostos que buscam a síntese, mas não “contraditórias”, que se excluem, como acontece antagonicamente na sociedade de classes capitalistas.

A história, para Freire, está umbilicalmente ligada a sua concepção de utopia/esperança. Como palco do movimento humano é o tempo das possibilidades, e só é possível com a livre participação humana que busca dar sentido ao seu “ser”, no interior da sua historicidade.

Em consequência da consciência do inacabamento, surge também o elemento da crítica. A visão crítica é o que permite aumentar a lucidez da esperança:

Se a esperança se radica na inconclusão do ser, é preciso algo mais para encarná-la. É preciso assumir a inconclusão de que me torno consciente. Ao fazê-lo, ela se torna crítica e já não me pode faltar a esperança. A assunção crítica de minha inconclusão me insere necessariamente na busca permanente. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança; nem tampouco, na solidão (FREIRE, 1995a, p. 87).

A adoção da visão crítica permite que o ato de sonhar acordado permaneça sempre vigilante, continuamente alerta e em posição de suspeita diante de qualquer acontecimento histórico tratado como verdade eterna. Principalmente, diante da adaptação ao mundo, o aceitar que a vida humana, a história, os fatos, tudo está determinado, como se fosse obra impessoal do destino. A esperança crítica depura as ingenuidades da imaginação utópica, a fim de que o “possível” alternativo tome forma concretizável e se ajuste politicamente à realidade social. Daí que a esperança crítica se contraponha vorazmente em ataque às artimanhas da ideologia neoliberal:

Despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico. A de como preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. Na verdade, o treinamento estreito, tecnicista, habilita o educando a repetir determinados comportamentos (FREIRE, 2000a, p. 124).

Em nome da neutralidade, a ideologia neoliberal preconiza a nivelção do raciocínio técnico e sua redução à operacionalidade pragmática. A despolitização da educação, em nome da produção de um conhecimento neutro, é a principal bandeira desta ideologia adestradora.

Com a história “acabada”⁷⁵, pronta, um modelo de economia “livre” e um mundo dominado pelas relações de produção e consumo, restaria apenas aos indivíduos a função de se qualificar tecnicamente para ter mais chances de ingressar no mercado de trabalho. Os sonhos seriam apenas prerrogativas individuais e se constituiriam em vistas do consumo. Esses indivíduos teriam, na imprensa propagandística e no *merchandising*, o conteúdo necessário para compor o imaginário onírico dos desejos.

A politicidade do sonho, então, se torna uma urgência a ser problematizada. A utopia realisticamente combativa à ideologia neoliberal é um posicionamento crítico e sério. Jamais aceita a neutralidade em detrimento da conveniência pacífica revestida pelo acomodamento e exige firmeza decisória:

a questão fundamental é saber com que sonho, e contra que sonho. Por que eu não posso sonhar em favor de alguma coisa, se não sonho contra outra. Que é exatamente aquela que, obstaculiza a realização do meu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético. Quer dizer, não é possível sonhar sem boniteza, e sem moralidade e sem opção política. E quando você me diz, “Paulo, eu também sonho”, eu quero saber com que e a favor de quem você sonha. Qual é o sujeito beneficiário do teu sonho? É a burguesia que explora ou é a massa deserdada que sofre? E não basta que você me diga “Eu sonho pela humanidade”, por que a humanidade é uma abstração e não existe. Entende? (FREIRE, 2004, p. 293).

As perguntas que Freire fazia a respeito da pedagogia libertadora, agora servem para definir os limites da sua utopia concreta, pois, todo sonho tem um beneficiário que não é propriamente a pessoa daquele que sonha. Se alimentarmos os sonhos (desejos) de consumo, beneficiamos a indústria da produção de desejos, da moda e, obviamente, a classe que se beneficia deste sonho é quem lucra com sua realização. Se, pelo contrário, alimentamos o sonho da liberdade, da justiça social, de que a fome e a miséria no mundo possam ser erradicadas, precisamos descobrir quem obstrui a realização destes sonhos.

⁷⁵ “A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (Cf. FREIRE, P. Op. Cit. 2006b, p. 73)

O destinatário da utopia freiriana é concreto, o sujeito desumanizado, os esfarrapados do mundo, e não a “humanidade” abstrata. Assim, Freire aponta novos elementos necessários ao ato de sonhar. Além da política, é preciso também moralidade e boniteza, ou seja, a ética e a estética. E continua sem medo de parecer piegas a anunciar o conteúdo do seu sonho, da sua utopia:

Então agora, quando você me pergunta, “Paulo, me diga qualquer coisa pelo seu sonho”, eu diria, o meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza (FREIRE, 2004, p. 293).

Fiel à tradição do pensamento utópico, Freire não ousa impor limites e rédeas à sua imaginação utópica. O bom e o belo (bondade e boniteza), o ético e o estético são o pano de fundo sobre o qual, concretamente, quer construir seus sonhos. Denuncia a injustiça, o desrespeito e o preconceito discriminador e anuncia a possibilidade da afirmação da dignidade da pessoa humana.

A sociedade dos seus sonhos é a que será resultado do sonho conjunto, nascido da indignação contra tudo que impeça o desenvolvimento potencial dos seres humanos, cuja realização jamais atingirá o estado de perfeição. No entanto, terá reduzido consideravelmente os mecanismos que permitem a naturalização das injustiças e o descaso pelo que é público. Seu sonho também não é por uma liberdade abstrata, mas da liberdade que se efetiva localmente e ao mesmo tempo se universaliza e não reduzida ao potencial econômico de ser livre para “ter” e “possuir” bens. Sobre isso, Freire repete de maneira semelhante noutra afirmação:

Então, o sonho faz parte natural da minha presença no mundo. E, como educador, o meu grande sonho tem sido o exercício de uma liberdade que se limita, que não se reconhece a si mesma como a proprietária do mundo. O meu sonho é a invenção de uma sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado. Uma sociedade ética, estética, livre e decente (FREIRE, 2004, p. 191).

O “exercício de uma liberdade que se limita” seria talvez a proposta pedagógica para a prática da sua utopia. Este exercício pode ser compreendido como a comunicação de “consciências autônomas” numa sociedade que repudia o lucro e coloca o ser humano acima dos interesses mercadológicos. Assim, o sonho acordado freiriano busca atualizar no “já” do humano-negado, o “ainda-não” do humano-possibilidade. Mais uma vez, a ética, a estética e a liberdade, são o pano de fundo para que o ser humano possa “ser mais”.

É perceptível, na medida em que Freire amplia dialeticamente sua reflexão sobre os sonhos possíveis, que diversos temas vão se tornando objetos de sua preocupação pedagógica e política, o que aumenta a evidência desta centralidade utópica no seu pensamento. A utopia se apresenta como conceito imperativo, basilar, sem a qual não haveria razão de ser toda sua reflexão sobre a natureza política da práxis pedagógica. Esta insistência se caracteriza pela contundência discursiva em ressaltar o caráter dialeticamente indomesticável da educação libertadora e, conseqüentemente, a sua não redutibilidade ao treinamento técnico e à manipulação ideológica do mercado neoliberal. Daí que atribua à práxis educativa o espaço da síntese e expressividade pedagógica do seu pensamento utópico. Em outras palavras, a educação e a pedagogia são, para Freire, uma forma de traduzir concretamente seus sonhos, sua utopia:

E que poderá fazer a educação com vistas à esperança? Enquanto processo gnosiológico, ela engaja sujeitos (educadores e educandos) mediados pelo objeto cognoscível ou conteúdo a ser ensinado pelo sujeito educador e aprendido pelo sujeito-educando. Qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a autêntica prática educativa – gnosiológica, estética, ética, política – seu processo implica esperança. Educadores desesperançosos contradizem sua prática. São homens e mulheres sem endereço e sem rumo na História (FREIRE, 1995a, p. 88).

Todas as dimensões que engendram uma “autêntica” prática educativa, portanto, práxis pedagógica, implicam esperança estão impregnadas pela presença do pensamento utópico. Em cada uma destas dimensões o pensamento utópico age como um dinamizador, potencializador do “ainda-não

consciente”, no embate com as situações-limite em busca de saídas ineditamente viáveis.

Tomemos como exemplo dialético dessa esperança o “conhecimento”. Para a dimensão *gnosiológica*, o conhecimento representa o resultado da relação estabelecida com o objeto a ser conhecido, pressupõe uma construção metodológica de compreensão. Para a dimensão *estética*, significa o sentimento de prazer, a felicidade com a descoberta, mas, também, pode ser o recurso didático utilizado para facilitar a aprendizagem. Para a dimensão *ética*, se dá o plano da reflexão sobre a finalidade desta descoberta, a problematização das consequências do “conhecer”, o coerente compromisso com a justiça. Para a dimensão *política*, a articulação prática e diplomática sobre como pode ser utilizado este conhecimento, a serviço de quem foi produzido, como, para quê?

Enfim, cada dimensão, em sua especificidade, englobada pelo fundamento do olhar utópico, compreende a perspectiva da totalidade de uma prática educativa problematizadora, conscientizadora, que avança na perspectiva da transformação da realidade e dá passos consistentes, para Freire, na reinvenção do socialismo. Isto se apresenta como um “esquema” flexível e pode ser traduzido como uma proposta metodológica para a elaboração de um projeto político-pedagógico capaz de promover a autonomia do educador.

Assim, a provocação estimulante que nasce de cada uma destas dimensões, seja a política, a ética, a estética e a gnosiológica da prática educativa, implicam a manutenção da esperança. Esta, por sua vez, se apresenta como fonte de inspiração para que o educador também cultive certas “virtudes” indispensáveis à sua atividade educativa, sem as quais fica difícil perseverar e dar continuidade ao exercício da consciência antecipatória na prática cotidiana:

Por isso é que toda a prática educativa libertadora valorize o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa, por isso mesmo, provocadora de esperança (FREIRE, 2000a, p. 48)

Aqui seguem algumas sugestões de ordem subjetiva que competem tanto às virtudes a serem incorporadas pelo educador no exercício de seus saberes pedagógicos, quanto aos elementos a serem estimulados em sua relação pedagógica com os educandos. Ambos, educador e educando, são totalidades psíquicas-morais-estéticas-gnosiológicas-políticas constituindo-se. E não se pode excluir nenhum destes aspectos quando se trata de ativar a consciência do “já e ainda-não” em vista de que a relação entre ambos seja realmente profícua e respeitosa⁷⁶.

O exercício pedagógico *da vontade, da decisão* e da coerência que forjam uma liberdade que se “auto-limita” é indispensável ao cultivo da *dimensão ética* do ato educativo, antecipação da justiça e da bondade. O exercício pedagógico da *resistência corajosa* e da capacidade estratégica de como avançar nas *escolhas* sobre o que se sonha (sonho concreto) compete à especificidade do cultivo da *dimensão política*, antecipação da radicalidade democrática. O exercício pedagógico das *emoções, dos sentimentos, dos desejos, da boniteza* e da alegria se direcionam à *dimensão estética*, antecipação da beleza e da felicidade. Todos estes englobados e permeados pela *criticidade, a intuição* e o *senso investigativo* vêm reforçar a *criatividade e a curiosidade* na projetiva e progressiva construção do conhecimento inédito, a *dimensão gnosiológica*, antecipação da verdade.

Seja qual for a dimensão da prática educativa – gnosiológica, ética, estética, e política –, estas não podem contradizer-se entre si e nem contradizer o sonho anunciado. É necessário que haja coerência com o projeto que se ousa proclamar, de modo que não se anuncie a “boniteza” e “alegria”

⁷⁶ Sobre a caracterização do respeito necessário ao educador utópico no espaço de sua prática pedagógica, Freire esclarece: “O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê...” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2006a. p. 78).

(estética), a justiça (ética), a democracia (política) e a verdade (gnosilogia) de maneira feia e triste, moralmente tendenciosa, autoritária e ideologicamente mentirosa.

A educação na esperança, ou a prática educativa libertadora, pressupõe que o educador cultive em sua experiência pedagógica a integração entre todas estas dimensões. Assim, poderá desenvolver a capacidade de se (auto)formar a partir da realidade partilhada com os seus educandos, do aprendizado que brota da compreensão intuitiva dos seus “*sentimentos, suas emoções, desejos, razão*” (FREIRE, 1995a, p. 76). Enfim, poderá considerar a singularidade da sua esperança subjetiva e fazê-los ascender para a percepção de uma esperança coletiva – esperança de classe - que, democraticamente, não exclui a subjetividade. Pelo contrário, torna-a plena.

Assim, chegamos à compreensão da práxis educativa como síntese e expressão do pensamento pedagógico e utópico de Paulo Freire contra as artimanhas da ideologia neoliberal. A nova tônica acrescida, quando se trata de refletir sobre as implicações da conscientização e do sonho possível na contemporaneidade, é a necessidade de descolonizar os desejos, as emoções, os anseios, dimensões humanas mais exploradas e colonizadas pela ideologia consumista e individualista. Consequentemente, a esperança/utopia se traduz em proposta pedagógica para enfrentar o fatalismo histórico e imobilizante que simboliza o sistema opressor desta época.

Com esta leitura se abre uma perspectiva de análise que nos provoca penetrar nesta fase da investigação sobre a compreensão da relação entre a utopia e a formação de professores, com a seguinte pergunta: *Como se caracterizaria a pedagogia da esperança, em Freire, enquanto possibilitadora de uma prática educativa genuinamente alternativa às determinações do sistema vigente?*

Ao dar continuidade ao que discutimos até agora, propomos direcionar nossa reflexão na busca dos fundamentos que possam contribuir para uma proposta problematizadora desta questão que nos impusemos. Que, a saber, são as possíveis contribuições do pensamento utópico de Paulo Freire para a (auto)formação de professores/educadores, e as concepções e implicações que estariam no centro da ação docente enquanto práxis pedagógica (auto)formativa. As suas bases ética, estética, política e epistemológica

cultivadas de forma indissociável, apresentam-se como elementos centrais para a prospecção ineditamente viável de uma nova sociedade. Elas provocam os sujeitos educativos (educadores e educandos) para uma experiência abrangente da descoberta, cujas dimensões envolvem as questões morais (ética), sensíveis (estéticas), relacionais (políticas), técnicas (pragmáticas) e cognitivas (epistemológicas), para além da adaptação à realidade, visando a sua transformação.

CAPÍTULO 3

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO UTÓPICO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Às vezes parece difícil ter esperança em momentos difíceis da história, mas é exatamente nestes momentos que a esperança faz falta. Entretanto, ontem à noite eu disse que uma esperança descomprometida, uma esperança que simplesmente é lírica não resulta em nada. Há que se ter esperança vivendo, há que ser uma esperança militante. Preciso militar enquanto espero para que minha espera enquanto militante me de a esperança de ter um futuro diferente. Os tempos de crise são exatamente os tempos em que temos de estar esperançosos. Insisto e digo aos educadores jovens deste país, como homem experimentado e que viveu momentos de muita dificuldade, individualmente, politicamente, socialmente no país, historicamente, que jamais me permiti não ter esperança, por que a morte da esperança, em muitos sentidos, é a nossa própria morte! (FREIRE, 2004, p. 210).

3.1 O PENSAMENTO UTÓPICO E A (AUTO)FORMAÇÃO HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

Desde o início de nossa investigação temos tomado o cuidado de buscar os fundamentos a partir de uma perspectiva epistemológica que nos proporcionasse esclarecer o conceito de utopia como consciência antecipadora. Essa posição possibilitou as bases para uma melhor compreensão daquilo que, no segundo capítulo, denominamos de amadurecimento constitutivo do pensamento utópico de Paulo Freire, cuja força antecipadora encontrou na práxis educativa a síntese e expressão de sua autenticidade.

A reflexão também nos ajudou a compreender como Freire ampliou dialeticamente sua concepção de esperança e utopia, na medida em que se alteraram as condições sócio-históricas e políticas nas quais se encontrava. A

sucessiva série de fracassos vivida desde a tenra infância, a sequência de frustrações financeiras, a morte prematura do pai, a dificuldade para pagar os estudos não aniquilaram seu ímpeto e seu desejo de “ser mais”. Pelo contrário, essas dificuldades forjaram em Freire a capacidade virtuosa de se tornar um professor que “*aprende com a própria história*” (FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, 2010) e que relaciona criticamente o que obteve desse aprendizado nas demais situações de opressão em que se deparou, pessoalmente e profissionalmente.

A práxis contextualizada, para Freire, tornou-se uma fonte inesgotável de problematização, de exercício político-cognitivo, de elasticidade da curiosidade “buscante”, transformadora, superante das situações-limites, insubmissa às tendências da burocratização teórica ou institucionalizada. Enfim, na vida pessoal e profissional de Paulo Freire, sua esperança – que no princípio era substancialmente cristã – ampliou o sentido dos seus horizontes na medida em que foi sendo testada pela “vara da práxis” (VÁZQUEZ, 1979), situada e datada nas entranhas de cada realidade oprimida identificada.

Desta forma, é possível afirmar que o terreno da práxis é o espaço por excelência em que se alargam os horizontes do ineditismo, se estes estiverem lucidamente guiados pelo olhar daquele que sonha acordado, que encarna em sua consciência a radicalidade do *estar-sendo* na direção do *ainda-não-concluído*.

Assim, foi possível verificar que o “pensamento utópico”, em Paulo Freire, apresenta-se como um elemento central para toda e qualquer reflexão que pretenda compreender os limites e as possibilidades da ação político-educativa. Ao problematizar as contradições e impasses dessa ação para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, artísticas, físicas, morais e espirituais do ser humano, também estimula a inteligência a buscar os meios para a superação desses desafios, iluminando o avanço de cada passo que ousa percorrer caminhos ainda não trilhados.

Neste sentido, Freire é o pedagogo que procura levar às últimas consequências o significado da 11.^a tese de Marx sobre Feuerbach, a fim de que a filosofia não seja somente elaboração reflexiva sobre interpretação do mundo, mas o engajamento crítico do pensamento no processo de transformação do mundo, da realidade concreta. Freire, como Marx não deixa

de lado a teoria, mas acredita na efetivação prática dessa teoria. Caso contrário, ela se tornaria mera especulação.

Assim, é preciso admitir que a esperança/utopia também exerce um papel pedagógico e formativo inestimável sobre o desenvolvimento da subjetividade libertadora dos indivíduos que assumem o compromisso histórico de aprofundar a compreensão da práxis em favor dos interesses dos oprimidos. É pedagógico, porque conduz os sujeitos dessa práxis na direção do exercício de sua liberdade criativa e criadora. É formativo, porque prepara esses mesmos sujeitos politicamente para se posicionarem estrategicamente na condução de um processo histórico construído coletivamente. Não para ficarem a sua margem, como espectadores de uma pequena classe dirigente, cada vez mais reduzida a grupos de empresas multinacionais que se unem para diminuir as ameaças da concorrência e aumentar as vias de exploração global.

Na medida em que o pensamento utópico desperta nos indivíduos a rejeição ao *status quo* e os engaja em ações afirmativas inéditas, pode-se dizer que exerce uma ação “formativa” e “formadora” de uma consciência autônoma. Esta não se dobra a uma adaptação conveniente à realidade e nem se deixa acomodar à “naturalização” determinista diante dos fatos. Daí que a utopia seja uma recusa à cristalização de “formas” definitivas, (Freire chama de “determinismo”). Principalmente, quando estas se tratam das contradições socioeconômicas sedimentadas pelos guardiões do sistema econômico capitalista (e por que não também dos “guardiões” do sistema econômico socialista autoritário?), sentinelas de sua própria “ordem”.

Frente a este quadro da imutabilidade e da estagnação, a “função” do sonho acordado é estimular a reflexão crítica e ativa para “dar forma” ao “ainda-não-formado”, continuar a construção do “ainda-não concluído” e realizar o possível não-realizado. Esta mútua relação entre utopia e formação, portanto, precisa ser discutida e compreendida conceitualmente, para que não desviemos o foco de nossa concepção dialética e antecipadora da educação. De acordo com Furter:

Le formateur adopte face à l'éduquant une attitude analogue à celle de l'utopique qui cherche dans l'ailleurs la réalité à laquelle il croit profondément. Et ceci est d'autant plus fort que le sujet de cette intervention est un enfant ou un adolescent dont l'inachèvement est considéré comme un des traits caractéristiques de notre civilisation.

Mieux encore, à un moment historique où nous cherchons tellement à cerner ce que les hommes devraient ou auraient dû être, où nous nous interrogeons sur les possibilités de faire fond sur toutes les ressources humaines possibles et d'en développer toutes les potentialités, nous devons poser les conditions de réalisation d'une intervention qui sera, au sens large, formatrice d'une autre humanité. De même que l'utopie prétend contribuer à la construction d'un monde meilleur, ainsi le formateur est persuadé qu'il est capable de changer l'homme et les hommes (FURTER, 1977-1978, p. 2).⁷⁷

A analogia que Pierre Furter faz entre utopia e formação nos permite identificar que entre ambas subjaz o pressuposto de que os seres humanos, em sua sociabilidade, podem se aperfeiçoar pluridimensionalmente. Enquanto o pensamento utópico visa à antecipação da imagem do futuro almejado para a “trans-formação” do mundo, a ação formativa procura os meios de aperfeiçoar a melhor forma possível do educando, ou seja, “trans-formar” os seres humanos. A questão que se impõe à formação orientada pelo pensamento utópico, neste sentido, está em problematizar o “devir-humano”, dinamizar o desenvolvimento das possíveis “formas” (sempre inacabadas) que este possa adquirir ao desenvolver as propriedades de sua potencialidade que lhe é inerente e contempla sempre o para “além” de qualquer condicionamento histórico. Assim, do mesmo modo que a utopia adquire uma dimensão formadora, a formação tem uma dimensão utópica. Sobre a cumplicidade desta relação, continua Furter:

La convergence entre la pensée utopique et la réflexion sur la pratique éducative ne se situe pas seulement au niveau des fondements. Si toutes les deux semblent partir du même principe qu'il y a plus de possibilités dans le réel qu'on ne le supposerait à première vue, elles convergent également dans la certitude pratiquée qu'il est possible de donner une forme à ces possibilités. Former, c'est intervenir en fonction d'un modèle que la formation valorise plus que d'autres et qui est présenté comme un mieux par rapport à ce qu'on est. De même, l'utopie propose des modèles en fonction desquels il est possible de prendre distance avec la réalité omniprésente. Elle a

⁷⁷ “O formador adota diante do educando uma atitude análoga àquela do utópico que busca noutro lugar a realidade na qual ele acredita profundamente. E isso é ainda mais forte quando o sujeito dessa intervenção é uma criança ou um adolescente cujo inacabamento é considerado como um dos traços característicos de nossa civilização. Mais ainda, em um momento histórico em que nós buscamos identificar o que os homens deveriam ser ou teriam sido, em que nos interrogamos sobre as possibilidades de nos fundamentar sobre todos os recursos humanos possíveis e desenvolver todas suas potencialidades, nós devemos dispor as condições de uma intervenção que será, em um sentido amplo, formadora de uma outra humanidade. Do mesmo modo que a utopia pretende contribuir para a construção de um mundo melhor, também o formador está persuadido que é capaz de transformar o homem e os homens” (Tradução nossa).

donc toujours des racines contingentes et elle est historiquement située puisqu'elle n'existe et ne s'affirme que dans la mesure où elle nie, où elle s'oppose et, en tous les cas, où elle s'inscrit en contrepoint d'une situation donnée. De même il n'y a de formation possible que dans la négation pratiquée d'une "nature" reçue et acquise. C'est pourquoi la formation renvoie aussi bien à un homme nouveau qu'à un homme ancien qu'il s'agit de remodeler, d'éliminer, ou de dépasser, L'adulte est aussi bien la réalisation de l'enfant que sa perpétuelle négation (FURTER, 1977/1978, p. 3-4).⁷⁸

É preciso compreender que essa relação de convergência entre utopia e formação jamais se encerra no plano da subjetividade ou da objetividade. Na mesma medida em que a utopia fornece possíveis modelos, cujo valor é preferível aos existentes, estes não podem ser absolutizados no processo de sua concretização, ao ponto de serem "formalizados" adequando a realidade à sua imagem estrutural.

Pierre Furter chama a atenção para o fato de que a atividade formadora, assim como a utopia, sempre pressupõe a negação de uma realidade dada, de uma "natureza" recebida, contrapondo-se à esclerose do envelhecido em nome da memória vivaz da jovialidade, ou seja, do novo. A "forma" pela qual se engaja aquele que está imbuído do pensamento utópico é a insubordinação às estruturas totalizantes da realidade que pretendem perenizar sua contingência futuro adentro. Portanto, orientar a formação humana no sentido de um modelo, cujo valor é superior, significa tomá-lo como referência para a realização das potencialidades humanas que são obstruídas diante de uma dada circunstância num determinado tempo.

Assim, a afirmação de Furter: "*adulto é tanto a realização da criança quanto a sua perpétua negação*" nos permite compreender que a maturidade de perseverar no sonho acordado representa uma sucessiva sequência de

⁷⁸ "A convergência entre o pensamento utópico e a reflexão sobre a prática pedagógica não se situa somente no nível dos fundamentos. Se ambos parecem partir do mesmo princípio, o de que há mais possibilidades no real do que se supõe à primeira vista, eles convergem igualmente na certeza de que é possível dar uma forma concreta a estas possibilidades. Formar é intervir em função de um modelo que a formação valoriza mais do que os outros e que se apresenta como melhor em relação àquele em que se está. Desta forma, a utopia propõe os modelos em função dos quais é possível tomar distância da realidade onnipresente. Ela tem sempre raízes contingentes e está historicamente situada, pois não existe e não se afirma a não ser na medida em que nega e se opõe e, em todo o caso onde ela se inscreve como contraponto de uma dada situação. Assim, não há formação possível a não ser na negação praticada de uma "natureza" recebida e adquirida. É por que a formação remete tanto a um homem novo quanto a um homem velho que se trata de remodelar, de eliminar, ou de superar. O adulto é tanto a realização da criança quanto a sua perpétua negação" (Tradução nossa).

conquistas e fracassos experimentados nas tentativas de fazer com que o sonho se torne realidade. E representa, do mesmo modo, a perspicácia intuitiva de sempre continuar captando as possibilidades e tendências futuras para além da aparente “dureza incontornável” dos fatos.

A formação, de acordo com as prerrogativas do pensamento utópico, precisa ser compreendida dialeticamente para não ser reduzida à perspectiva idealista ou essencialista, de um lado, nem objetivista ou mecanicista, de outro. O idealista pretende dar forma à ideia que tem, pois quer realizar um modelo universal independente das circunstâncias históricas em que se encontra. O mecanicista, por outro lado, age como se a “forma” já estivesse inscrita na realidade imediata, cabendo-lhe a tarefa de explicitá-la em seus próprios termos.

Contudo, a perspectiva dialética da reflexão sobre a realidade do ser humano e do mundo permite que a formação orientada pelo pensamento utópico compreenda a “forma” contingencialmente adquirida como um momento da superação realizada que, no entanto, ainda não atingiu sua completude. Isso, porque tem como fim o “*homo absconditus*” (BLOCH, 2005/2006, p. 369), o ser humano além-presente, ainda-não-acabado, porque encerra na sua identidade futura, da qual é possível se aproximar somente com a “prática da liberdade”. Esta consiste num exercício do desenvolvimento da vocação humana para “ser mais”⁷⁹, temática recorrente e que adquiriu centralidade no pensamento utópico e político-pedagógico de Paulo Freire.

Adriano Nogueira exprime o sentido de sua intencionalidade no prefácio que faz ao livro de Paulo Freire, *Cartas à Cristina* (2003):

⁷⁹ “O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com a justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria a chamar a vocação humana para o ser mais, me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela libertação de mulheres e de homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. Este veio se tornando o tema central, fundamental, que venho tratando, ora de forma explícita, ora não, em todos os textos que tenho escrito. Tema central também na maioria dos encontros de que tenho tomado parte, no Brasil e fora dele. Em *Educação como prática da liberdade*, em *Pedagogia do Oprimido*, em *Educação e Mudança*, em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, em *Pedagogia da esperança*, em *Professora sim, tia não*, terei sido mais explícito no tratamento do tema referido. Em alguns mais do que em outros, terei deixado clara a matriz ontológica da luta: a natureza humana que, social e historicamente, se tornou vocacionada ao *ser mais*. Vocacionada e não inexoravelmente destinada ao *ser mais*. Daí que tanto possa realizar-se quanto possa frustrar-se na vocação. (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003, p. 207-208) Grifos nossos.

Paulo “chegou” à Educação pelo vigor coerente de uma convicção: o Ser Humano extrai de si e de suas interações uma sobre-humanidade (a que ele denomina de vocação para ser mais). E educar (*exducere*) é extrair ou, usando termos “freirianos”, é partejar. O Ser Humano parteja sua sobre-humanidade educando-se para ela. Na concepção de Paulo, a educação é uma certa antecipação: a prática educativa antecipa o “ser mais” do Ser Humano (os termos dele são: o gosto pela liberdade). (NOGUEIRA, 2003, p. 15).

Neste sentido, existiria uma “forma” específica deste “ser mais”? Ou, teríamos que admitir, como afirmou Nogueira, que há um partejamento de uma “sobre-humanidade”? Haveria um partejamento definitivo ou deveríamos estar sempre partejando (antecipando?), por meio da formação, o “ser mais” que desconhecemos em nós mesmos? Acreditamos que a reflexão sobre essas questões antropológicas deve considerar a justa medida (jamais exata) entre as “equivalências potenciais” e as “factibilidades possíveis”.

As potencialidades humanas, ignoradas ou desconhecidas, e as possibilidades⁸⁰ históricas ainda não experimentadas, envolvem o nó da questão para concretização da utopia compreendida como antecipação no processo formativo.

Um processo pedagógico que conjugue o desenvolvimento do “*ser mais-potencial*” humano, em conformidade com o “*ser mais-possível*” na realidade, implica que o ser humano tome consciência dos limites de sua ação situada em seu contexto particular. Desse contexto, o ser humano referencia sua universalidade e rompe com a sobreposição das forças condicionantes – jamais determinantes. O pensamento pedagógico utópico, nesses termos, procura problematizar continuamente a compreensão do “ser conforme-a-possibilidade”, cuja tendência é a conformação aos fatos para “ser em-possibilidade”. Desvenda, assim, e combate continuamente as forças manipuladoras da história e busca a antecipação do possível ainda inédito.

É importante lembrar que o discurso sobre a “impossibilidade” de realização do “vir-a-ser” humano noutra forma de sociabilidade, muitas vezes, é

⁸⁰ “Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fazemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” (Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 99).

uma maneira de mascarar a realidade. Portanto, é um discurso ideológico⁸¹ no sentido marxiano, como falseamento da realidade:

O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar, mas fundado, inclusive, na verdade científica de que é possível mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista de que não é possível mudar [...]. Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. Quanto a isso não há dúvida. Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual [...]. Pra mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria educabilidade do ser, do ser humano. Não é possível ser um ser interminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente (FREIRE, 2001a, pgs. 169-171).

O critério das potencialidades ou impotencialidades humanas, frente as possibilidades ou impossibilidades históricas, mais uma vez remete à medida da “práxis” e da esperança/utopia. O pensamento utópico é como um farol que ilumina as “sombras” dos opressores sobre as situações existenciais dos oprimidos, acomodados à realidade opressora. Por isso, estimula a reflexão crítica para aguçar a sensibilidade criativa e criadora junto aos oprimidos sobre as potencialidades viáveis inscritas nesta mesma realidade.

A conjugação contextualizada do potencial humano frente às suas possibilidades históricas, tendo o futuro como um problema, é a “forma” contingente a ser sempre buscada, superada permanentemente, a tensão entre a vivência conflitiva da vocação que desafia a humanidade para se ultrapassar, bem como o risco de sua própria negação: *“por isso é que viver a vocação implica lutar por ela, sem o que ela não se concretiza. É neste sentido que a liberdade não é presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos”* (FREIRE, 2003, p. 199).

⁸¹ São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, incluindo até as formas mais amplas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos [...] do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico (MARX & ENGELS, S/D, p.25)

Se o pensamento utópico pode contribuir substancialmente para a formação dos homens e das mulheres, resta-nos saber qual seria a especificidade, e como ela se daria na formação dos professores/educadores. Eles desempenham um papel central como “condutores” do processo educativo, pois são os responsáveis pela mediação processual e crítica dos educandos, entre o que desconhecem objetivamente (o conhecimento já constituído) e subjetivamente (a sua própria capacidade de adquirir este conhecimento e de criar o conhecimento novo).

Para que o educador utópico adquira a maturidade de conduzir seus educandos na responsabilidade de praticar o exercício de sua própria liberdade, devemos pressupor que já tenha feito anteriormente esse percurso. Caso contrário, tornar-se-ia um mero executor de fórmulas “prescritivas”, sem jamais ter experienciado a vivência daquilo que fala. Assim, daria falso testemunho daquilo que comunica.

Isso implica reconhecer que o educador seja capaz de, “*em sua luta*”, dar forma às infinitas possibilidades inscritas na conquista do seu “devir-mestre”, o que subentende a afirmação contínua e contingencial do seu “porvir” pessoal e profissional. Desse modo, ele adquire saberes e resistências contra as tendenciais forças da “*burocratização mental*” (Idem, p. 214), que obstruem a efetivação dinâmica de sua configuração *vocacional* para *ser mais* em sua prática pedagógica junto com os educandos.

Portanto, é necessário deixar claro que a atividade formadora utópica (tanto na relação de um educador com outro educador, ou do educador com o educando) não pressupõe que um modele o outro, a fim de imprimir as marcas de sua ação, como um artista faz ao lapidar uma estátua em pedra-sabão. Refere-se, sim, ao despertar em outrem (ou os outros), para que seja objeto de sua própria formação. E, assim, assumam (assumam) a tarefa contínua de ser artífice de si mesmo (s) em sua sociabilidade, cuja busca pelo “ser mais” se faça a condição do homem novo e da mulher nova⁸² se descobrindo capazes de se edificar individualmente e socialmente. Do mesmo modo que “*ninguém*

⁸² “O novo homem e a nova mulher jamais serão o resultado de uma ação mecânica, mas de um processo histórico e social profundo e complexo. O novo homem nasce aos poucos, vem tornando-se, não nasce feito. Só os mecanicistas que perdem, sem o saber, a forma dialética de pensar, podem aceitar o partejamento do homem e da mulher novos tão simplista quanto o de que falam (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003, 224).

educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988). Também é possível afirmar que ninguém forma ninguém e que ninguém forma a si individualmente, mas que os indivíduos se formam a partir das reflexões feitas nas interações que estabelecem em suas relações sociais.

Furter (1973), mais uma vez, nos proporciona uma visão mais apurada sobre o cuidado conceitual que se deve ter quando se trata de elucidar o postulado de uma “pedagogia da esperança” (de acordo com o pensamento utópico freiriano) para formação do educador:

Na verdade, não existe uma pedagogia da esperança, por que não se pode ensinar a esperança. Só é possível, eventualmente, comunicá-la, ou melhor, testemunhá-la [...]. Temos que reconhecer que pode haver um uso pedagógico de certos conceitos, uma inspiração a partir de certas ideias que animam o educador. Em outros termos, a esperança faz muito mais parte da moral profissional do corpo docente do que do currículo ou da formação dos professores. É aqui que acreditamos no valor da reflexão na qual o corpo docente, em comum, e em diversas situações, descobre que está vivendo de uma esperança (FURTER, 1973, p. 101-102).

Não se trata propriamente de “ensinar” o professor a ser utópico e esperançoso como se houvesse uma metodologia apropriada que estipulasse um programa sobre: “o que esperar”? “Como esperar”? “Quanto tempo esperar”? “Quando esperar, ou por que esperar”? Para que esperar? Esperar em nome de que, de quem? Não existe propriamente um conteúdo ou tipologia do pensador utópico. Mesmo que existisse, de acordo com a perspectiva que adotamos jamais seria possível que uma única pessoa ou um determinado grupo abarcasse as suas dimensões curriculares, simplesmente pelo fato de que faz parte da “natureza” da utopia escapar ao domínio do programático, da rigidez metódica.

O que seria possível, todavia, é comunicá-la, dar testemunho de coerência de acordo com as intuições que brotam de sua inspiração, a fim de que possam propagar as implicações do pensamento utópico. O fulcro reflexivo desse pensamento se dá *na* e *a* partir da problematização contextualizada da realidade em que o educador se encontra, para além de toda e qualquer atitude conformista, adaptativa, pessimista e acrítica. O “aprendizado” da esperança decorre de uma experiência subjetiva do educador a partir do momento em que

este decide se empenhar na transformação da realidade, dos educandos e de si mesmo refletindo epistemologicamente sobre a extensão e os limites de sua prática pedagógica. Para explicar como se daria a inspiração do pensamento utópico na “moral profissional” do professor, Furter chama a atenção para alguns níveis fundamentais:

Ao nível ideológico, a esperança existe quando o corpo docente crê realmente no mundo em que vive e dá sentido ao que está fazendo [...]. Ao nível pedagógico, propriamente dito, os educadores devem recusar qualquer visão acomodada da educação como socialização, como adaptação e integração das novas gerações a um mundo já feito, já constituído [...]. Ao nível da ação educativa, da prática didática, portanto, há esperança quando, paradoxalmente, se coloca a ação do professor dentro de uma ação global que transcende a atuação atual e possível do corpo docente [...]. Enfim, ao nível da organização escolar, a esperança existe cada vez que o educador planeja a sua ação. Primeiro, no seu ensino: sabendo para onde ele vai, para que futuro ele abre, para que alvos, mesmo longínquos, ele tende. No tempo escolar, quando, ao invés de se deixar arrastar pelas rotinas das aulas que se repetem, das turmas que se sucedem, ele é capaz de crescer, de amadurecer contra o fastio, o cansaço (FURTER, 1973, p. 102-103).

Estes “níveis” da moral profissional docente, apresentados por Furter, vêm ilustrar como se dariam, no ambiente escolar, a vivência e o testemunho da esperança. A articulação entre os níveis ideológico (dar sentido ao que se faz), pedagógico (processualmente rumo ao inédito), didático (perspectiva globalizante) e organizacional (planejamento da ação), é uma maneira de dar organicidade ao pensamento utópico na totalidade do ambiente educativo.

Dar sentido à ação de educar é acreditar no que se faz, recusar-se admitir a imobilidade humana e histórica e transcender a ação educativa planejada para além de reducionismos locais, numa perspectiva global e voltada para a interrogação do futuro. Estes são alguns exemplos de que o aprendizado sobre os “mistérios” da esperança é uma questão de “autoformação” permanente. E também de internalização da capacidade de manter a constância em busca da efetivação do “ser-mais” humano que aprende, na sua experiência existencial e política, a capacidade de não se resignar frente às imprevisíveis intempéries causadas pelas armadilhas do fracasso.

Quando o pensamento utópico permeia a moral profissional do educador, estimula a vivência do aprendizado de sua esperança, “*libertando as*

condições de possibilidade da autoformação” (FURTER, 1977/1978, p. 112). Assim, faz da atividade docente uma fonte inesgotável de investigação e criatividade, pois o “ainda-não-consciente” foi “ativado” por uma espécie de “curiosidade dinâmica” e já não se satisfaz mais com a simples adaptação à realidade. Pelo contrário, quer transformá-la, porque percebe que também “se transforma” (se torna mais) enquanto atua.

Este é um pressuposto indispensável para que a estagnação não interrompa a continuidade do inacabamento e o professor/educador persevere no avanço em direção de seu “ser mais”, na trilha de um contínuo processo de conquista da sua autonomia intelectual transformadora. Ou seja, a capacidade de impor a si mesmo as normas decorrentes da inspiração que emana das exigências do pensamento utópico – antecipadoras – na docência, em vários sentidos: no conhecimento político dos conteúdos e na constituição do currículo; na organização coletiva e planejada da categoria docente na busca pelos seus direitos; na compreensão dialética da realidade concreta dos educandos; na utilização apropriada de mediações que possibilitem o aprendizado conjunto da “razão de ser” daquilo que é objeto do conhecimento, etc. Enfim, uma (auto)formação⁸³ que abarque a totalidade da vida do educador e estimule as potencialidades de sua “auto expansão para frente” se estendendo a todos os envolvidos direta ou indiretamente na comunidade educativa em que atua.

Conforme esta visão, a formação para a autonomia, ou a capacidade de se “autoformar”, exprime, na realidade, as implicações do pensamento utópico

⁸³ Sobre o conceito de formação que utilizamos nesta pesquisa, também Antonio Joaquim Severino nos ajuda ampliar a compreensão do seu sentido semântico: “Podemos nos dar melhor conta do sentido da formação, lembrando que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, contrapõe-se às denotações de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar... Minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um dever, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da ação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (Cf, SEVERINO, Antonio J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEM, Angela I. L. F (Et al.). *Convergências no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010).

sobre a educação. Pois, a autonomia, para além da “auto-suficiência”, não quer dizer um bastar-se em si mesmo egoísta, mas a profunda capacidade de discernir entre o que é necessário e o que é irrelevante para a efetivação de uma autêntica vida livre. Isso exige a compreensão processual de que o caminho da autonomia é uma exigência individual, mas que se faz e somente tem sentido se for partilhado em sociabilidade. Na prática, a autonomia é um dos desdobramentos da pedagogia da esperança:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2006b, p. 1007).

Assim como não é possível fazer uma “transposição” da utopia e da esperança para um programa curricular, o mesmo ocorre com a autonomia. Ser autônomo em todos os âmbitos e exigências da prática docente requer que o professor assuma em seu processo formativo - inicial e profissional, portanto, permanente – a construção de sua própria autonomia, uma tarefa intransferível e irrevogável, por ser algo que compete única e exclusivamente à sua iniciativa.

Se o testemunho da esperança, vivenciado e anunciado coerentemente por Freire, ainda tem algo a dizer à moral profissional docente na contemporaneidade, este remete incansavelmente à atribuição de sentido que só o educador pode ter se tomar consciência da totalidade das implicações que decorrem de uma prática educativa. Prática que deve ser genuinamente antecipatória e libertadora.

Por isso, é preciso deixar claro que a importância do pensamento utópico freiriano não está em servir-se de respostas prontas e acabadas sobre a melhor maneira de realizar uma determinada prática, mas é uma profunda e insistente reflexão que visa provocar novas práticas. As reflexões de Freire configuram um amplo repertório de intuições⁸⁴ que sugerem a existência ainda

⁸⁴ A questão da intuitividade é uma característica marcante do pensamento utópico freiriano, como se fosse uma característica própria de “antever” o inédito por meio de uma conectividade sensível e intelectual: “Estou falando agora não só do que fiz, mas também do que me movia. Dos conhecimentos que se haviam engendrado e se estavam engendrando na prática

não explorada deste “novo” (inédito) viável, possível, mas ainda não pesquisado com devida atenção e insistência. Sobre isso, comentam Strech et. alli (1999):

É tempo de procurarmos, no rastro de P. Freire, outras linguagens que apontem novas possibilidades. Por que não procurar construir a linguagem e o discurso da alegria e da esperança, da ternura e do encantamento, das emoções que dão sentido e significado à existência? É preciso que os educadores de todas as partes possam iluminar sua prática com o sonho de um futuro novo, em que as pessoas aprendam, através de novas relações sociais, as lições da justiça e da solidariedade. É possível fazer da ação pedagógica de cada dia a semente de uma nova sociedade. O novo já está em processo, brotando de nossas práticas transformadoras, solidárias com a luta de todos os espoliados (1999, p. 15).

Estimular nos educadores a busca pelas possibilidades deste futuro novo foi uma ação constante nos últimos anos da vida de Paulo Freire. Seu esforço, principalmente a partir do final da década de 1980⁸⁵, quando assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, até sua morte, deixa transparecer um aspecto até então ainda não muito explicitado em sua reflexão político-pedagógica: a formação de professores/educadores.

A tônica do seu discurso nos últimos tempos de sua vida acentua-se, portanto, entre duas grandes questões: a afirmação da utopia e da esperança contra o fatalismo imobilizante, decorrente da pretensa onipresença da ideologia neoliberal, e a formação de professores e educadores para que possam se tornar capazes de pensar e refletir sobre sua prática. Isso se dá porque, nesta mesma época, a queda do muro de Berlim (1989) e o aumento

realmente rica, sobre a qual, pensando, eu ia crescendo nas intuições que me tomavam. Intuições que sempre respeitei, que nunca rejeitei como coisas impuras, mas a que jamais segui como verdades definitivas. Submeti sempre minhas intuições a análises críticas, a provas, a avaliações; indaguei incessantemente sobre a razão de ser das próprias intuições. O que as teria ocasionado (FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003, p. 137) “Eu não sei se falaram, neste Simpósio, que me estudou o tempo todo, em um certa qualidade que tenho, mas que, de modo geral, meus críticos não veem nunca: eu sou profundamente adivinhador. Eu tenho uma sensibilidade, uma intuição. De modo geral, eu erro muito pouco com as minhas intuições. O meu grande esforço é não ficar nunca nos achados de minhas adivinhações. Não se sublinha muito isso, mas eu acho que é um bom caminho para me conhecer” (FREIRE, Paulo. *Diálogo com o educador Paulo Freire*. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C [Org.]. Paulo Freire: a práxis político pedagógica do educador, 2000, p. 282).

⁸⁵ “Todavia, é nesta década, em seus livros mais recentes, que ele se dedica mais especificamente à temática do professor. Em *Medo de ousadia*, o cotidiano do professor (1987), *A educação na cidade* (1991), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) e em seu último livro publicado, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997), ele sistematiza, de modo cada vez mais aprofundado, o tema da docência” (Cf. SAUL, Ana M. Op. Cit. 1999, p. 18).

da automação da economia de mercado sobre as questões políticas, teve sérias consequências sobre o subsistema educacional. Este passou a ser visto como apenas mais um serviço “rentável” para os investidores em educação. Com isso, também aumentou a precarização das condições de trabalho dos docentes. A quantia irrisória recebida pela hora aula faz com que eles tenham de procurar emprego em várias escolas, com cargas horárias exorbitantes, fato que os impede de se qualificar para aprimorar uma leitura “autônoma” dos problemas de sua prática. Passaram eles, então, a ser categorizados como meros proletários do conhecimento, quando não *debandam*⁸⁶ massivamente das escolas por não suportarem a indecência a que são submetidos.

É neste sentido que propomos uma aproximação entre o pensamento utópico de Paulo Freire e a sua visão sobre a formação do professor/educador. A justificativa não se encontra somente no plano dos fundamentos, mas é uma exigência da prática político-pedagógica libertadora que busca ativar o engajamento histórico e realizar as potencialidades humanas. Estas ainda desconhecidas na autenticidade da realidade futura, iluminadora da realidade presente.

Defendemos que o pensamento utópico pode contribuir qualitativamente para que o professor/educador assuma a continuação do seu “inacabamento” pessoal e profissional como uma tarefa permanente, expressão autêntica para a constituição do seu “ser mais”, e também dos seus educandos. Por isso, esta assunção se dá em dois sentidos: subjetivo e objetivo. Subjetivo, pelo fato de que o professor precisa aprofundar continuamente a relação com o conhecimento, cujo horizonte de sentido se amplia sempre para além da especificidade de sua formação ou da especialidade curricular da sua atuação profissional. E objetivo, porque a prática educativa também exige a responsabilidade de acompanhar o processo de uma etapa do inacabamento do educando. Portanto, o educador é o tutor contingencialmente mediador de

⁸⁶ Sobre este aspecto, utilizamos os dados da recente reportagem sobre a desistência dos professores de escolas públicas no Estado de São Paulo no último ano: “A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono de carreira. Os dados obtidos pelo Estado por meio da Lei de Acesso à Informação são inéditos. A rede tem 232 mil professores - 120,8 mil concursados, 63 mil contratados com estabilidade e 49 mil temporário” (Cf. <http://estadao.br.msn.com/educacao/por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp#scpshrjmg>).

outra subjetividade para com o movimento da realidade e para consigo mesmo. Ou melhor, o pensamento utópico pode auxiliar o professor a descobrir que *“ensinar não é transferir conhecimentos e sim criar as condições de possibilidades para sua possibilidade ou construção, já que não existe ensinar sem aprender”* (MEJÍA, 1999, p. 64).

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁXIS DE PAULO FREIRE: ENTRE OS PRESSUPOSTOS E ACRÍTICA.

A preocupação com a formação do educador, apesar de ser uma área de interesse recente nos temas abordados por Paulo Freire, é algo que está presente na gênese⁸⁷ de sua proposta metodológica de alfabetização. É preciso compreender, já na experiência pioneira em Angicos, uma “provocação” multidisciplinar cativante e motivadora para a formação de professores e educadores. Nas origens de suas iniciativas em torno da elaboração de uma metodologia específica para a alfabetização de adultos, no Recife, Paulo Freire elaborou uma proposta metodológica simples, eficiente e fácil de ser assimilada, capaz de despertar nos jovens a vontade de participar ativamente no processo de transformação da sociedade brasileira.

Este foi um exemplo de como o “otimismo crítico” de um pesquisador comprometido com a transformação da realidade instigou o interesse juvenil para buscar os fundamentos científicos e dar razões a seu ímpeto transformador. A investigação temática, a sistematização de palavras e temas geradores, a ação dialógica, nada mais foram senão a operacionalização do pensamento utópico conjugado à atividade formativa de jovens universitários de diferentes áreas⁸⁸ de conhecimento. Estes jovens disputavam

⁸⁷ Sobre o modo como Freire encaminhava sua equipe de jovens professores na investigação temática o autor comenta: “Caberia à liderança universitária selecionar os vinte candidatos que participariam do curso de formação a que se seguiram as atividades em terreno. O ideal teria sido que o estudo do meio urbano de Angicos e seus alongamentos rurais, que a pesquisa do universo vocabular, que nos dava o temático, que a escolha das chamadas *palavras geradoras*, a criação das *codificações*, que tudo isso tivesse constituído o primeiro momento do curso de formação. Desta forma, teria sido fazendo que os futuros educadores e educadoras teriam aprendido a fazer, *desembutindo* da prática a teoria (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003, p. 185)l

⁸⁸ Na referência ao livro de Carlos Lyra, *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*, há uma relação nominal dos coordenadores universitários e

altruisticamente a possibilidade de participar e se integrar na proposta de alfabetização popular apresentada na Secretaria de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife.

O “método”⁸⁹ de alfabetização de adultos foi uma proposta sintetizada e direcionada para a resolução de um dos problemas educacionais fundamentais do Nordeste dos anos de 1950 e 1960: o analfabetismo. Ser educador, naquele contexto e naquela época, era mais do que uma opção profissional. Representava o engajamento numa causa, num projeto de sociedade, cujo sentido estaria para além de uma simples execução mecânica de um determinado conteúdo a ser ensinado.

Contudo, Paulo Freire precisou se reinventar e testar suas conclusões noutras realidades e diante de outros problemas. Apesar de sua metodologia não ter surtido o mesmo efeito prático de outrora, suas reflexões intuitivas a respeito da politicidade da educação se ampliaram significativamente e encontraram ressonância global.

Após quase 10 anos de “reaprendizado” do Brasil, ao assumir a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina, em 1989, Freire inicia o que podemos chamar de “ensaios antecipatórios”, em sintonia com o seu pensamento político-pedagógico utópico. Procurava transformar a “cara” da escola e, conseqüentemente, superar a vigência da concepção autoritária (bancária) da prática educativa.

Freire tem plena consciência de que os tempos mudaram e que, para manter a coerência com seus princípios, era preciso reconhecer a especificidade e a complexidade do novo contexto, seus dilemas e desafios

secundaristas que participavam ativamente das experiências realizadas por Paulo Freire com alfabetização. Nesta lista há 21 alunos e alunas, provenientes de nove áreas de formação distintas: Filosofia, Farmácia, Científico, Direito, Odontologia, Ginásial (4.º ano), Serviço Social, Pedagogia e Medicina. (Cf. <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm#livros>; acessado 13/04/2012).

⁸⁹ Ao mencionar a questão do “método” em Paulo Freire evitamos qualquer visão reducionista ou simplista, pois o autor evitava denominar suas reflexões sobre a prática educativa como teoria, método ou sistema, como afirma Rosa Maria Torres: “Alguns falam do ‘método’ (ou da ‘metodologia’) Paulo Freire, outros da ‘pedagogia’ Paulo Freire, outros da ‘filosofia’ (e da ‘filosofia antropológica’) de Paulo Freire. Certa vez, eu lhe perguntei com qual dessas denominações sentia-se mais cômodo. Ele respondeu: ‘com nenhuma. Eu não inventei um método, nem uma teoria, nem um programa, nem um sistema, nem uma pedagogia, nem uma filosofia. São as pessoas que precisam colocar nomes nas coisas’”. (TORRES, R. M. *Os Múltiplos Paulo Freire*. In: ARAÚJO FREIRE, Ana M. A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire, op. cit. 2001, p. 222).

(situações-limites) e suas possibilidades viáveis (atos-limites). Sobre isso, o educador faz uma comparação entre os contextos diferenciados:

Uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade e que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura de sua sociedade. Em 1964 o Brasil não havia feito revolução nenhuma, é verdade [...]. Mas o importante é considerar que, naquele pequeno período, havia uma vontade popular, não importa que muito mais pra rebelde que pra revolucionária, e uma curiosidade também, que deram base para os planos que coordenamos a partir do ministério da educação em Brasília. Hoje, depois de tantos anos, a coisa é diferente, mesmo reconhecendo o que representa de esperança a vitória do PT em grande número de cidades brasileiras. Me parece que não deveríamos trabalhar em termos de campanhas, cuja significação mais profunda sugere algo emergencial, mas atacar o problema sem dar a ele esse caráter (FREIRE, 2005, p. 31-32).

Há uma diferença substancial de contexto, entre as diversas atividades político-educativas exercidas por Paulo Freire: as campanhas de alfabetização realizadas nas periferias de Recife nas décadas de 1950 e 1960; o trabalho de assessoria ao Ministério da Educação em Guiné-Bissau, realizado durante o processo de descolonização do país junto ao Ministro da Educação africano, Mário Cabral em 1970; e a complexa situação de uma rede municipal de ensino de uma das maiores metrópoles do mundo como São Paulo.

A eleição de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT) representou, na época, uma estratégia para a rearticulação da construção de um projeto popular de nação. Apesar disso, simbolicamente, ainda seria um evento proporcionalmente pequeno diante da situação conjuntural político-econômica brasileira daquele período.

Freire entende que a identificação das novas situações-limite precisa ser localizada noutra atmosfera política. Nessa, a educação está em descrédito quando se trata de mensurar a atribuição de valor à sua relevância para a transformação social. Ou melhor, até mesmo a noção de transformação social já não possui a mesma ressonância conotativa de outrora. Por isso, precisa articular sua compreensão utópica e antecipatória da educação por meio de alguns ensaios e experiências originais que lhe permitiram, pela prática, reaprender o movimento da realidade deste novo contexto. Daí que, ao invés

de “campanhas”, procura iniciar sua militância político-pedagógica tecendo relações de poder entre as demais Secretarias para trabalhar com “projetos”:

No momento, uma equipe intersecretarial – Secretaria da Cultura, Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da Habitação, Secretaria do Bem-Estar Social, Secretaria dos Esportes – trabalha em relação direta com movimentos sociais na elaboração de projetos de educação popular. O ponto de partida de um desses projetos é uma pesquisa participante que nos dará uma espécie de repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos da população da área em que a pesquisa se fará. Uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia a faz pedagógica e conscientizante. Talvez tão importante ou até mais do que esse caráter referido da pesquisa é o esforço, é a decisão política de que as secretarias trabalhem juntas (FREIRE, 2005, p. 32).

O trabalho conjunto entre diferentes secretarias de uma mesma gestão municipal, em torno de uma pauta comum a ser articulada junto com os movimentos sociais, demonstra o quanto a utopia concreta de Freire, neste contexto, tentou conjugar os esforços políticos numa perspectiva “macro” (secretarias e movimentos). Visava, com isso, obter uma visão estratégica de como se configura, na atualidade, a correlação de forças entre o governo e a sociedade civil organizada. Isso representa uma condição indispensável para obter informações que correspondam ao que há de mais sensível na visão de mundo da população a ser atendida numa perspectiva “micro” (pesquisa participante). Compreender o inacabamento do ser humano, situado num determinado contexto, requer o conhecimento processual de seu desenvolvimento histórico para a prospecção de seu “ser mais” sem decepar as bases de sua origem.

Este exercício de traçar um panorama das forças políticas (macro) juntamente com as impressões, opiniões e anseios provenientes da população local (micro) é primordial para que sejam evitadas elaborações de políticas públicas verticalizadas e fragmentadas. Esta atitude desconsidera a participação popular e a expressão de suas necessidades reais.

Somado a este esforço de articulação política interna entre as Secretarias, Freire admite que seu sonho de “mudar a cara” da escola, portanto, de transformar uma dada realidade, precisa ser problematizado por uma equipe pluralmente especializada. Essa transformação se tornaria no

momento necessário para que se principie a elaboração conjunta de um currículo adequado aos problemas da realidade:

A segunda coisa que posso dizer agora é que, durante todo o mês de janeiro e o de fevereiro, trabalhamos na secretaria com equipes de especialistas, físicos, matemáticos, psicólogos, sociólogos e cientistas políticos, linguistas e literatos, filósofos e arte-educadores, juristas e especialistas em sexualidade. Analisamos diferentes momentos da prática educativa – a questão gnosiológica, a política, a cultural, a linguística, a estética, a ética, a filosófica, a ideologia em reuniões com estes especialistas, professores da USP, da PUC-SP e da UNICAMP que vêm dando sua contribuição sem ônus para a Secretaria (idem, p. 37).

Uma ampla frente de reflexão, composta por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, em torno das várias dimensões da prática educativa (ética, estética, epistemologia, política), supõe a radicalização de um exercício democrático. Este busca articular um consenso em torno de um objeto multifacetado, a complexidade das relações sociais na concretude da realidade escolar.

Se, de acordo com Marx, *“o concreto é concreto por que possui múltiplas determinações”* (MARX, 2011, p. 54), Freire conclui que estas jamais podem ser captadas por uma única pessoa, ou unilateralmente. A recorrência a uma equipe multidisciplinar, sintonizada com os problemas da metrópole paulistana e preocupada com a pluridimensionalidade da prática pedagógica é um auxílio indispensável para a problematização de uma síntese conjunta que melhor possibilite a compreensão dos “temas geradores” desta realidade neste contexto.

Daí que seu interesse vai sendo delimitado até concluir que o professor ocupa uma das posições centrais quando se trata de transformar a realidade educacional, ou como Freire gostava de afirmar, “mudar a cara da escola”:

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós. Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (Idem, p. 38).

Ora, se a formação de professores foi uma de suas preocupações centrais durante o período em que (Freire) iniciou sua experiência como gestor na referida Secretaria, é preciso admitir que neste contexto os professores ocupem um lugar estratégico no que se refere à concretização do sonho possível. Sonho esse que busca mudar a cara da escola. Assim, os professores devem ser considerados “*a menina dos olhos*” de qualquer gestor comprometido com a educação pública que queira melhorar a situação das escolas e, conseqüentemente, da parcela mais necessitada da sociedade. A formação permanente do professor, portanto, se apresenta para Freire como uma urgência indispensável ao êxito e bom andamento das políticas educativas que se propõem alavancar um processo de transformação. Esta deve, também, ser permanente, pois a constante ocorrência de problemas e conflitos é uma constatação histórica das relações sociais e expressam a condição limitada da própria existência humana. Nesses termos, Freire aponta a especificidade do que compreende por “formação permanente”:

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática. Quando nos seja possível, e espero que não demorem em iniciar o processo, juntaremos, por exemplo, professoras que trabalharemos em alfabetização de crianças com especialistas competentes. O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central (idem, p. 39).

A formação permanente, para Freire, compreende o exercício contínuo de reflexão crítica que o professor precisa realizar sobre sua própria prática. Sugere que o acompanhamento de especialistas para cada etapa da educação auxilie os professores destas etapas a refletir sobre as dimensões epistemológicas da sua ação pedagógica.

O “formador”, neste sentido, é semelhante a alguém que auxilia e que se aproxima dos problemas que o professor tem na sua prática para, com ele, “*tomar distância epistemológica*” (FREIRE, 2000a, p.133) do seu objeto e, assim, compreendê-lo em perspectiva clínica de análise, de crítica e de suspeita. Essas são condições fundamentais para que o professor identifique e se aproprie dos saberes que emergem de sua própria prática. Esses problemas

se constituirão em novos conhecimentos para a articulação de uma “teoria internalizada”, como se fosse um “referencial” apropriado pela sua subjetividade. Lembremos aqui o quanto Freire se aproxima de uma corrente pedagógica que despontou nas discussões educacionais brasileiras no início dos anos de 1980, a denominada Pedagogia dos Conflitos Sociais. Esta foi sistematizada pelo professor Oder José dos Santos e posteriormente enfocada no campo da didática pela professora Pura Lúcia Oliver Martins, cujo principal pressuposto é tratar a teoria como expressão da prática (FREITAS, 2012, p. 52).

Esta teoria⁹⁰, por sua vez, servirá para iluminar e superar as lacunas da repetitividade monótona de um agir espontâneo e ingênuo. Irá dar lugar à criatividade e inovação críticas, que se fazem e refazem num contínuo processo de aperfeiçoamento e se expandem buscando a universalidade que brota da experiência local. Assim, propicia ao educador a necessária autonomia de se “fazer” e se “formar” como educador⁹¹ e, acima de tudo, de ser autor de sua prática.

Interrogado pela professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ana Maria Saul, sobre as características da formação permanente implementadas na sua gestão na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Freire esclarece:

Nesta administração, um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova

⁹⁰ Freire pressupõe que os coordenadores do processo formativo tenham um arcabouço teórico relevante – aprofundado e abrangente – para iluminar a reflexão sobre os diferentes problemas advindos da prática dos professores: “As pessoas que coordenam devem ter, obviamente, um nível maior de conhecimentos teóricos e científicos do que o grupo. Em determinado momento da reunião, uma professora diz: “Eu queria expor ao grupo a minha prática e alguns obstáculos que venho encontrando e que não consegui resolver”. E assim o faz. Nesse momento, ela concretiza o obstáculo que estava enfrentando. E então vem Vigotski, Emília Ferreiro, os estudiosos que estudaram e continuaram estudando esse problema e que apresentaram explicações teóricas para entendê-lo e enfrentá-lo. É assim que ensinamos Vigotski e não através de conferências sobre Vigotski. Isto é o que deve ser feito em todos os níveis da prática docente, com o professor de línguas, de história, geografia, matemática [...]. Por isso, no meu entender, fazer formação somente a partir de conferências, em um determinado mês do ano, não é formação permanente (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2001a, p. 224-225).

⁹¹ “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado pra ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Cf. FREIRE, P. Op. cit, 2005, p. 58).

fisionomia da escola que se busca construir. Seis são os princípios básicos do programa de formação de educadores desta Secretaria: 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, por que a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: - A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; - A aproximação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer; (FREIRE, 2005, p. 80).

Em primeiro lugar, para compreender este programa⁹² sugerido por Freire para a formação de professores, é preciso prestar atenção no que ele diz quando afirma que a formação político-pedagógica precisa estar alinhada na perspectiva da “nova fisionomia” da escola que se pretende construir. Esta “fisionomia” não está pronta e nem arquitetada de antemão. Este é um termo que remete à ideia pretenciosa da configuração de um novo “corpo educativo”, cujas relações internas estão organicamente sintonizadas, a partir dos limites de suas práticas. Os educadores devem estar conscientes dos reais problemas de sua realidade e também prontos para assumir decisões a serem tomadas na condução conjunta e democrática dos rumos de uma escola que se descobre como espaço do “que fazer” para a viabilização do “ser-mais” humano.

Antes de estabelecer um plano de diretrizes sobre o que o educador deve ou não aprender, Freire parte de um pressuposto básico sobre o qual se alicerçam algumas convicções cultivadas ao longo de uma vida dedicada à educação: o fato de que o “educador é sujeito de sua prática” e mais ninguém.

⁹² Sobre a abrangência deste programa, comenta o Moacir Gadotti: “Com esse programa, Paulo Freire queria formar professores para uma nova postura pedagógica, considerando, sobretudo, a tradição autoritária brasileira. O Brasil nasceu autoritário. Já tem quase quinhentos anos de tradição autoritária. Não se pode, então, esperar que, em poucos anos, isso seja superado. Por isso, Paulo Freire pôs à prova a sua conhecida paciência pedagógica, com decisão política, competência técnica, amorosidade e, principalmente, com o exercício da democracia. Acabou tendo êxito nessa sua tarefa. A formação do educador ultrapassa, transcende os cursos explicativos teóricos em torno da democracia. A formação ocorre através da prática, da real participação. A prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia” (Cf. GADOTTI, Moacir. *A Práxis Político Pedagógica de Paulo Freire no Contexto Educacional Brasileiro*. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C (Org.). Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória: EDUFES, 2000).

Portanto, compete aos educadores o orquestramento do projeto político-pedagógico⁹³ na escola, bem como a tarefa de conduzir, em todas as suas dimensões, o aprimoramento de sua prática junto com seus educandos.

Não interessa se o seu diploma é de uma universidade renomada ou que mal tenha conseguido se formar com dificuldades em qualquer instituição de ensino superior. A subjetividade do educador, se dirigida rigorosamente para refletir sobre e a partir da prática, tem como “mestre” o próprio processo de sua ação pedagógica. Portanto, os limites em que se dá sua ação são princípios para o componente curricular a ser formulado por ele junto com seus educandos e oferecem as bases para que se constitua, pessoalmente e profissionalmente, como educador.

Se o educador é sujeito de sua prática, a formação precisa *instrumentalizá-lo* para que sua criatividade intervenha de forma inovadora sobre as tendências de um cotidiano repetitivo. Subentende-se, assim, que se desenvolva permanentemente a autonomia do professor para que saiba lidar com as adversidades em que se encontra e das quais é ético-estético-política e epistemologicamente responsável. Obviamente que uma formação permanente para a autonomia supõe que os professores sejam capazes de conduzir processualmente a reorientação curricular da própria escola, cujas ementas terão como eixo os problemas da realidade local na sua relação conjuntural global. Tudo isto precisa estar em perspectiva com o horizonte que se busca atingir, ou seja, do sonho que se forjou pela própria comunidade educativa a partir do momento em que esta pré-desenhou a fisionomia, ou a cara que a escola deveria e poderia ter.

Não obstante, Freire também está consciente de que há lacunas básicas na formação profissional e intelectual do professor. E também que

⁹³ A respeito da relação entre utopia e projeto político-pedagógico freiriano reflete Balduino Andreola com base no pensamento do filósofo Gustavo Cirigliano: “E acrescenta: “victorioso del esquema amenazante es promesa del quiebre de la secuencia. Es anuncio de la realidad percibida como semilla de sí misma, de la realidad como esperanza de sí, de la realidad como preñada de futuro”. Procurei construir uma hermenêutica dos “pressupostos” que dão suporte ao sentido à obra de Paulo Freire, realizando uma “arqueologia” dos mesmos, indo buscar nas origens, nas raízes das experiências existenciais e históricas de Freire, os princípios, mais do que nas teorias e nos autores em que ele se inspirou. Amparado na análise de Gustavo Cirigliano, eu poderia ter construído minha hermenêutica a partir do fim, do horizonte, da utopia, do sonho, porque o projeto político-pedagógico de Freire perde todo o seu sentido sem a perspectiva do sonho, da esperança” (Cf. ANDREOLA, Balduino: *Os pressupostos teórico-filosóficos de Paulo Freire*. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C (Org.). Op. Cit. 2000, p. 130).

estas precisam ser preenchidas com a ajuda de especialistas de áreas distintas do conhecimento, bem como a apropriação das inovações científicas e tecnológicas que auxiliem no aprimoramento da ação educativa.

Assim, a formação permanente seria, inicialmente, conduzida por uma equipe qualificada para provocar o desenvolvimento da autonomia dos educadores. Esta qualificação não se refere somente ao plano intelectual e técnico, mas, também, exige a virtuosidade de ser pacientemente humilde para compreender o ritmo e as circunstâncias em que os professores se encontram:

Para mim, o problema fundamental da formação permanente está em oferecer um espaço e um tempo aos professores para que eles pensem a sua própria prática. Foi pensando a minha prática e a das professoras que descobri: primeiro, uma teoria que eu não sabia que havia; segundo, um equívoco teórico meu; terceiro, a possibilidade de mudar a minha prática com a clarificação teórica que eu iria ganhar, por que pensei a prática. Isso implica necessariamente a presença de uma equipe formadora dos formadores. E a gente tem que ter uma equipe competente e humilde, mas competente. Cientificamente competente [...]. De maneira geral, esta questão da formação é uma questão fundamental. É impossível pensar a educação sem formação permanente de professores. E isso é urgente. O que eu não aceito, por exemplo, é o que, no Brasil, era usual: meia dúzia de gente considerada iluminada, de técnicos que fizeram, inclusive, Ph.D. nos Estados Unidos de técnicas e tecnologias educativas, teoria do currículo, era colocada nas escolas, sem ter nada a ver com a prática docente. Eles vêm para a secretaria, se reúnem dez dias, quinze dias e voltam o primeiro pacote de normas. Em lugar de formar permanentemente o corpo docente, escrevem guias do professor, dizendo como o professor deve funcionar com o aluno (FREIRE, 2000b, p. 297-298).

Nesse pronunciamento Freire desfere duras críticas aos sistemas de formação de professores ainda vigentes na contemporaneidade. É comum encontrar equipes especializadas na confecção de ementas, de currículos, de materiais interativos, na elaboração de pirotecnias didáticas para ludibriar a atenção de uma diversidade de professores sedentos por recursos inovadores para melhorar sua atuação profissional. No entanto, por mais criativas e “informativas”⁹⁴ que sejam essas propostas que, sem dúvida, também

⁹⁴ Sobre a relação entre formação e informação, Freire comenta sobre a visão equivocada de que uma pessoa erudita, bem informada, seja também “formada”: “Na verdade, toda informação traz em si possibilidade de seu alongamento em formação, desde que os seus conteúdos constituintes da informação sejam assenhoriados pelo informado, e não por ele engolidos ou a ele simplesmente justapostos. Neste caso, a informação não comunica, veicula comunicados. A informação comunica, quando aquele a quem se informa algo, apreende a substantividade do conteúdo sendo informado, quando o que recebe a informação vai mais

poderiam ajudar como sugestões ilustrativas para facilitar o processo de mediação entre os educandos e o conhecimento na prática educativa, deve-se refletir sobre a passividade e a-criticidade que subjaz nesta concepção de formação propagada entre os professores. Constitui-se numa espécie de “formação bancária”, a exemplo da “educação bancária” discutida por Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1988). Sobre isso, comenta o educador:

Quando os estudantes ou os jovens professores fazem a pergunta que você mencionou, minha impressão é que – ao pensar em algo diferente, que os estudantes e jovens professores estão chamando de “educação dialógica” ou “educação libertadora” – eles estão tão acostumados a obedecer a ordens que não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que leem criticamente. Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação (FREIRE, 1986, p.97).

Equivocadamente se atribui à pedagogia libertadora e, conseqüentemente, à formação de professores, com bases nessa pedagogia, a falta de rigor ou falta de cientificidade, pelo fato de atribuir grande responsabilidade à capacidade criativa dos sujeitos envolvidos no processo da prática educativa. Este equívoco, muitas vezes, denuncia um aspecto cômodo e pacato do professor que se acostumou a ser “receptáculo” de informações, de conteúdos elaborados e codificados por *experts* em fórmulas e respostas prontas que homogeneizam a prática formativa e padronizam discursos sobre o que é e como se deve educar. Fica praticamente inviável a tentativa de reformular ou reconstruir uma proposta curricular de acordo com as

além do ato de receber e, recriando a recepção, vai transformando-a em produção de conhecimento do comunicado, vai se tornando também sujeito do processo de informação que vira por isso formação. A limitação, por sua vez, não pode dar-se na limitação a crítica e asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos além dos limites de um saber puramente utilitário. Não estão, por isso mesmo, formando, na plenitude da compreensão do conceito, educadores e educadoras, que, inebriados pelo discurso pragmático neoliberal, entendem que a questão essencial, hoje, para a educação, de modo geral, é a informação, sem formação, de dados, a que se junte a preparação estritamente técnico-profissional. Vale dizer, uma prática educativa carente de sonhos, de denúncia e de anúncio. Uma prática educativa assexuada, neutra. É bem verdade, enfatizemos, que não vale, por outro lado, a prática educativa que fique apenas na denúncia e no anúncio, no alumbramento em face do sonho, e se esqueça ou minimize a preparação técnica, a instrumentação para o trabalho. O caminho é a informação formadora, é o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit, 2003, p. 136).

necessidades da realidade local se os professores continuam recebendo “pacotes”⁹⁵ prontos, confeccionados para simplesmente serem abertos e executados em sala de aula.

Feita a crítica à verticalização de conteúdos produzidos por uma equipe que desconsidera os problemas da cultura e da realidade local, mas também da profunda abstração que estes representam para o contexto em que serão utilizados, no mesmo tom, Freire continua:

Por exemplo, as secretarias de Educação do Brasil todo, com algumas exceções, contratam profissionais que fizeram Ph.D em Harvard, especializados em formação curricular ou, então, em Tecnologia da Educação. Só se eles se especializam em organizar grades curriculares, mas não tem experiência na favela – e eles fazem as grades dos meninos favelados, que já estão em grades. Depois escrevem os guias de como devem o professor e a professora se comportar para ensinar aquele conteúdo. Em seguida, vem o texto da Secretaria, um texto teórico, filosófico, dizendo que o objetivo central daquela grade curricular é criar, provocar educandos críticos, criadores. Assim a minha pergunta é a seguinte: como pode uma professora teleguiada criar gente independente? Não é possível. Acredito que precisamos, professores, professoras, alunos e alunas, tomar o trem do risco. Não há curiosidade que não seja um permanente risco, como não há criação humana que seja um permanente correr riscos, uma aventura (Freire, 2004, 154).

A denúncia que Freire faz do problema estrutural da formação de professores no Brasil, retrata uma ambiguidade congênita. Dizemos ambiguidade, porque alimenta um sistema dualista, de modo que se legitime a normalidade de que a “alguns” se atribui a responsabilidade de pensar, elaborar, criar, produzir e, aos “outros”, se resume o ato de receber, aplicar, reproduzir, enfim, consumir passivamente. Por maior que seja o mérito de uma “boa” elaboração e fundamentação da grade curricular organizada e produzida previamente, esta, diante da prática, se torna uma “contradição programada”. Verdadeiro pacote pronto e acabado, um grave empecilho à capacidade

⁹⁵ “Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também o pensar certo. Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democráticos” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2005, p. 24).

criativa de educadores e educandos em torno dos reais problemas da sua localidade, do exercício da leitura do “seu mundo”.

A questão levantada por Paulo Freire: “*como pode uma professora teleguiada criar gente independente?*” faz-se emblemática para os dias de hoje e aponta cruamente como se configura a concepção “anti-utópica” da formação docente. Esta reforça a debilidade de autonomia crítica e da inércia investigativa na docência, e obstrui a busca pelas possibilidades ineditamente viáveis de uma formação autenticamente antecipatória e democrática.

A contradição sistêmica preserva a salvaguarda do “pensamento abstrato” e do ato “mecânico” de reproduzir o conhecimento para a adaptação à realidade e, por conseguinte, a acomodação diante dos fatos (PEROZA, 2013). Este problema da ambiguidade ou distanciamento entre teoria e prática é algo que se encontra presente já nas licenciaturas que afastam, desde o início, os aspirantes à docência do pensamento e da reflexão sobre a realidade concreta:

Muitas vezes, tenho refletido sobre o seguinte aspecto: nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos! É um “balé de conceitos”. (Ira ri.) Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto que as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto. Este é o primeiro momento de meu vôo sobre a questão da “pedagogia situada”, antes de aterrissar (FREIRE, 1986, p. 131).

Uma das raízes deste problema está justamente numa visão “conceitualista” da relação estabelecida com o conhecimento. As idas e vindas em busca da “terminologia” adequada para exprimir a relevância científica de um determinado conteúdo, validado de acordo com a lógica de sua expressão conceitual é uma das razões que aumenta a oposição entre teoria e prática. Esta forma de conceber a produção de conhecimento se encontra, em grande parte, na própria formação acadêmica do professor, momento em que se

privilegia a teoria como um conjunto de “verdades” provisórias que podem ser utilizadas em qualquer época, situação social ou cultura. Ao se desfazer o elo entre teoria e prática, também se separa a produção do conhecimento da compreensão de sua finalidade política.

O ato de pesquisar, fundamento de toda experiência (auto)formativa dialética não deve se reduzir meramente ao caráter erudito. Ou seja, aquele que prefere a elegância discursiva e padroniza o critério de cientificidade à referência e citações reprodutoras de inúmeras obras “clássicas” selecionados de antemão. Para evitar que isso aconteça, Freire sugere que outros mestres entrem em cena para ajudar no processo formativo. Estes são os portadores de um conteúdo “inédito” e possuem um referencial original de primeira mão para a prática investigativa:

Se você estuda Ciências Sociais na Universidade, segundo certa abordagem, aprende que a realidade é uma coisa, uma pesquisa, ou um modelo estatístico. Outra coisa, porém, é aprender o sentido da realidade como algo de concreto. Para aprender esse sentimento concreto, nada melhor do que ter os trabalhadores como seus professores. Eles vivem a experiência das coisas que devemos estudar (FREIRE, 1986, p. 42).

A experiência das coisas que se “deve” estudar, quando se trata de compreender tudo que se refira à “antropologia contemporânea”, está nas relações humanas situadas e circunstanciadas em seus reais contextos, a partir dos seus problemas concretos. Portanto, o “sentido da realidade” está na experiência que o próprio professor-investigador tem diante dos fatos concretos em que se encontra, os quais são fontes primárias para o exercício da reflexão epistemológica de sua futura prática docente.

Quanto maior for a experiência investigativa diante de uma multiplicidade de situações concretas, em perspectiva de diálogo, à luz de determinado referencial teórico que tenha uma relação com essas situações, tanto maior será o repertório de conteúdo de “saber de experiência feito” que o professor acumulará no princípio de sua formação. Este repertório lhe servirá de base “praxiológica” para a compreensão de sua futura atuação docente.

Esta atitude provocaria o professor a se constituir “professor”, para adquirir autonomia em seu ser pessoal e profissional e desenvolver seus próprios caminhos rumo a uma prática libertadora sintonizada com a sua

realidade: *Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais (Idem, p. 45-46).*

Com este pressuposto, incorporado desde a formação inicial, ampliam-se os horizontes de diálogo do professor em sua (auto)formação permanente ou continuada, que se estende para fora dos muros da escola. Torna-se, assim, numa atitude de somar esforços para ir em busca de práticas educativas inéditas, as quais dificilmente se deixam enrijecer burocraticamente:

Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola – presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação – que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros. Há algo muito importante que as pessoas estão criando, fora da educação formal. Para os professores, seria uma experiência de abertura de novas perspectivas. Contudo, respeito os professores que preferem ficar nas escolas; mesmo aí, porém, é preciso ser crítico dentro do sistema (Idem, p. 53).

As intuições de Freire sobre possíveis contribuições eficazes para o exercício (auto)formativo dos professores demonstra sua hábil capacidade de compreender a prática educativa para além de sua convencionalidade. A sugestão de ir ao encontro de outras práticas que se realizam nos movimentos sociais, de se permitir envolver por outras possibilidades ensaiadas noutros contextos, é uma forma de se “*expor a um dinamismo maior*”. Isso quer dizer que há inúmeros modos de avançar ineditamente na história quando se permite agir em sintonia com os princípios do pensamento utópico.

Freire não admite o isolamento ou a irredutibilidade e centralização em torno do curricular como único modo para a transmissão estática de conteúdos. Seu pensamento antecipatório está envolto pelo interesse de que o professor se permita deixar provocar e se exponha, sempre que possível, ao dinamismo da política e da sociedade, aos conflitos e problemas históricos locais. O professor deve, portanto, expor-se aos temas centrais que encerram as situações-limite do ser humano, um ser concreto, na contemporaneidade:

Os professores deveriam ter nas mãos, através das próprias organizações, não só a defesa de seus salários, mas também o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional. Em segundo lugar, os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social. Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso mesmo sendo um professor de Biologia, sem sacrificar o conteúdo do programa – fantasma que assusta a muitos professores –, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de Matemática ou de Física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de se fazer isso. Suponhamos que você leve um relatório do Banco Mundial a uma sala de aula de Biologia. Se o banco exige austeridade nos empréstimos ao Terceiro Mundo – preços mais altos, salários mais baixos e cortes no programa social –, os alunos de Biologia podem calcular os efeitos dessa medida sobre a dieta familiar, quantas calorias a menos essas pessoas vão comer? Que alimentos mais baratos procurarão? Essa dieta aumentará a taxa de doenças e mortalidade infantil? Todas essas coisas têm a ver com a “iluminação” da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só comer conhecimento, e que comer também é uma questão de política! (Idem, p. 62. Grifos nossos).

Ao dizer que os professores que sonham com a transformação da sociedade precisam ter nas mãos o processo de sua formação em detrimento do que é apresentado pelo *establishment*, Freire advoga que os educadores assumam a tarefa esperançosa e corajosa de empreender os esforços para sua própria autoconstrução profissional. A própria opção pela transformação do mundo fornece os elementos para a tentativa de desvendar⁹⁶ o que impede essa transformação. Independente de qual seja a disciplina em que os professores militam esperançosamente, sempre é possível ampliar o foco da discussão para uma perspectiva de conjuntura político-econômica.

⁹⁶ “Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Essa segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então, cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit, 1986, p.49).

A riqueza dos exemplos que Freire oferece demonstra a versatilidade e grande maleabilidade que o formador inspirado pelo pensamento utópico que atua junto com os educadores, deve ter para articular dialeticamente o conhecimento. Assim, poderá estabelecer relações entre o que é específico do componente curricular em cada disciplina com as questões ideológicas, históricas, políticas, sociológicas, econômicas como se fossem pontes de acesso ao desconhecido. Este é espírito que deve animar o exercício crítico do professor em vista da aproximação da totalidade da realidade, do aprimoramento da prática educativa e no desenvolvimento de sua própria autonomia num contínuo, recíproco e simbiótico processo de transformação:

Vim aqui pra dizer isso: é possível mudar. O que vale dizer, então, que, para mim, é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas, do mundo. Mas como a gente não muda as pessoas primeiro, para depois mudar o mundo, este é um sonho em linguagem técnica e filosófica, eu diria, um sonho idealista. Quer dizer, você primeiro transformar o coração das pessoas e fazer um coração bonito e, quando as pessoas ficam angelicamente bonitas, então elas mudam o mundo e fazem um sonho bonito. Não, a história da gente mostra que não é bem assim, mostra que essa coisa é sempre um pouco lá, um pouco cá. É contraditório, ou seja, você muda o mundo e, porque muda o mundo, você se muda, você se transforma. Contudo para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação em você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente” (Cf. FFREIRE, P. Op. cit, 2004, p.148

O posicionamento dialético permeia toda a compreensão político pedagógica de Paulo Freire. Esta dupla percepção sobre as causas e consequências da mudança, mais uma vez, demonstra sua irrecusável aceitação do subjetivismo ou do objetivismo. Mundo e ser humano jamais se relacionam mecanicamente. Um sempre será condição para a transformação do outro.

Emblematicamente, o último livro de Freire publicado em vida, *Pedagogia da Autonomia* (2006b), trata de alguns destes elementos que tematizamos nesta discussão – a formação docente para sua autonomia pessoal e profissional em vista da transformação do mundo. Esses elementos expressam concisamente o legado que o educador quis transmitir aos professores, pouco antes de falecer (ou como gostava de mencionar: deixar

“Marx na mundaneidade para encontrar Cristo na transcendentalidade”). Eis o depoimento do autor sobre a referida obra:

A formação docente é um tema que sempre me tocou e sobre o qual eu acabei de escrever um livro. A prática docente e a prática discente – porque, no fundo, você não pode separar o ensinar do aprender; é impossível aprender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendiz – são momentos de um único processo: o processo de produção do conhecimento em nível sistemático [...]. Por isso o título desse livro que acabei de escrever é, *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. [...] O bom pra mim é que, na experiência formadora do futuro professor, da futura professora, estes saberes sejam postos à reflexão crítica e teórica dos que vão amanhã ensinar e dos que estão hoje ensinando e aprendendo. Um destes saberes, que eu considero primordial, é mudar é difícil, mas é possível. Isso é um saber que eu produzi ao longo da minha experiência no mundo. É um saber que já virou sabedoria (FREIRE, 2004, p. 146).

A formação permanente do professor é um tema de profundo interesse de Freire que se destaca no conjunto de seus últimos escritos. As obras *Pedagogia da Autonomia* (2006b) e *Professora sim, tia não* (1995b) revelam esta atenção reflexiva sobre os saberes e qualidades imprescindíveis a serem cultivados por aqueles e aquelas que dedicam sua vida à educação das futuras gerações e que, portanto, precisam ser valorizados. Estas obras, em conjunto, são um grito de anúncio de que a formação é muito mais do que treinamento. É também denúncia crítica contra a “*malvadez neoliberal, o cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia*” (FREIRE, 2006b, p. 14). Daí que seja possível afirmar que ambos os livros estão repletos de reflexões que reforçam a resistência da subjetividade dos professores e educadores frente às visões reducionistas da educação em relação à adaptação técnica à realidade.

Por isso, para Freire, estimular o desenvolvimento da autonomia dos professores em sua prática educativa é sinônimo da manutenção do pensamento utópico vigilante, sempre atento pela busca do inédito viável. Os “saberes” e as “qualidades” que tanto incentiva e admoesta para que os professores e professoras jamais deixem de ter em foco giram em torno do “saber” primordial que Freire adquiriu em toda sua existência: “*mudar é difícil,*

mas é possível". E, acima de tudo, confia que os educadores sejam capazes de desenvolver sua própria autonomia em seus devidos contextos⁹⁷.

Este panorama que construímos, como se estivéssemos fazendo um cerco epistemológico (utilizando expressão gnoseológica típica do pensamento freiriano) em torno de nossa hipótese inicial - sobre a relação entre utopia e formação de professores em Paulo Freire -, permitiu-nos compreender mais precisamente aspectos centrais desse autor sobre o tema. Pudemos, assim, identificar alguns elementos importantes para continuarmos nossa reflexão nesta tese.

A investigação teve a pretensão de iluminar nosso tema a partir de algumas provocações críticas e esperançosas do pensamento político-pedagógico-utópico de Freire. Obviamente que a discussão não está encerrada e nem teve esta pretensão. Nosso intuito foi captar as provocações feitas pelo autor para prospectarmos um quadro compreensivo de algumas características e saberes indispensáveis aos educadores que pretendem cultivar e permanecer esperançosos em sua prática educativa apesar das inúmeras dificuldades históricas a que estão sujeitos na contemporaneidade.

Para isso, postulamos, com Freire, que a autonomia do educador precisa abarcar todas as dimensões da prática educativa (ética, estética, política e epistemológica), para que não venha a se fragmentar e se fragilizar diante de possíveis fracassos no combate à ideologia neoliberal. Uma compreensão global das implicações de cada dimensão da prática pode ajudar o educador a ter uma visão mais ampla e integrada do seu desenvolvimento pessoal e profissional permanente. Assim, reforçam-se os alicerces de sua

⁹⁷ "Na verdade, em meu caso, o que venho propondo, a partir de minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do educador e da educadora [...]. Por esta única razão, o educador que aceita minhas ideias e, então, amanhã encontrar dificuldades em que seus alunos(as) assumam respeito por si mesmos, não pode dizer que Freire está errado. Simplesmente ele ou ela deve dizer que não foi possível vivenciar verdadeiramente o necessário respeito no contexto particular. Acho que esta é a verdadeira origem no sentido de que os educadores também romantizam minhas ideias sem internalizar um modo substantivo para entender e aprender o que significa ser freireano. Resumindo, muitos dos educadores(as) que me utilizam de modo superficial como um meio para resolver seus problemas técnicos pedagogicamente são, em certo sentido, turistas freireanos. Eles quase se tornam fundamentalistas freireanos, e então o mundo torna-se fixo, eliminando-se a possibilidade de a história ser uma possibilidade. O que eu proponho é precisamente o oposto. A história é sempre uma possibilidade e não fixada ou predeterminada. Igualmente, o educador(a) progressista deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando-me e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico" (Cf, FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2001a, p. 60-61).

própria esperança para avançar na história cada vez mais consciente de seu valor imprescindível à transformação da realidade, dos seus educandos e demais integrantes da comunidade educativa.

3.3 PROVOCAÇÕES ANTECIPATÓRIAS PARA A (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM PAULO FREIRE – UM APRENDIZADO QUE NASCE A PARTIR DAS BASES: ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA DA PRÁXIS EDUCATIVA.

Até agora, em nossa pesquisa, procuramos demonstrar o caráter provocativo do pensamento utópico para a superação daquilo que parece intransponível ou imutável. A imaginação utópica ou o ato de sonhar acordado tem a função de antecipar nas negatividades do hoje as positivities do amanhã, pois quer encontrar todas as maneiras possíveis de iniciar no aqui-presente aquilo que só existe no acolá-futuro.

Vimos também, que o pensamento utópico se forjou historicamente na práxis político-pedagógica de Paulo Freire ao ponto de se apresentar o fundamento de toda sua reflexão sobre a educação, o ser humano e o mundo. Por fim, articulamos os pressupostos e a crítica deste pensamento com a formação docente, a fim de compreender suas possibilidades e seus desafios.

Assim, demonstramos como o pensamento utópico de Paulo Freire nos provoca a refletir sobre a possibilidade de novas práticas educativas (e alternativas). Ele também instiga o desenvolvimento da autonomia do professor em sua formação permanente e desestabiliza esquemas rígidos que buscam respostas prontas para contextos e realidades desconhecidas.

No pensamento político-pedagógico de Freire, a utopia compreende a antecipação e formação num mútuo entrelaçamento, como se cada uma fosse condição para que a outra tivesse sua razão de ser. O processo de formação provoca a atualização contingente do pensamento utópico, e este, por sua vez, é o que proporciona o impulso de continuidade para formação se fazer permanente. A afirmação de Freire: *“o educador que se preza fala de um sonho que é substantivamente político e adjetivamente pedagógico”* (2004, p. 175), expressa muito bem este significado. A substantividade do sonho aponta para

o núcleo central da busca que se visa atingir a partir da compreensão daquilo que se quer superar.

A aproximação ou afastamento dos princípios contidos neste sonho é uma questão política, esfera em que se dá o conflito, o debate, o choque de posições, a luta pelo convencimento e a busca do consenso. No entanto, para que este conflito não se feche em sectarismo ou, unilateralismo, é preciso admitir que o sonho seja também adjetivamente pedagógico. Quer dizer, exige-se a compreensão da noção de multiplicidade de formas para o acesso ao seu conteúdo (políticas, religiosas, artísticas, etc), bem como a noção de processualidade (o que subentende o ritmo, a especificidade das culturas, as condições históricas).

No que se refere ao processo, a pedagogia é a reflexão sobre os fundamentos da prática educativa, a articulação discursiva sobre as bases que sustentam a condução dos seres humanos no desenvolvimento de suas potencialidades em todas as suas dimensões: estética, ética, política e epistemológica. Refletir sobre as interações entre a substantividade política e a adjetividade pedagógica do ato de sonhar acordado no exercício da prática educativa, diga-se, do educador que se forma a partir de sua prática, será o intuito de nossa investigação daqui para frente.

A seguir, Freire apresenta sua visão sobre a riqueza semântica da ação pedagógica, compreendida como ciência dos pressupostos implícitos ao desenvolvimento processual nas experiências que realizou em sua prática educativa desde os primeiros momentos em que elaborou sua proposta metodológica de alfabetização de adultos:

Um segundo pressuposto de que partia é a existência na prática educativa, de sujeitos, educador e educandos, sem que isso signifique que sejam um e outros iguais entre si. O fato de serem sujeitos da prática não anula a especificidade de cada um. Um é sujeito do ato de ensinar, outro, sujeito do ato de aprender. Um, aprende ao ensinar, os outros, ensinam ao aprender. São todos sujeitos do processo de conhecer, que envolve ensinar e aprender. Um terceiro pressuposto é a presença na prática educativa do conteúdo ou do **objeto cognoscível**, uma vez que, sendo cognitiva, não pode tal prática existir sem objeto de conhecimento que, sendo ensinado pelo professor, deve ser aprendido pelos alunos. Por outro lado, agora falo do quarto pressuposto – não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia. A diretividade da prática educativa explica a sua **politicidade** [quinto pressuposto], a impossibilidade de ser um

que fazer “assexuado” ou neutro. O fato, porém, de não poder ser a prática educativa neutra não pode levar educadora ou educador a pretender ou a tentar, por caminhos sub-reptícios ou não, impor aos educandos seus gostos, não importa quais sejam. Esta é a dimensão **ética** da prática educativa [sexto pressuposto]. Dimensão que se alonga à questão da boniteza, da **estética**, com relação não apenas ao produto da prática, mas também ao processo [sétimo pressuposto] (FREIRE, 2003, p. 168-169. Grifos nossos).

Quando Freire diz que o professor aprende ao ensinar, deve-se considerar que a sua prática é objeto de reflexão, uma prática que só é possível por que há outros sujeitos, os educandos. Estes ensinam o professor na medida em que interagem, participam, gesticulam ou mesmo silenciam no encontro entre ambos.

O único “objeto” a ser considerado para a pedagogia libertadora é o objeto do conhecimento que serve para a libertação de toda situação de opressão. Todavia, este também não é estático e imóvel, pois só tem sua razão de ser por ter sido produzido historicamente. Por isso, a aproximação dos sujeitos do processo educativo (educadores e educandos) com relação à construção do conhecimento pressupõe o exercício da dimensão política para não enjaulá-lo nas “gaiolas” da neutralidade, mas sim, a fim de referenciá-lo a partir da radicalidade democrática. Deve, portanto, haver a reflexão sobre a sua dimensão ética, para não situá-lo acima ou fora da discussão sobre sua finalidade concreta e social, portanto da busca pelo discernimento e a efetivação do bem e da justiça. Além dessa, deve haver também o cultivo da dimensão estética, para que não se diminua a importância da sensibilidade para com o belo e a alegria ao lado do desenvolvimento cognitivo, condição indispensável à felicidade.

Neste sentido, a relação dos sujeitos educativos em torno da construção do conhecimento (busca da verdade) também se faz uma relação de sujeitos antecipadores da democracia com a prática da política (equanimidade), da justiça, com a vivência da ética (bondade), com a satisfação proporcionada pelo cultivo da alegria (beleza e felicidade), em seus devidos contextos. Essa é uma maneira inequívoca de apresentar o conteúdo e fundamento que subjaz ao pensamento utópico e que busca se “adjetivar” pedagogicamente.

Assim, procuraremos acompanhar o movimento reflexivo de Freire, para compreendermos como se delineiam os aspectos da dimensão estética, ética,

política e epistemológica da prática educativa. A finalidade é buscarmos os elementos específicos de cada uma e obtermos uma visão mais sistematizada do que o autor buscou refletir sobre estas dimensões e que está disposta de forma aleatória⁹⁸ na totalidade de seus últimos escritos, diálogos, artigos e palestras, inclusive na obra *Pedagogia da Autonomia* (2006b). Esta reflexão visa entrelaçar algumas categorias freirianas fundamentais para o desenvolvimento de um processo (auto)formativo e permanente da subjetividade. Conseqüentemente, também da moral profissional do educador que procura estar em sintonia com as prerrogativas do pensamento utópico, e ainda busca manter viva sua esperança no valor que a educação representa para o “ser mais” humano.

Como ficou esclarecido em outra parte deste texto, o pensamento utópico não se prende em esquemas fixos, muito menos se reduz à escala do programático compartimentado como se a realidade concreta coubesse em “pacotes” e o ser humano pudesse ser dividido em “fatias”. É preciso deixar claro o seguinte: o que se trata de abordar em cada dimensão transborda os adjetivos que poderíamos utilizar em cada subcapítulo do texto, bem como pode também se encontrar nas demais dimensões, e vice-versa. Esta é uma característica dialética do pensamento utópico que não se deixa domesticar e faz do sonhador acordado um artífice de sua própria liberdade e construtor dos seus próprios caminhos.

Ética, estética, política e conhecimento, apesar de serem dimensões distintas da práxis educativa, são indissociavelmente complementares no pensamento pedagógico e utópico de Paulo Freire. São distintos, porque cada uma delinea um aspecto da relação constitutiva de uma totalidade maior, que é a práxis educativa e, por isso, podem ser especificados em suas propriedades. E são complementares, porque se revigoram e potencializam seus respectivos conteúdos, suas razões de ser na medida em que se entrelaçam e reforçam em uníssono, pela transformação do presente a antecipação do futuro anunciado. Compreender esta especificidade e complementariedade entre

⁹⁸ É importante destacar que esta aleatoriedade não significa dispersão. Ética, estética, política e epistemologia são temas recorrentes nas abordagens freirianas sobre a prática educativa. No entanto, devido ao estilo dialógico e oral que marca a o raciocínio do autor, há momentos em que ele retoma estas dimensões com referência a outros temas, outras questões, enfim, na tentativa de problematizar outras circunstâncias.

estas dimensões da práxis educativa em Freire é uma tarefa importante para refletirmos com mais precisão a contribuição da sua *pedagogia da esperança* na formação de professores para os tempos hodiernos.

3.3.1 A Utopia/Esperança na (auto)formação artística e alegre do educador capaz de antecipar em sua práxis educativo-estética, a boniteza e a felicidade.

É na referência à denúncia de uma realidade feia e triste e no anúncio antecipador de outra realidade mais bonita e alegre para a práxis educativa, que a esperança de Paulo Freire aponta para a dimensão estética da educação. Este aspecto não é muito evidente e nem explicitado no conjunto do seu pensamento. No entanto, o autor revela que esta dimensão esteve presente desde suas primeiras experiências de alfabetização. A sua importância foi elementar para redimensionar os rumos de sua práxis educativa, como também da reflexão que passou a ter sobre essa mesma dimensão:

A bem da verdade, a pedido de Ariano Suassuna, brasileiro que virou gente do mundo a partir de Taperuá, o chão paraibano onde ele nasceu. A par do que eu vinha fazendo e buscando, Ariano me disse num de nossos muitos encontros, então habituais: “Você precisa conversar com Brenand. Já estou vendo a beleza do trabalho dele pintando as diferentes situações de que você necessita para desafiar os alfabetizados na discussão sobre a cultura.” Organizou dias depois uma reunião em sua casa e nos pôs um diante do outro. Foi assim que nasceram os hoje perdidos “desenhos de Brenand”, como chamávamos aqueles quadros na época, e em que se deu, de maneira exemplar, a unidade entre arte e educação (FREIRE, 2000a, p. 96).

Por meio da sugestão do amigo Ariano Suassuna, o paraibano teatrólogo e, à época, professor de estética da Universidade do Recife, Freire insere, em meio aos seus procedimentos metodológicos, alguns retratos e imagens⁹⁹ que continham gravuras de situações existenciais e culturais. Elas

⁹⁹ “Quando a gente propôs esta discussão sobre cultura, Brenand pintou oito ou dez quadros, com figuras muito bonitas, que a gente transformou em slide. Nos debates que a gente chamava de decodificação, que era, no fundo, a leitura do mundo na representação do código

fariam com que os alfabetizados visualizassem diante de si a representação da realidade até então não percebida criticamente. E a razão dessa não percepção era estarem eles imersos em seu mundo, mergulhados em sua inércia cotidiana, onde o condicionamento cria uma atmosfera de determinismo. A arte, um recurso estético, neste sentido, ajudava os educadores a despertarem na sensibilidade deles a capacidade de observar, ou como Freire utiliza a expressão, de admirar¹⁰⁰ a sua realidade e se perceberem fora dela.

As gravuras de Brennard, enquanto expressões artísticas de variadas situações da realidade concreta, transformada, vivida e experienciada pelos trabalhadores e trabalhadoras, lhes permitiam, com maior significado, distanciar-se para melhor penetrar na objetividade da realidade¹⁰¹, da qual eram também construtores. A partir de então, Freire passou a perceber que a educação não pode ser compreendida sem a arte:

uma das notas centrais de uma prática educativa, principalmente nesses tempos atuais de avanços tecnológicos em que você pode virar tecnicista, é você viver intensamente a esteticidade da educação. Sou tão exigente com isso que nem sequer uso a expressão de Herbert Read, *A educação pela arte*, nos anos 50. A educação é já essa “arte”, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte. Então, não há educação sem criatividade. A criatividade também não existe como uma virtude que você recebe do papai-do-céu, ela é construída na medida em que me arrisco para criar, em que me exponho, na

que eu havia proposto, evidentemente, portanto, o que saía não eram palavras geradoras, o que saía era a frase, era o discurso inteiro do camponês. Foi a partir desse discurso que eu captei meia dúzia, dez, doze palavras fundamentais para, pondo-as como centro do debate, trazer o discurso global novamente (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2001a, p. 182).

¹⁰⁰ “Para o ponto de vista crítico, que aqui defendemos, o ato de olhar implica noutro: o de admirar. Admiramos, e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e daí de dentro aquilo que nos faz ver [...] Ad- mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo admirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente” (Cf. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 29ª ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 43-44).

¹⁰¹ “O homem é objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados aparecem em certa relação com o homem, ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, estudam sua morfologia e suas funções, mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem, são estes objetos que interessam à arte” (Cf. VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 31).

medida em que não tenho medo de errar, que me torno mais criador e menos criador (FREIRE, 2004, p. 299)

Freire associa educação e arte pela razão de ambas estarem umbilicalmente referenciadas à liberdade e à criatividade. A educação, assim, enquanto processo ativo de sujeitos livres que se desafiam em suas potencialidades de criar é a arte de promover o desenvolvimento humano na direção do seu ser mais. O educador, nesses termos, é o artífice das ferramentas que propiciarão aos educandos serem construtores de si em sociedade. É aquele que domina a compreensão artística do processo de aprimorar a capacidade criativa dos educandos em seus próprios termos, de acordo com os seus ritmos, as suas condições concretas. Porém, sempre os provocando para buscar a superação da condição de estagnação e comportamento inerte em todos os âmbitos da vida.

Enquanto aprendiz e (auto)formando da reflexão que faz da práxis educativa em que se encontra, ao educador é fundamental desenvolver sua sensibilidade curiosa. Assim, ele poderá deixar-se surpreender com as representações inusitadas do senso estético do educando em relação ao maravilhamento com seu próprio aprendizado. Dessa forma, ao visitar uma das salas em que atuou como alfabetizador no nordeste brasileiro, Freire relata:

Foi aqui nesta sala que o Joaquim se levantou um dia, durante o processo da busca, da pesquisa e foi ao quadro negro, apanhou o giz e escreveu Nina. E quando ele acabou de escrever Nina ele deu uma gargalhada nervosa que quase não terminava. E eu disse: Joaquim, que passa, o que há contigo? E ele riu e olhou pra mim e disse: Puxa! Nina é o nome de minha mulher. Quer dizer, eu ainda hoje me sinto profundamente emocionado pela significação simbólica. Eu percebia nos olhos deles, nas caras deles uma espécie de alívio centenário. É como se estivessem sacudindo para fora uma pedra de cima do ombro que há séculos repousava neles. E eu percebi o gosto da briga, o gosto da luta para superar o obstáculo (FREIRE, S/D).¹⁰²

Freire descreve a sensação de beleza que o alfabetizando teve com a “descoberta” gráfica do nome da esposa. É como se o ato de escrever uma palavra revelasse a possibilidade de uma experiência iluminadora para a subjetividade que aprende e estabelece relações de sentido com o seu universo existencial. Era algo que, por um instante, reforçou seu ‘ser mais’,

¹⁰² “Paulo Freire Nina a Descoberta”. Disponível em <<https://www.google.com.br/#q=paulo+freire+nina>>. Acesso em 28/09/13.

bem como o 'ser mais' da sua esposa. Freire se refere ao educador como o mediador do processo¹⁰³ artístico da aprendizagem e interpreta este evento como algo singular, único para a vida desta pessoa. É algo que desperta também a sua sensação estética, condição de auxílio para alimentar o sentimento esperançoso do educador em relação à função inspiradora da educação que nasce da espontaneidade da vida. Isso inexistente na rigidez do treinamento técnico.

É interessante contrastar essa experiência com o belo que brota inusitadamente da práxis educativa, com a surpresa diante da beleza dos estilos de linguagem que Freire fazia em suas incursões teórico-literárias:

Difícilmente, de acordo ou não com a gramática, Gilberto Freyre escrevia com feiúra. Foi ele que, sem nenhuma dificuldade, numa primeira experiência estética, me fez, entre um "ela vinha-se aproximando" e um "ela vinha se aproximando", optar pela segunda hipótese, devido à sonoridade que resulta do desligamento do se do verbo auxiliar vinha que lhe "dá" a liberdade de se deixar atrair pelo a do verbo principal aproximando. O se de vinha-se passa a ser s'a quando se liberta daquele verbo e quase se aconchega ao a de aproximando. Não comete pecado contra a seriedade científica quem, recusando-se à estreiteza e ao sem-sabor das gramatiquices, jamais, porém, diz ou escreve um "tinha acabado-se" ou um "se você ver Pedro" ou um "houveram muitas pessoas na audiência" ou um "fazem muitos anos que voltei". Não comete pecado contra a seriedade científica quem trata bem a palavra para não ferir o ouvido e o bom gosto de quem lê ou ouve o seu discurso e que, nem por isso, pode simplistamente ser acusado de "retórico" ou de ter caído na "fascinação de uma elegância lingüística como um fim em si mesma". Quando não, acusado de ter sido vencido pela força do desgosto de um blábláblá inseqüente. Ou apontado como "pretencioso", "esnobe" e visto como ridiculamente pomposo na sua forma de escrever ou de falar (FREIRE, 2006a, p. 73).

A beleza que emana da relação dos sujeitos na práxis educativa, com o objeto cognoscível, para Freire, não se resume à forma estrutural e normativa do código que corporifica o conjunto de regras de um determinado conhecimento já constituído.

¹⁰³ "Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente" (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 1986,p.145).

O belo, neste caso, relacionado à expressão da linguagem escrita plena de valor simbólico, refere-se à capacidade de criar, inventar, extrapolar os limites da convencionalidade para atender às exigências da liberdade do sujeito cognoscente que busca a razão de ser de um determinado conhecimento, o qual redimensiona a sua existência. O professor, portanto, se (auto)forma também quando aguça sua sensibilidade artística, na medida em que aumenta o repertório de sensações e experiências estéticas provocadoras de satisfações gratuitas ou espontâneas para além das leituras exigidas na sua área de conhecimento: filmes, peças teatrais de cunho informativo. Precisa dar vazão à sua curiosidade estética

Assim, a compreensão estética da educação para a formação permanente do professor configura uma diversidade de elementos que precisam ser cultivados e elaborados em seu “corpo consciente”, como se fosse um hábito adquirido e introjetado. A consciência de se reconhecer como um “artista” é uma exigência cênica indispensável para a criatividade em relação ao conhecimento no cotidiano escolar:

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. Todas as coisas que você disse, também, participam dessa estética de conhecimento e formação. Os gestos a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino. Penso que a natureza estética da educação não significa que isto ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: “Olá, como vão?”, você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo. Creio, por isso, que quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos

fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor. (FREIRE, 1986, 145-146. Grifos nossos).

É importante diferenciar a atividade artística do educador de qualquer outro artista. Um pintor, um escritor, um cantor, um ator (individualmente), ou mesmo uma orquestra sinfônica, ou um grupo de dançarinos (coletivamente) se tornam artistas pelo domínio de um conjunto de técnicas apropriadas de acordo com suas habilidades eximamente desenvolvidas e a originalidade alcançada. Seu reconhecimento diante de um determinado público, como artista, muitas vezes, acontece pela capacidade de atuar no plano da representação figurativa, da encenação por meio de repetição ensaiada para atingir o auge do desempenho num determinado momento de sua apresentação.

Para Freire, a atividade artística do educador se dá continuamente no cotidiano educativo. É uma prática que jamais pode se dar meramente no plano da representação, pois é uma arte da interação simultânea com outros sujeitos que se integram num mesmo processo de busca comum, a busca pelo conhecimento.

O professor não tem uma plateia, um público, ou um fã diante de si, que observa afastado e passivo em seu lugar e tem suas sensações isoladas. Pelo contrário, os educandos, como partícipes no processo de busca cognitiva conduzida pelo professor desfrutam da mesma experiência satisfatória, partilham do mesmo sentimento estético.

O mestre cria sua arte na medida em que provoca nos educandos a capacidade de também criar, ou de se deixar tocar pela beleza daquilo que já foi criado, de reflexões já discutidas, mas que causam inspiração e projetam novas formas de interpretar fatos diferentes. Daí que a habilidade artística da docência, se cultivada com responsabilidade e sintonia com o contexto¹⁰⁴

¹⁰⁴ Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” A formação dos professores e das professoras

concreto dos educandos, amplie-se e também exija comprometimento e habilidade política. O professor que separa em sua prática a dimensão estética da dimensão política é como um ator capaz de dramatizar muito bem as aulas que dá, mas, ao transpor os muros da escola, assume outra personalidade, revelando-se uma autêntica contradição.

O “jogo estético” a que Freire se refere compreende as múltiplas peças que compõem o mosaico da prática educativa. Mesmo inconsciente de sua existência, o professor está no centro deste jogo e dinamiza, em maior ou menor grau, o seu andamento. A entonação da voz, um olhar, um elogio, a atenção aos detalhes e aos exemplos no momento de preparar uma aula, a forma de se despedir ao terminá-la, tudo isso ajuda a tornar agradável a relação com os educandos. Assim, o professor os envolve empaticamente para que se sintam bem, numa atmosfera de alegria convivial, afetividade, escuta atenciosa e respeito pela sua singularidade:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (FREIRE, 2006b, p. 141).

A alegria, portanto, passa a ser uma disposição de espírito indispensável ao pensamento pedagógico utópico de Paulo Freire em sua reflexão sobre a dimensão estética da educação. A vivência da alegria é o exercício para a

devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos (FREIRE, 2006b, 136-137).

efetivação concreta da antecipação utópica da felicidade que se busca construir socialmente.

No entanto, alerta Freire, historicamente, a alegria se opôs à rigorosidade, pois a visão sobre construção do conhecimento científico passou a ser sinônimo de austeridade e exaustão psíquico-intelectual. A alegria, o prazer, a satisfação foram vistos como impedimentos ao êxito de resultados objetivos, comportamentos a serem evitados pela imagem do professor sério junto aos seus educandos e característica predominante nas práticas enfadonhas de reprodução e decoração¹⁰⁵, típicas da “educação bancária” (FREIRE, 1988).

Também se deve compreender a abdicação do prazer e da alegria no aqui e agora em vista da preparação austera para a inserção no mercado de trabalho futuramente, como apresenta o autor apreciado por Paulo Freire, Georges Snyders em seu livro *Alunos Felizes – Reflexão sobre a alegria na escola*, a partir de textos literários:

Preparação para o futuro e alegria no presente são duas funções que deveriam ser complementares, caso nenhuma tentasse obliterar a outra. Meu temor é que hoje isso não esteja em questão e que a tensão, ou até mesmo a crispação sobre o futuro apague a outra função da escola, o outro aspecto da juventude: o agora. Cabe à escola encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança. Uma criança que deseje que seja feliz em suas qualidades de jovem, no seu presente de jovem, a começar pelo seu presente escolar (SNYDERS, 1993, p. 29).

Por isso, Freire não admite que a alegria esteja separada da seriedade científica ou do necessário rigor para uma elaboração criteriosa dos procedimentos que nos permitem problematizar o acesso ao conhecimento. A alegria conjugada ao esforço de raciocínio expressa a sã integração entre a sensibilidade e racionalidade, afetividade e disciplina, paixão e compromisso,¹⁰⁶ inteireza esta indispensável à perseverança de pensar e agir utopicamente.

¹⁰⁵ “A escola, de modo geral, nos inibe, fazendo-nos copiar modelos ou simplesmente dar cor a desenhos que não fizemos, quando, ao contrário, nos devia desafiar a arriscar-nos em experiências estéticas. Afinal, faz parte da natureza da prática educativa a esteticidade, quer dizer, a qualidade de ser estética, de não ser alheia à boniteza” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2004, p. 157).

¹⁰⁶ “Gostaria desde já de manifestar de recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A

A motivação proporcionada pela alegria, e a beleza que o conhecimento provoca na vida das pessoas influi no desenvolvimento da autoestima, da emancipação individual. Esses que são valores indispensáveis para que homens e mulheres assumam a singularidade de sua subjetividade no mundo e se reconheçam fazedores da história, assim como relata Freire sobre sua experiência com alfabetizandos que se descobriram “sendo mais” na atividade que realizavam:

Tenho na memória, ainda hoje, retalhos de críticos discursos de alfabetizandos expressando sua satisfação ao descobrirem nos debates em torno do conceito de cultura, que também “eram cultos, que faziam isso” e apontavam para o jarro de barro projetado na tela. Mais do que retalhos desses discursos, como o do gari de Brasília, quase fora dele mesmo, empolgado com a descoberta que fazia, “amanhã vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”, mais do que esses retalhos de discursos confortantes eu revivo hoje a emoção com que “morrendo” de alegria, de uma alegria tão menina quanto a dos alfabetizandos, constatava a reação que esperava e com que sonhara. Reação dos alfabetizandos e alfabetizandas ao longo do território nacional que anunciava uma forma diferente de compreender a História e o papel de mulheres e de homens no mundo (FREIRE, 1995a, p. 43).

Num tom quase visionário, o educador relembra as conjecturas de sua imaginação utópica que concebia a alegria se generalizando nos círculos de cultura em todo o território nacional. Nesses círculos, multidões de corpos interditados, herdeiros históricos da colonização dariam vazão à sua liberdade alegre de aprender a ler as palavras simultaneamente à leitura que fariam do “mundo”, de partilhar coletivamente a felicidade que brota da beleza de conhecer. Ser alegre pedagogicamente é partilhar da vida, esbanjar liberdade, deixar-se maravilhar com a descoberta dos educandos a cada momento que estes vibram com as novidades que dão sentido ao seu aprendizado. É assim que Freire explica a Sergio Guimarães numa de suas conversas dialógicas:

Tu sabes, Sérgio, que, para mim, o educador tem que travar uma série de batalhas diárias. Fundamentalmente, ele tem que jamais deixar que a sua alegria fique calejada. Quer dizer: para mim, o educador não pode cansar de viver a alegria do educando. No

paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 1995a, p. 18).

momento em que ele sente que a capacidade de ficar alegre com a descoberta do educando – não importa qual o nível dele, em que grau trabalha –, no momento em que ele já não se alegra, não se arreia diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente. E, se ele burocratiza pelo hábito de fazer e diz “Bem, eu não tenho mais nada que ficar contente, porque eu já sabia”, é que ele, burocratizando-se, perdeu a capacidade de espantar-se. E, se ele já não se espanta com a alegria do menino que descobre, pela primeira vez, algo que descobriu várias vezes, e redescobriu, então ele não é educador (FREIRE, 2011, p. 109-110).

Obviamente, para que se desenvolva o sentimento estético na subjetividade de educador e educando em torno da satisfação com a construção do conhecimento, é preciso considerar também a configuração estética da objetividade espacial em que se dá a práxis educativa:

O primeiro ponto a observar é que a situação educativa se realiza em um dado espaço a que de modo geral não se dá nenhuma ou se dá pouca importância. Na verdade, porém, o espaço em que se vive a situação educativa é tão importante para educadores e educandos quanto me é importante o em que trabalho em minha casa, o em que escrevo e leio [...]. Fazemos o espaço que, se não nos refaz totalmente, nos ajuda ou não nos ajuda no cumprimento de nossa tarefa. É neste sentido que o que há de adverbial, de circunstancial no espaço educativo termina por virar tão fundamental quanto o espaço mesmo. O estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata o espaço, tudo isso tem que ver com um certo estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade (FREIRE, 2003, p. 163).

A busca pela alegria e pela beleza de conhecer desperta e contribui para o desenvolvimento da imaginação¹⁰⁷ utópica e dá elasticidade para que a criatividade não se iniba de conjecturar sobre as alternativas. Daí que não possa ignorar também a pedagogicidade do espaço escolar: a disposição das carteiras na sala, o zelo com a pintura, o cuidado com as portas e janelas, a limpeza. Enfim, tudo isso faz parte das condições básicas para se iniciar qualquer antecipação de um futuro melhor que se almeja.

¹⁰⁷ “Quando a criança imagina uma escola alegre e livre a sua lhe nega a liberdade e a alegria. Até antes de deixar o Recife li vários volumes de literatura de cordel em que os poetas exploravam exatamente as carências do seu contexto. Nunca esqueço de um daqueles livros que descrevia um “cuscuz” com mais de dois mil metros de altura com que a população de um distrito se banqueteara. Essa não era assim uma imaginação louca mas a loucura de uma população faminta. O sonho que tomava forma na poesia, de maneira abundante, era a expressão de uma concreta falta” (Cf. FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d’Água, 1995b, p. 71).

A composição estética de um espaço agradável é, para Freire, ponto de partida para o avanço no cultivo da alegria, da imaginação e da criatividade, temas intrinsecamente relacionados:

Se não construirmos mais salas de aula, mas também as mantermos bem-cuidadas, seladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar (FREIRE, 2005, p. 22).

No limiar da dinâmica antecipatória, a realização de um determinado sonho se multiplica em outros tantos. Contudo, frente a esta exposição anunciante, também não podemos deixar de apresentar a denúncia que Freire faz à situação de educadores que se encontram em situações desoladoras, dentre as quais predomina o desleixo e o descaso da administração pública em sua responsabilidade pelos espaços escolares:

Como elevar esse respeito se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar da insistência com que as diretoras solicitam a alguns meses o indispensável reparo da escola? Como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d'água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida? (FREIRE, 2004, p. 169).

Noutra situação, o educador continua sua interrogação denunciante:

Que fazer nos espaços precaríssimos das escolas brasileiras de áreas populares menosprezadas e discriminadas? É por isso que a luta de educadoras e educadores brasileiros, que deve partir da radical exigência de salários menos imorais, com que se sintam respeitados na sua dignidade pessoal e profissional, tem de estender-se à luta pelo espaço pedagógico, à luta por sua formação permanente, à luta por tempo remunerado para estudar (FREIRE, 2003, p. 166).

O anúncio da beleza e da alegria se reveste de real significado no momento em que estas se deparam com as entranhas de sua contrariedade. Como ser um professor cheio de alegria e motivado se, para sobreviver, precisa dar aulas em várias escolas para ter um salário indecente? Se as condições de trabalho são precárias? Se a violência na escola revela as contradições e a dureza da vulnerabilidade social das periferias?

Freire está certo de que não anuncia uma alegria ingênua e nem uma beleza singela como se um canteiro de flores e paredes pintadas resolvessem

os problemas estéticos da educação. A alegria do educador, para ele, também nasce da satisfação de pelejar por uma realidade melhor, da raiva subversiva frente ao cenário desolador que obstrui a iniciativa de possibilidades inéditas, ou seja, da indignação:

Essa prática partiria indignada e iria transformando a indignação numa espécie de permanente e crescente alegria. Inclusive, para ficar alegre nesse país você tem que estar indignado, primeiro. Alegria, no caso da sociedade brasileira, no momento nasce da certeza de que a minha raiva tem sentido. E já fico alegre só por que tomei raiva e porque me movi e porque não me aposentei – no sentido metafórico, de largar o mundo, de virar parênteses. E nessa experiência de raiva, da alegria, da raiva que me empurra para mudar um pouco a razão de ser da raiva – acho bacana essa dialética – é que a raiva me leva a superar a raiva. Não há outro caminho para superar a raiva, se não superar a razão de ser da raiva (FREIRE, 2004, p. 177).

A impossibilidade de ser alegre num cenário caótico também pode ser um motivo para se projetar em busca. Supondo uma catarse da indignação, Freire apresenta aos professores de onde podem surgir algumas motivações para sua (auto)formação estética, apesar de a realidade se apresentar totalmente negativa. Elaborar uma “*pedagogia da raiva*” (idem, 174) é uma forma de afastar a aniquilação do pensamento utópico e vislumbrar alternativas. Raiva¹⁰⁸ é movimento, é pulsão energizante, em vista de um objeto definido. Clarear os entornos deste objeto, para direcionar os esforços desta indignação na realidade concreta, é sinônimo de satisfação e realização pessoal. A luta, o embate, o conflito, tudo isto forja na raiva a possibilidade do partejamento em alegria, gosto de dar razão ao que provoca a inquietação, pois

não é possível estarmos à altura de nosso tempo com escolas maltratadas, desequipadas, com professoras e professores despreparados, e não é possível termos professores competentes e bem-humorados com os salários que aí estão (FREIRE, 2003, p. 167).

¹⁰⁸ “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2006b, p. 40-41).

Assim, Freire insiste que a alegria e a beleza não podem ser compreendidas somente depois da transformação da realidade, mas precisam nascer do próprio processo transformador:

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo (FREIRE, 1993, p 10).

Deste modo, a formação continuada do professor artista e alegre não pode ser alheia às contradições objetivas das realidades tristes e feias em que se encontra. A boniteza de conhecer e a satisfação alegre que nascem da luta por melhores condições para aprofundar o sentido da práxis educativa são atitudes fundamentais que ampliam os horizontes da antecipação transformadora, a atualização do ainda-não-consciente, ou, o estar-sendo da consciência. Tudo isto dá formas concretas bonitas e alegres à realidade em concordância com o conteúdo da sua imaginação.

Esta experiência de boniteza e alegria é uma das dimensões fundamentais da práxis educativa utópica. Sem ela, certamente as demais estariam comprometidas. Por isso, Freire declara abertamente o motivo de ser professor:

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2006b, p. 103).

Uma das razões de ser professor para Freire passa pela beleza. Uma beleza que está para muito além das aparências, mas que só se revela ao educador comprometido com a totalidade que envolve o bom andamento da sua prática, por que diz respeito essencialmente à questão de outros valores:

Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer

dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza (FREIRE, 1995a, p. 89)

A estética, assim, aponta para as dimensões da ética, da política e do conhecimento, na práxis educativa. Indissociáveis, elas configuram a vigência do pensamento utópico que se faz pedagogia da esperança. Por isso, precisam ser compreendidas como componentes centrais de qualquer reflexão sobre formação de professores. Esta é a razão pela qual Freire atribui à dimensão estética um elemento atrativo e provocador para a motivação na formação de novos professores:

Jornal dos professores – o que leva um jovem hoje a querer ser professor? O que seria hoje o trabalho no quadro da desesperança em que o indivíduo já não influi? O que motivaria um professor a dar aula? **Paulo Freire** – A boniteza do momento de dar aula independe. Ela faz parte da natureza do ser da prática educativa. Por isso que eu acho tão importante que o educador se assuma fazendo boniteza (FREIRE, 2004, p. 317).

Independentemente das condições de trabalho, do plano de carreira, da remuneração justa, que são coisas importantes para despertar o interesse das novas gerações pela profissão docente, Freire concede o maior valor à boniteza da práxis educativa. Esta, sim, é que confere o real sentido ao desenvolvimento humano do professor, aquilo que lhe possibilita se reconhecer como dinamizador do belo, revelador da boniteza.

Desta maneira, no próximo ponto discutiremos a dimensão ética da práxis educativa para a formação de professores em Paulo Freire. Escolhemos esta na ordem sequencial pelo fato de que ética e estética quase sempre aparecem juntas nos apontamentos do educador sobre a educação. Afinal, “*a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade*” (FREIRE, 2006b, p. 24).

3.3.2 A Utopia/Esperança na (auto)formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa em sua práxis educativo-ética a bondade e a justiça.

Como dissemos, as dimensões da ética e da estética representam duas faces da mesma moeda para Freire. A alegria e a boniteza se completam com a decência e a justiça. Portanto, refletir sobre a especificidade da dimensão ética da práxis educativa se torna imprescindível ao falar da formação esperançosa do professor que se engaja em seu sonho pela antecipação da bondade e da justiça.

O tema da ética esteve muito presente nas reflexões freirianas após seu retorno do exílio. Principalmente a partir da década de 1990, na medida em que direciona sua crítica contundente à ética da economia de mercado. Ele também condena com veemência a corrupção política e o descaso com a coisa pública, a violência contra inocentes nos atentados brutais, que se generalizam cada vez mais na sociedade, além do preconceito e da tendência tecnicista que se acentua no âmbito educacional:

Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano. Até pergunto se o que sempre me pareceu ser a vocação ontológica do ser humano – o ser mais – de que tanto falei, é discurso hoje incompreensível. Se a crítica, para mim absolutamente necessária à concepção mecanicista da história, em que, desproblematizado, o futuro é um pré-dado ou um dado dado é uma proclamação insensata; se deixamos de lado a inteligência da História como possibilidade que implica a responsabilidade ética do ser humano como ser da decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2000a, p. 108).

Enquanto disciplina filosófica que busca a problematização sobre os fundamentos da ação humana, em vista do bem e da harmonia social, a ética não poderia deixar de se apresentar a Freire como um tema fundamental. Como já vimos, a ética ocupa um espaço central no seu pensamento utópico por que intenta refletir pedagogicamente sobre as possibilidades viáveis das ações a partir dos fundamentos que justificam a valoração do agir. Estes passam sempre pela decisão e da opção humana. Portanto, eles se orientam

no sentido de divergência (ruptura) com um determinado código normativo vigente ou de adaptação ao mesmo (continuidade).

Assim, o cultivo da ética como uma das dimensões da prática educativa, ao lado da estética, da política e da epistemologia, diz respeito às possíveis escolhas a serem feitas para estagnar ou mudar os rumos da própria história.

A ética a que Freire se refere é uma ética concreta, situada. É *“uma ética originária que nasce daquele que é negado: o oprimido”* (BORGES, 2013, p. 144). Esta ética originária e universal do ser humano procura compreender as dimensões da realidade que impedem a efetivação desta universalidade. Portanto, uma ética que não está voltada para questões subjetivas ou que delega a responsabilidade da conduta moral a cada indivíduo isolado. Pelo contrário, é uma ética que aponta as contradições de uma sociedade hipócrita e individualista que busca cada vez mais preservar os seus privilégios, ao invés de denunciar a miséria desumanizante diante dos seus olhos:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros (FREIRE, 2006b, p. 15-16).

Para Freire, a ética que anuncia a realização plena da humanidade negada, ou a superação da opressão, também não pode ser compreendida a não ser pelo horizonte da imaginação antecipadora, ou do já e ainda-não. Daí que sua ética esteja fundada em tudo o que se refira ao respeito humano, à efetivação da justiça, à ponderação da tolerância, ao compromisso com a verdade, enfim, à promoção da dignidade humana.

A pureza que reveste a compreensão da ética, para Freire, funda-se nos princípios da liberdade e contrasta radicalmente com a superficialidade autoritária do puritanismo e do moralismo. É uma ética pela qual se luta, e não simplesmente à qual se adapta. É a ética da solidariedade:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana (FREIRE, 2006b, p. 48).

Por isso, na prática educativa, a melhor forma de lutar pela fundamentação normativa desta ética da solidariedade e dos valores humanos para além da opressão, está no testemunho coerente de sua vivência cotidiana junto à comunidade escolar. Uma solidariedade que precisa ser vivida, discutida, problematizada, que antecede e é superior aos modismos tecnológicos e tecnocráticos que reduzem a educação ao treino adaptativo à sociedade de mercado.

Neste sentido, Freire alerta sobre a falta de atenção em muitos programas de formação de professores que não deram a devida atenção ao desenvolvimento de uma reflexão aprofundada sobre a os fundamentos da ética e sua relação com prática educativa:

Devemos perguntar por que tão poucos programas de formação de professores incluem uma atenção séria para a questão da ética e por que um foco fundamental na ética tem tão pequena parte no diálogo educacional atual enquanto estatísticas e métodos desempenham um papel tão amplo. Ou seja, hoje há um profundo medo de discutir a ética de qualquer modo (FREIRE, 2001a, p. 69).

Os números, as estatísticas, as tecnologias da informação na educação à distância, todos estes são temas de destaque no universo educacional e

relegam um espaço cada vez mais ínfimo no que se refere a uma discussão mais atenciosa sobre a natureza ética na sociedade contemporânea. Com a relativização dos valores, a discriminação preconceituosa escancarada, a legitimação da competitividade que compreende o outro como uma ameaça, fica comprometida a solidariedade e a promoção da ética universal do ser humano para a viabilização do 'ser mais'. Mesmo quando existe a discursividade teórica sobre o conceito da ética, esta acaba se sobrepondo aos problemas de cada contexto e aumenta o grau de abstração sobre os fundamentos da ação.

A fundamentação dos valores humanos é deixada em segundo plano. O que interessa aos dirigentes de "empresas educacionais" são as tendências do mercado, as potencialidades lucrativas de determinados cursos, a confecção de tabelas e gráficos que apontem dados precisos para que sejam tomadas decisões imediatas de como, onde e quando investir.

A proporção reduzida do debate sobre ética em relação às novidades tecnológicas demonstra o caráter pragmático e neoliberal que se amplia cada vez mais na compreensão da educação como um bem de consumo. Isso não significa que a formação técnica seja irrelevante, ou tenha que ser aniquilada, deixada de lado. Pelo contrário, os recursos tecnológicos e a capacitação técnica devem ser produzidos e refletidos com seriedade e dedicação, mas lado a lado com a uma discussão ética e pertinente sobre sua finalidade social:

Para mim, então, um dos requisitos do contexto histórico presente é que a formação ética dos professores deve acompanhar, deve ir de mãos dadas com a preparação profissional, científica e tecnológica de futuros professores e professoras de alfabetização. Os requisitos éticos estão se tornando cada vez mais críticos num mundo que está se tornando menos ético. Logo, nunca podemos resolver realmente o problema da formação do professor e da professora com simples propostas tecnicistas, que é o que todos estão me pedindo pra dar. Presumo que algumas pessoas, alguns questionadores estão esperando que eu dê respostas simples de modo a abordar problemas engendrados por um contexto que requer comprometimento ético e não respostas técnicas. Contudo, em razão de em nossa formação como professores ser-nos negado o acesso ao diálogo sobre a natureza da ética, temos sido restringidos em nossa habilidade para confrontar e claramente abordar a especificidade de um contexto que em sua natureza é ético, por que não conhecemos a ética (FREIRE, 2001a, p. 66).

Conjugar uma reflexão séria sobre a (auto)formação ética que problematiza os limites e as possibilidades da ação humana, num determinado contexto, junto com a qualificação técnica dos professores, é uma urgência de grande relevância para o pensamento utópico e pedagógico na atualidade. Saber “ser”, saber “fazer” e saber “dar razões” para aquilo que se faz significa uma rearticulação do diálogo sobre o conhecimento e a “natureza” da ética, sua substancialidade e, conseqüentemente, sua universalidade, que nasce da realidade concreta. Todo e qualquer professor que sonha com a transformação do mundo, independente da especificidade do objeto de sua investigação docente, deve considerar a ética como um dos elementos de sua aproximação epistemológica.¹⁰⁹

Se a (auto)formação ética do professor acontece no exercício do agir consciente, insubordinado à conformação aos fatos, o que pressupõe a capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas num determinado contexto, supõe-se que a motivação, o que fundamenta subjetivamente o movimento para determinadas ações, deve ser considerada como base do alicerce da ética freiriana. Esta base, Freire a denomina de vontade:

Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar. Desta forma, não se luta contra a exploração das classes dominantes como não se luta contra o poder do álcool, do fumo ou da maconha. Como não se pode lutar, por falta de coragem, vontade, rebeldia, se não se tem amanhã, se não se tem esperança. Falta amanhã aos “esfarrapados do mundo” como falta amanhã aos subjugados pelas drogas. Por isso é que toda prática educativa libertadora valoriza do o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000a, p. 47-48).

¹⁰⁹ “Não é uma coincidência que o currículo na maioria dos programas profissionais – em nosso caso, formação de professores – frequentemente não inclua a oportunidade a futuros profissionais de envolver-se numa série e profunda discussão sobre o que significa ser ético num mundo que está se tornando cada vez mais aéctico, à medida que os seres humanos estão se tornando cada vez mais desumanizados pelas prioridades do mercado [...]. Desta maneira, torna-se fundamental que um biólogo discuta as naturezas das formas de vida que ele ou ela está analisando, mas é igualmente fundamental para um e outro discutir igualmente solidariedade, ética, amor, dignidade, respeito pelos outros, a natureza da democracia” (FREIRE, 2001, p. 67).

A visão imperante da ética do mercado sobre a educação enfraquece a vontade e a capacidade de resistência de inúmeros educadores. Este enfraquecimento simboliza a capacidade globalizante do neoliberalismo em moldar os comportamentos, relativizar os valores, seduzir as mentes, enfim, esvaziar o interesse por práticas educativas engajadas, voltadas para ações transformadoras de impacto local e global. Se a vontade docente está fragilizada, não é possível sequer iniciar o embate, lutar, buscar radicalmente a natureza da ética diante das situações em que se negam as possibilidades de realização do “ser mais” humano. Daí, que a (auto)formação voltada para o cultivo do sentido ético na profissão docente valorize este exercício de direção libertadora da vontade, da clareza deliberativa nas tomadas de decisões significativas para afirmar a antecipação da justiça. Isso ajuda a forjar a capacidade de resistir para se opor ao relativismo que aumenta a insensibilidade diante do sofrimento humano contextualizado, e também para propor eficazes e sólidas alternativas de sua superação. Portanto, a vontade se educa na medida em que se aprende a tomar decisões e a medir com coerência o impacto de suas consequências:

Nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos. Me lembro de que nas duas ou três vezes em que, ao longo de minha vida, pretendi deixar de fumar me faltou o fundamental; a vontade firme com a qual decidir, romper entre fumar e não fumar. Só quando realmente imperou a vontade perseverante assumi, com raiva do fumo, a decisão de já não fumar, me libertei do cigarro, sem artifício nenhum – chicletes ou bombons. E fumava, então, três maços de cigarro por dia (FREIRE, 2000a, p. 45-46).

Para que se dê o início desta (auto)formação ética, a vontade precisa ser educada pelas decisões tomadas na direção antecipatória do sonho sonhado, com a negação da maldade e da injustiça, constatadas concretamente e optando pela bondade e pela justiça almejada. Do mesmo modo que para Bloch (2005), o desejo é “pai do pensamento”, poderíamos dizer que, para Freire, a vontade é “mãe da ação”. Assim como “mudar é difícil, mas é possível”, também se deve reconhecer que “decidir é difícil, mas é possível”.

A decisão direciona o querer cambaleante, e aponta possíveis caminhos para o seu dirigir-se. Quem aprende a decidir impõe limites a si mesmo, demarca a extensão do campo em que se encontra e, acima de tudo, se compromete com o impacto da decisão tomada, traça metas. E mais, não se aprende a decidir num curso de formação, ou com um manual enciclopédico das decisões já tomadas pelas personalidades ilustres da história da humanidade. Aprende-se a decidir, decidindo, aprende-se a romper, rompendo, a ser justo se contrapondo às iniquidades¹¹⁰, a ser ético, eticizando o mundo:

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos (FREIRE, 2000a, p. 33).

Aprender a decidir é algo que, aos poucos, vai reforçando o caráter eticamente autônomo do educador. Isso acontece em relação às coisas pequenas do cotidiano em que se dá a prática educativa (escolha dos exemplos, citação de autores, cumprimento de prazos estipulados com os educandos, jeito simples de ser, denúncia destemida contra as barbaridades locais). Como acontece também quanto às questões mais amplas que incidem sobre o universo educacional (optar pela greve, apoiar um candidato coerente e que tenha propostas concretas para as necessidades do bairro, da cidade, do estado, do país).

Se as decisões educam a vontade e proporcionam a autonomia moral do educador, esta educação precisa ser compreendida em dois sentidos: tanto se refere ao plano individual (subjetividade do educador), quanto ao plano coletivo (categoria profissional que aprende a decidir conjuntamente). Tudo isso implica o desenvolvimento da capacidade de discernimento pessoal e profissional do educador. O exercício desta última, a de decidir democraticamente, é de

¹¹⁰ Sobre a transformação do mundo e a luta contra as injustiças Freire se refere no início de sua obra *Pedagogia da Indignação*: “Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2000a, p. 39).

extrema importância, pois ajuda a superar uma visão reducionista e arbitrária que muitas vezes se tem da atitude decisória.

Todo o esforço de Freire se volta para uma exaustiva interpretação/compreensão da 11.^a tese de Marx sobre Feuerbach: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1987, p. 14). Quer dizer, transformar o mundo supõe também a transformação dos homens e das mulheres, e isso não pode ser tomado de maneira simplista e inconsequente. A toda transformação humana se sucede uma nova valoração. Portanto, uma ética em cujo código normativo estarão inscritos os princípios assumidos no processo de mudança. Daí, que no movimento em que se consolida esta nova valoração, cada decisão tomada deva ser revestida pela atitude da coerência. Caso contrário, demonstrará o equívoco de um discurso distante da realidade ou de uma teoria inconsequente com as exigências da prática:

Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-la ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. No momento em que descubro a incoerência entre o que digo e o que faço – discurso progressista, prática autoritária – se, refletindo, às vezes sofridamente, apreendo a ambiguidade em que me acho, sinto não poder continuar assim e busco uma saída. Desta forma, uma nova opção se impõe a mim. Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com a minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há finalmente uma terceira opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência (FREIRE, 1995b, p. 91)

Se a vontade se educa decidindo, a decisão se consolida com o hábito da coerência. Uma (auto)formação docente para a ética universal do ser humano se sustenta por meio da constância virtuosa do educador que procura sempre a aproximação e a integração dos princípios éticos entre vida pessoal e profissional, teoria e prática, ação e discurso.

Por meio da coerência, o educador testemunha a vigência da esperança na comunidade educativa em que se encontra. Suas atitudes encarnam o elo entre o ser e o ser mais, traduzindo em ações simples no imediato do cotidiano a antecipação da bondade e da justiça. Assim, na medida em que se disciplina a vontade para seguir transformando o mundo, também a coerência fica mais

fácil de ser vivida, uma virtude naturalmente incorporada na condução da práxis educativa:

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, mas que devia ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que deveríamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeitos éticos, dificilmente autoritários ou submissos ou licenciosos. Seres mais bem dispostos para a confrontação de situações limites (2000a, p. 35).

Com a busca da coerência, a sensação do dever cumprido aponta para a maturidade ética do educador. Por isso, nesta busca pela diminuição da distância¹¹¹ entre o dizer e o agir para fortalecer a (auto)formação ética do educador, a práxis educativa exige cada vez mais o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que estão neste processo. Autonomia esta, que, por se tratar do terreno da ética, aponta para outra questão importante discutida por Freire: a relação entre a autoridade do educador e a liberdade dos educandos no contexto em que se dá a prática educativa. Essa discussão problematiza uma tensão necessária que, no fundo, põe em evidência a “reinvenção do poder”, a justa medida entre autoridade e liberdade:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade (FREIRE, 2000a, p. 34).

Contra toda e qualquer concepção da prática educativa autoritária (absolutista) ou relativista (licenciosa), ambas antiéticas por natureza, Freire opta por uma saída ponderada pautada pela ética do bom-senso: a moderação da autoridade e a limitação da liberdade. A autoridade na (auto)formação ética

¹¹¹ “Esse esforço de diminuir a distância entre o que a gente faz e o que a gente diz, ou seja, a aproximação entre o que você faz e o que você diz chega a um limite tão grande que o que você diz já é o que você faz e o que você faz é a expressão do que você diz. Nesse momento, o aluno acredita e você tem a chance de provocar sua curiosidade, porque ele se reconhece inserido num processo ético, num processo de seriedade. Há, portanto, ensinamento e aprendizagem” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2004, p. 157).

do educador é uma qualidade que se conquista, e não prerrogativa simbólica do cargo e do posto de detentor do conhecimento que ocupa frente aos educandos.

Essa conquista se dá pela conjugação de várias características – como humildade, tolerância, simplicidade, comprometimento, segurança, generosidade, competência profissional, seriedade, amorosidade, respeito pelos educandos (FREIRE, 2006b). Todas estas são complementares e demonstram a capacidade de ser reconhecido naturalmente, e não pelo temor que inspira (*auctoritas*, em latim, direito legalmente estabelecido de se fazer respeitar). Consequentemente, com a autoridade reconhecida, o educador impõe limites para que a liberdade do educando não se transforme em licenciosidade.

O aprendizado conjunto a respeito das margens do poder exercita a prática de uma liberdade-autoridade que se autolimitam, demarcando em cada um – educador e educando – a consciência dos seus direitos e deveres. Portanto, a consciência das suas mútuas responsabilidades.

Para Freire, questão da fundamentação da moral se dá justamente na medida em que se “introjetam” os valores, ou quando os indivíduos assumem conscientemente os limites do seu agir:

Não há verdadeiro limite sem a assunção por parte do sujeito livre da razão moral de ser do mesmo. A exterioridade do limite só se autentica quando se converte em interioridade. A autoridade externa há de ser introjetada, tornando-se assim, autoridade interna (FREIRE, 2003, p. 197).

Assim, a educação como prática da liberdade requer a internalização dos limites para que se aumente sempre mais a capacidade do discernimento. A finalidade é que a liberdade revele as potencialidades de uma vontade equilibrada pelo exercício das decisões para aumentar o grau de autonomia, não licenciosa, por isso livre no seu sentido pleno de ser.

Contudo, estes limites, para Freire, jamais podem nos ser impostos autoritariamente ou à revelia da vontade do educador. Essa passagem da representação da autoridade externa para a assimilação pela vontade e transformação em autoridade interna é um exercício de troca, de modo que o sujeito aprenda a eleger no conteúdo dos valores externos aqueles que mais

expressam a universalidade da experiência humana para determinada prática num determinado contexto. Portanto, o verdadeiro limite para ser aceito necessita conter em si os princípios da razoabilidade, de fazer sentido para o desenvolvimento do ser mais humano no convívio em sociedade.

Para Freire, a (auto)formação ética do educador se refere à constituição da integridade moral que não admite qualquer forma de conivência com as injustiças e atitudes de indiferença diante dos atos que agridem a liberdade e a dignidade humana. Ser um professor a favor da ética universal do ser humano é assumir a impossibilidade de ser neutro¹¹² diante das injustiças. É estar inconformado permanentemente:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (FREIRE, 2006b, p. 102-102).

Neste brado de indignação contra qualquer modo de dominação, Freire demonstra a inteireza de sua compreensão ético-formativa à prática docente. As decisões educam a vontade do educador para a clareza do discernimento. E discernir é valorar, empenhar a consciência na busca das causas concretas

¹¹² “É por isso, também, que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (CF. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2000a, p. 80).

que revestem a aparente imutabilidade dos fatos e promulgam cada vez mais a abstração da justiça e dos direitos humanos¹¹³.

Por isso, a capacidade de decisão precisa vir seguida da coerência, virtude que solidifica a perseverança e constitui as bases para uma autoridade que emana da interioridade do ser do professor; conferindo-lhe uma legitimidade de ação incontestável. Ela está voltada para a universalização da liberdade responsável, autolimitante, cujas proporções aumentam na medida em que desperte a autoridade dos demais, ao invés de subjugar para adestrar. Assim, a práxis educativo-ética antecipa aquilo que é justo e bom no presente injusto e maldoso. Agir coerentemente, de acordo com os princípios que elevam a dignidade humana, confere ao educador o poder de ser autor de sua prática, fonte de originalidade que inspira a liberdade dos educandos para seguir seus exemplos.

Contudo, da mesma forma que a dimensão estética se reduz sem uma fecunda relação de sentido com a dimensão ética da educação, ambas necessitam da dimensão política para ampliar seus horizontes antecipatórios, especialmente no que se refere à articulação prática para a efetivação dos valores contidos no sonho almejado. Ao lado da ética e da estética, a política vem reforçar o sentido da práxis para o exercício da resistência contra o autoritarismo e a busca pela radicalização da democracia. Sem esta seria impossível conjecturar e imaginar as possibilidades viáveis de qualquer outro lugar alternativo à verticalização das relações sociais no atual estado vigente, na horizontalidade convivial para a coletividade humana.

¹¹³ “Portanto, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade mesmo injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2001, p. 101).

3.3.3 A Utopia/Esperança na (auto)formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador capaz de antecipar radicalidade democrática em sua práxis educativo-política.

Após refletirmos, a partir das análises de Paulo Freire, sobre as especificidades das dimensões ética e estética da práxis educativa na (auto)formação (estética) do professor alegre e artista, (ética) decidido e coerente, faz-se necessário continuar este percurso. Buscamos, assim, levar adiante nosso propósito investigativo para compreender a dimensão da (auto)formação dialógica e corajosa do educador que resiste às ameaças do fracasso em sua práxis educativo-política e cuja posição antecipatória faz da sua prática espaço para o exercício radical da participação democrática.

Afinal de contas, de nada adianta para a pedagogia libertadora um educador alegre, artisticamente habilidoso, eticamente coerente, se não cultiva a capacidade de articular politicamente seus esforços. Esforços, que devem ser desenvolvidos junto aos educandos e seus familiares, colegas educadores, entornos (ambiente) da escola e a sociedade sobre a validade dos seus sonhos e a necessidade conjunta de lutar pela sua viabilização concreta.

Sabemos que a dimensão política aos poucos se tornou imprescindível à compreensão que Paulo Freire teve da educação. Esta relação de reciprocidade entre educação e política se acentua na medida em que o autor desfere sua crítica à ideologia neoliberal. Esta subentende a neutralidade do ato educativo e enfatiza a qualificação técnica dos educandos, relegando ao educador a função de instrumentalizá-los com conhecimentos para que estes simplesmente se adaptem à realidade. Portanto, que se insiram no mercado de trabalho.

No entanto, nosso intuito nesta pesquisa se trata de compreender a especificidade da dimensão política em Freire para a (auto)formação do educador militante que busca resistir corajosamente diante da onipresença abrangente das forças condicionantes da ideologia neoliberal sobre a educação que obstruem o exercício da democracia. Seja por causa do autoritarismo decorrente do aumento da verticalização privatizante nas relações de trabalho, seja pelo desinteresse e descaso por aquilo que é público, devido ao alto grau de alienação que o consumismo introduz no âmbito social.

O primeiro pressuposto para que se inicie a militância política no universo educacional se trata, portanto, de demonstrar claramente que não pode haver neutralidade no campo das relações interpessoais historicamente estabelecidas:

Isto significa aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários (FREIRE, 1986, p. 187).

Afirmar o caráter político da educação em Freire é assumir sua diretividade. Isto significa que o educador, independente de sua opção ou preferência partidária, sempre pauta com uma intencionalidade prévia a direção de sua ação educativa. Mesmo quando escolhe não optar por uma determinada posição política definida, não deixa de estar sendo conivente com o atual estado estabelecido.

Por isso, a sinceridade diante dos alunos, ao revelar com clareza o porquê da escolha de suas opções políticas em detrimento de outras revela a capacidade de praticar a liberdade frente aos educandos. Estes, assim, também são convidados a expor com abertura a sua maneira de pensar, de conjecturar e expor os motivos de suas próprias conclusões, mesmo que prematuras, sobre sua leitura da realidade.

É importante lembrar aqui a afirmação que Freire fez sobre a diferença entre *sonho* e *planos pessoais*, isto é, o convencimento político sobre a necessidade de se fundamentar uma crítica ao atual sistema econômico a fim de prospectar as bases de sua superação. Não se trata, portanto, de popularizar no espaço escolar a visão do professor subversivo a fim de se promover individualmente para massagear o ego com aplausos de uma determinada “plateia” espectadora de seus “ensinamentos”. Isso seria uma militância “messiânica e autoritária” que desconhece *“totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-la aos grupos populares”* (FREIRE, 2006b, p. 82).

Os planos pessoais revelam sintomas patológicos de autopromoção individual (falseamento da realidade). Esses dificilmente aceitam o diálogo como possibilidade de uso público do argumento para a obtenção de um consenso razoável em torno de um problema coletivo. O que se utiliza para o convencimento, neste caso, é a força, a manipulação. Já a ação dialógica do educador que entende as dimensões do seu sonho apenas como um aspecto dentre outras alternativas possíveis compreende a sensibilidade de discernimento e liberdade para ponderar possíveis críticas. Este educador provavelmente irá se deparar diante de visões contrárias, portanto, antagônicas às suas, e que não podem ser simplesmente ignoradas ou modificadas forçosamente durante o processo em que se dá a relação educativa. A saída, neste caso, é conhecer a realidade concreta dos educandos, as bases nas quais se gestou sua visão de mundo:

O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política. Daí, repetirmos, a educadora é política. Em consequência, é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política. Em continuação, que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora (FREIRE, 1995b, p. 97).

A “coerência política” do educador não implica necessariamente a continência sagaz em defesa dos princípios que regem os valores daquilo que acredita. Sim, em conhecer sempre mais o mundo de seus educandos para aumentar a inteligibilidade sobre a “origem” dos seus discursos, os códigos culturais por trás de suas expressões linguísticas, enfim, os elementos da sua visão de mundo.

Se a educação é uma prática política, esta não pode se dar fora ou a par dos temas que fazem parte da vida concreta da comunidade educativa. Assim, a finalidade da política libertadora, que é a democracia, não se dá a partir de modelos pré-definidos, ou transplantados de outros contextos. A democracia¹¹⁴

¹¹⁴ “A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o

emerge a partir da experimentação político-pedagógica na mediação dos conflitos situados e datados. Cabe ao educador se despojar de suas convicções para “descer” à realidade de seus educandos. Assim, com eles, poderá ascender do nível genérico opinativo, no plano do senso comum, cuja compreensão societária é de indivíduos isolados que se relacionam meramente por causa do vínculo moral, para uma compreensão mais elaborada. Para aquela compreensão que busca os fundamentos dos interesses humanos numa sociedade pautada por um determinado modo de produção, o qual, portanto, configura um determinado modo de relação social.

O tempo e o lugar de onde o educador prospecta os seus sonhos não são os mesmos daqueles dos seus educandos:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 2006a, p. 59).

O “aqui” e “agora” do educando subentende sua trajetória histórica, cultural, social e econômica, que não pode ser apagada bruscamente. Suas experiências (“saber de experiência feito”) compõe o substrato da sua visão de mundo e representam o ponto de partida para o educador elaborar sua proposta de superação do senso comum. Assumida esta tática, a relação dialógica pode fecundar uma comunicação frutífera, cheia de sentido para ambos – educando e educador –, pois há um ato de despojamento por parte do

do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial. O direito de mover-se, de ir e vir. O direito de não ser discriminado nem do pondo de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer, como por ser demasiado gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra. Corresponde a esses direitos um dever fundamental: o de nos empenhar no sentido de viabilizá-los” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003, p. 203).

educador para trilhar os caminhos do educando e compreender junto com ele a razão de seus possíveis equívocos.

No entanto, o educador, em sua práxis educativo-política, deve estar consciente também de que seu discurso, mesmo que tenha tocado a totalidade dos problemas da realidade concreta de seus educandos, não pode se fechar num círculo tautológico, como se a esfera política bastasse em si mesma. O discurso político-pedagógico se esvazia na medida em que se isola das evidências proporcionadas pelo conhecimento científico:

É neste sentido que a clareza política em torno do que fazemos como educadores ou educadoras, em torno de nosso sonho que é político, se impõe a nós como necessidade de nosso que fazer. Quanto mais criticamente claros nos tornamos em face de, a favor de que e de quem, contra que, e contra quem somos educadoras e educadores, tanto melhor percebemos que a eficácia de nossa prática exige de nós competência científica, técnica, e política. Jamais uma sem a outra. Jamais clareza política sem saber científico. Jamais este com ares de descomprometido. Na linha destas reflexões é que me parece fundamental o papel do político-pedagógico das entidades de categoria. Tudo o que puder ser feito como contribuição à formação permanente de seus quadros numa prática e numa visão que não dicotomize o político do científico deve ser feito (FREIRE, 2004, p. 161).

Como educador, é indispensável a aproximação relacional entre os aspectos políticos, técnicos e científicos na prática educativa. Na medida em que se conjuga a sensatez científica com a habilidade política para somar esforços, a fim de pôr em prática um determinado projeto libertador, o educador adquire a capacidade de provocar e articular a vontade, a decisão e a coerência dos demais na procura de possibilidades históricas inéditas. Esta habilidade confere ao educador a autonomia necessária para elevar o grau de sua resistência frente à força imobilizante e individualizante da ideologia neoliberal.

Se a competência científica é cega sem a direção político-pedagógica, a habilidade política fica inerte caso não questione o acesso restrito às benesses descobertas pelo potencial científico a uma determinada classe. Afinal, para nada serve o alto grau de desenvolvimento tecnológico atingido pela humanidade (se já tenhamos resolvido o problema da alimentação mundial ou a cura de inúmeras doenças graves), se somente um determinado grupo economicamente dominante monopoliza as vias de seu consumo.

Por isso, para que a esfera política esteja acima da esfera econômica, ou os interesses humanos antecedam aos interesses mercadológicos, a dimensão política da educação não pode se abster de formar indivíduos capazes de confrontar criticamente a aceitação natural do “determinismo monetário” sobre o “relativismo social”. Obviamente, o resultado que se espera deste confronto é a vitória dos oprimidos, em que um determinado grupo precisa lutar para fazer valer seus interesses, (com)vencer juntos. O convencimento político, neste sentido, pressupõe sempre o triunfo de uma visão sobre as demais. De acordo com um termo conhecido no pensamento gramsciano, pressupõe a conquista da hegemonia:

Longe de mim, portanto, fazer seminários para converter a classe dominante deste ou de outro país. O ato político para mim, para nós, é vencer as classes dominantes, sem dúvida nenhuma [...]. Esse é um momento eminentemente pedagógico do político, um momento de convencimento no ato político para buscar a vitória. Por isso afirmo antes que do ponto de vista da luta das classes sociais, a vitória para reinventar a sociedade passa também pelo convencimento das massas populares. A vitória, enquanto ato político, é mediada pelo convencimento enquanto ato pedagógico. Não é possível separar os dois (FREIRE, 2000c, p. 33).

Todavia, devemos nos questionar: o que realmente significa afirmar que o convencimento é um ato pedagógico para Freire? Estaria apenas no plano da persuasão a função da ação pedagógica? Acreditamos que, para Freire, além de persuadir, ou conquistar o oponente, o convencimento político - também compreendido enquanto ato pedagógico - passa pela noção de processualidade indeterminada. Ou seja, há um processo para convencer, uma espécie de “tempo” a ser vivido e experienciado para o amadurecimento de uma determinada concepção de mundo ainda incompreensível por parte das massas populares.

Politicamente, de um lado, quem conduz o processo deve ter uma habilidade cuidadosa frente aos limites de sua ação: seja para avançar, caso haja condições pertinentes; parar momentaneamente, caso seja preciso avaliar o avanço percorrido; ou, retroceder, se necessário para manter as conquistas do embate já travado. Mas, de outro lado, a processualidade compreende também a superação dos medos inevitáveis decorrentes dos riscos

circunstanciais da luta, o que remete ao desenvolvimento da subjetividade do educador:

É o que estou querendo dizer. A consequência disso é que, em certos momentos, em vez de racionalizar o medo, você o entende criticamente. Então, o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias. O que quero dizer com isto? Se você considera que a estratégia é o seu sonho, as táticas são só as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia. Esta relação não pode ser dicotomizada. Não se pode permitir que as táticas contrariem a estratégia. Essa a razão por que você não pode utilizar táticas autoritárias para materializar sonhos democráticos (FREIRE, 1986, p. 72).

De acordo com o que já discutimos, o exercício pedagógico da política nos ajuda a superar as limitações objetivas e subjetivas da práxis educativa em que nos encontramos. A autonomia na (auto)formação política do educador militante se refere à capacidade que este tem de dominar seus medos¹¹⁵ (controle subjetivo) para antecipar seus sonhos frente à dureza dos fatos (objetividade).

A coerência entre tática e estratégia - os meios para atingir determinados fins - é um pré-requisito indispensável para evitar os equívocos da contradição política. Aqui também vale a recomendação freiriana: sempre diminuir a distância entre o dizer e o fazer:

Outra coisa: quanto mais você harmoniza estratégia e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações. Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. Você só sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda 800 metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a posição em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido! (risos) (Idem).

¹¹⁵ “Sim, o medo existe em você, precisamente por que você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o status quo, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças da sociedade que estão lutando contra o status quo. Você está vendo? Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então você nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem do seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 1986, p. 70).

O exercício da política nos permite compreender melhor os desafios e as possibilidades de nossa atuação como educadores. A prática nos fornece os elementos que precisamos para nos (auto)constituir, na qualidade de educadores intelectuais de nossa própria ação. A unidade entre tática e estratégia delinea uma apurada compreensão da distância que existe entre o “já” e o “ainda-não”, como se a sensibilidade política percebesse o que é possível, ou não, de se realizar em dadas condições históricas.

No terreno da práxis se aprende a domesticar o medo momentaneamente, para que a coragem não sucumba oportunamente. E aí é que faz sentido a sábia recomendação freiriana já citada: *“uma das questões mais sérias é como aprender a posição em que está o limite”!* O limite da ação não está nem no medo demasiado do sujeito, nem em sua coragem desmedida. Não está nem na grandeza dos obstáculos da realidade, nem em sua aparente pequenez. O limite é uma questão de itinerância, de continuidade processual sem a descaracterização substancial da imagem sonhada que nos conduz futuro adentro. Portanto, não há uma regra para os limites políticos da ação antecipatória. Em última instância, quem julga é a prática, a experiência, os problemas que surgem depois do engajamento e da participação:

Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites. (Idem, p.113).

Uma forma sugerida por Freire para que o educador vença os seus medos, diante do atemorizador autoritarismo no espaço em que se encontra ao propor o exercício político da democracia, é o que chama de “mapa ideológico da escola”:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir. Para nós, enquanto professores, uma das coisas boas que podemos fazer para controlar o medo necessário é uma pesquisa que eu chamo de “mapa ideológico da instituição”. O que é isso? Vamos supor que trabalhamos na faculdade de Educação

de alguma universidade. Estamos com medo porque estamos tentando fazer alguma coisa diferente. O terrível é que o que podemos fazer em algumas faculdades não é nada que poderia seriamente pôr em perigo o establishment. Mas o establishment é tão exigente, no que diz respeito a sua preservação, que não permite nada, nem mesmo algo ingênuo que diga não a ele. Então, dada a sensibilidade do establishment, nós temos medo. Mas, como disse antes, estamos esclarecendo nossa escolha. Estamos sabendo mais ou menos o que gostaríamos de fazer. Acho que uma das primeiras coisas a fazer é começar a conhecer o espaço em que estamos. Isso significa conhecer os diferentes departamentos da faculdade, o diretor da faculdade e sua abordagem, sua compreensão de mundo, sua posição ideológica, sua opção. Precisamos conhecer os professores dos diferentes departamentos. É uma espécie de pesquisa. Chamo isso de fazer um “mapa ideológico” da instituição. Fazendo isso, mais cedo ou mais tarde começamos a conhecer as pessoas com quem podemos contar, em determinados momentos. Porque, veja bem, o melhor caminho para o suicídio é atuar sozinho como freelancer. É impossível enfrentar o leão romanticamente. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar com e não estar só. A sensação de não estar só diminui o medo (Idem, p. 76).

Um “mapa ideológico da instituição” é uma importante tática política para somar esforços conjuntos na direção das estratégias almejadas. A atuação político-pedagógica jamais pode se dar de modo isolado. Em maior ou menor proporção, na medida em que se procura conhecer os bastidores das relações interpessoais que estão à margem do poder, é incontestável que sempre haja um grupo insatisfeito com o que está estabelecido, seja no plano das políticas institucionais a serem seguidas, ou no plano político-partidário.

A busca de alianças comuns fortalece a insubordinação ao poder autoritário e aumenta o encorajamento do educador utópico no seu espaço educacional para aumentar a esfera da participação democrática, do debate aberto. A finalidade é que o conflito não seja interpretado apenas como uma ameaça de quem ousa pensar diferente e propor alternativas transformadoras. A possibilidade do confronto entre projetos contrasta posições divergentes que buscam abertamente expor as razões fundantes dessas mesmas posições. Evidencia também a prática da escolha entre interesses que visam ao bem comum, a fim de que se preserve o respeito e a liberdade na esfera pública. Do mesmo modo, busca-se assegurar as condições de possibilidade para uma crítica aberta e corajosa, para o exercício de uma democracia resistente a qualquer forma de manipulação. Dessa maneira, pode-se visualizar a (auto)formação do corpo docente para a “*reinvenção da escola na perspectiva*

da gestão democrática”, como uma relação em construção contínua (FREITAS, 2004, p. 147).

Freire enxerga além da simples esfera de articulação do poder numa correlação de forças que ultrapassa o âmbito escolar no que se refere à radicalidade participativa para o aprofundamento da democracia. Ele entende que

os órgãos do magistério deveriam assumir, como tarefa política, não só lutar contra o Estado, mas, sim, lutar política e pedagogicamente durante o ano todo para obter uma aliança com as famílias. Esta deveria ser uma tarefa da escola e dos partidos progressistas. Eles não deveriam falar de educação na época das eleições, deveriam ter departamentos vivos o tempo todo, manifestando-se através da imprensa, por exemplo (FREIRE, 2001a, p. 222).

A militância pedagógica, neste sentido, dinamiza o “que fazer” democrático educativo na medida em que se faz contínua e totalizante, pois rompe com a estagnação e o determinismo histórico. Por isso, não podemos esquecer o papel que Freire atribui à greve para os professores: o momento político clássico de organização da categoria profissional que luta por melhores condições de trabalho. Indagado por Rosa Maria Torres, Freire se posiciona sobre o assunto:

Quando se apresenta a questão da greve em relação ao professorado, em primeiro lugar é preciso considerar que os grevistas educadores já partem de uma dificuldade política que é o fato de que sua greve não altera a produção. Em outras palavras, como educadores que são, não trabalham no processo produtivo, mas, sim, no âmbito cultural. Isto diminui consideravelmente o seu poder. Daqui a pouco a greve já não será eficaz, como já não está sendo. Em várias lutas o magistério terminou cansado, exausto e sem conquistar quase nada, voltando decepcionado às escolas. Se eu pudesse ter mais influência através dos meus livros, através de minha postura e de minha posição, convidaria o magistério e os seus dirigentes a reexaminar as táticas de luta. Não para abandoná-las. Eu seria o último a dizer isso aos professores “Não lutem”. Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta. Agora, se você me pergunta: “Paulo, você tem alguma sugestão concreta?”. Eu digo: “Não, não tenho”. O que eu tenho é a certeza de que não é possível o fatalismo. Posso concluir que a greve já não tem o mesmo sentido que costumava ter, e por isso quero saber qual é o seu substituto. O que não podemos fazer é cruzar os braços (FREIRE, 2001a, p. 223).

Com olhar lúcido, Freire avalia que a greve já não é uma tática expressiva na articulação política da categoria profissional docente. Por mais importante que seja a função do professor na sociedade, deve-se compreender

que sua ação não se realiza propriamente no campo da produção econômica. O impacto econômico de uma greve docente não é tão imediato quanto uma paralisação geral dos caminhoneiros, operários, etc.

Portanto, sua eficácia política perde relevância na atual conjuntura histórica, em que o vigor ideológico da onipresença do capital flexível se impõe a tudo e a todos. Apesar disso, Freire não apresenta saídas eficazes para a substituição da greve enquanto pressão política. Sua única certeza é que não é possível deixar de lutar. Somente na e pela luta que poderão surgir novas formas de expressão política dos professores, frente ao Estado e à sociedade, para a reinvenção da democracia e a valorização de suas condições de trabalho e remuneração digna.

Desta maneira, pudemos perceber o sentido que Freire atribui à dimensão política da educação como contribuição para o desenvolvimento da consciência antecipadora da democracia. A autonomia política do educador se constitui na medida em que se torna capaz de, em sua práxis educativa, resistir às ofensivas de promulgar a educação neutra, inerte.

Ao assumir a diretividade da prática pedagógica, o educador escolhe uma opção. Ele tem clareza sobre: com quem se identifica; contra quem reage; por que faz determinada ação; o que o motiva, etc. Ou seja, tem consciência dos riscos que corre e dos perigos que lhe esperam, bem como a lucidez corajosa de atuar ineditamente cada vez mais. Por isso, sua militância engajada e dialógica é a melhor maneira para vencer os seus medos, mensurar suas fraquezas e forças, provocar sua coragem para resistir e vencer os obstáculos históricos que impedem a viabilização dos seus sonhos.

Entendemos que a política, em Freire, passa a ser a esfera em que se dá o exercício pedagógico para a articulação prática dos sonhos acordados. Ao educador, desenvolver esta habilidade é imprescindível para enfrentar os problemas “práticos” da contemporaneidade, pois cada vez mais aumenta o individualismo e o desinteresse pela participação democrática, a discussão e a disputa pelas questões coletivas, particulares ou públicas.

Mas, como já demonstramos, a dimensão política há de ser cultivada pelo educador em sintonia com a dimensão científica, propriamente voltada para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, pela procura da verdade. Desta forma, a gnoseologia, ou a construção do conhecimento

completam a última dimensão da prática educativa para Freire, que está envolta pela dimensão da utopia/esperança, cujo exercício pressupõe a antecipação daquilo que é verdadeiro. Assim, ética, estética e política, dimensões complementares da prática educativa que antecipam a bondade e a justiça, a alegria e a boniteza, a coragem e a democracia, constituem-se como referência e suporte ao ato gnosiológico, ou à construção do conhecimento, cuja finalidade última é a aproximação da verdade. A pesquisa, a reflexão crítica sobre a práxis educativa, a posição curiosa e investigativa, portanto, vêm a ser os elementos fundantes para a (auto)formação docente no exercício antecipatório e criativo do conhecimento inédito na sua relação com os educandos.

3.3.4 A Utopia/Esperança na (auto)formação do professor pesquisador e crítico capaz de antecipar, em sua práxis educativo-gnoseológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade.

Enfim, chegamos à dimensão da práxis educativa sem a qual nenhuma das dimensões anteriores teria o mínimo sentido antecipatório e razão de ser para Freire: trata-se da dimensão gnoseológica, ou seja, a especificidade relacional a ser estabelecida entre o educador, os educandos e o conhecimento. Esta relação acena para uma das propriedades centrais de todo o pensar e fazer pedagógico. É importante lembrar que a gnoseologia, como disciplina filosófica, também tem outros sinônimos, como nos explica Cortella:

Falamos aqui em uma “teoria sobre o conhecimento”; podemos usar, também, expressões mais técnicas que designam conteúdos tradicionais do campo de estudo da Filosofia, tais como Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia (do grego gnôsis, conhecimento) e que fazem parte do que antes era Filosofia da Ciência e, mais contemporaneamente, de uma área multidisciplinar denominada Epistemologia (do grego epistême/ciência). Ademais, quando lidamos com um conhecimento qualquer, sempre nos preocupamos em julgar se ele é válido ou correto, isto é, qual é seu valor de verdade; por isso, é parte integrante de uma teoria do conhecimento refletir sobre a Verdade (CORTELLA, 2001, p. 56).

A questão central da gnoseologia, epistemologia ou teoria do conhecimento, neste caso, trata de certificar a atitude investigativa sobre a veracidade ou falsidade do conhecimento. Por isso, compete a esta dimensão a reflexão sobre as condições de possibilidade da verdade, e também (por que não?) do erro. Assim, o acesso ao conhecimento exige um exame cuidadoso por parte dos sujeitos cognoscentes (aqueles que buscam conhecer), ou seja, um recurso metodológico que assegure positivamente as vias de acesso àquilo que se pressupõe de antemão possuir validade. Caso contrário, pode se fazer um longo e tortuoso caminho em direção à falsidade. Faz-se indispensável, portanto, discutir a respeito das vias que nos permitem a aproximação do objeto a ser conhecido, investigado ou descoberto.

Há, em Freire, uma questão de fundo a ser problematizada inicialmente, quando nos utilizamos de instrumentos metodológicos para conhecer. Por isso, explica sua posição estabelecendo uma distinção entre o educador revolucionário e o educador reacionário quanto à perspectiva metodológica que cada um tem e as consequências de cada uma para a prática educativa:

Vejamos um aspecto simples. Um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere, que ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando neste ou naquele domínio. E o educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Por isso, os caminhos de ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer (FREIRE, 2000c, 64-65).

De acordo com Freire, há dois modos para se aproximar do conhecimento. De um lado, pode-se apropriar de um determinado método *a priori* para justificar determinados conhecimentos. Assim, a verdade seria manipulável e se ajustaria aos interesses de quem exerce maior poder sobre o

caminho que conduz ao saber. De outro lado, numa visão crítica e libertadora, não existe um único caminho, nem um objeto pronto e acabado para ser conhecido. Mas sempre há algo a ser julgado, suspeitado por parte da subjetividade indagadora de quem quer conhecer, como se fosse uma precaução duvidosa anti-absolutista que nos ajuda a estar (sendo) cada vez “menos certo das certezas” (FREIRE, 2006a, p. 97). O método¹¹⁶ para o educador comprometido com a realidade oprimida tem a ver com a libertação da verdade¹¹⁷. Isso subentende seu desvelamento para além de toda e qualquer manipulação dominadora (econômica, cultural ou histórica), assim como, de todo reducionismo unidimensional.

¹¹⁶ A respeito do método de conhecer entre educador e educando, esclarece Freire: “Não cabe a mim como educador dizer aos estudantes: ‘tomem como ponto inatacável, como ponto fora de qualquer dúvida, que o caminho que eu proponho é excelente.’ Mas o que eu tenho que dizer é o seguinte: ‘acho que o caminho que proponho é bacana, é ótimo, eu acho. Esse caminho tem uma história, e eu posso contá-la a vocês.’ É no contar essa própria história que dúvidas, inquietações, curiosidades do educando – que começa a se experimentar com aquele caminho que eu proponho agora – vão sendo postas. E não seria tempo perdido o tempo levado na discussão da própria proposta metodológica, que é absolutamente fundamental. Por que, no momento mesmo em que o método é apreendido e possuído pelo educador, no fundo, ao tomar conta do método, ele domestica o educando através do método. Quer dizer: numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método” (FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. Op. Cit. 2011, p. 111). Sobre esta afirmação, Cortella tem uma lúcida síntese elaborada a partir de uma exposição que o próprio Paulo Freire fez na PUC-SP no dia 16/03/93: “ * O saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, não há busca de saber sem finalidade. Dessa forma o método é, sempre, a ferramenta para a execução dessa intencionalidade; como ferramenta, o método é uma escolha e, como escolha, não é nunca neutro; *O melhor método é aquele que propuser a melhor aproximação com o objeto, isto é, aquele que propiciar a mais completa consecução da finalidade. No entanto, o método não garante a exatidão pois está relacionado à aproximação com Verdade e o método é apenas garantia de rigorosidade. * A aproximação com a Verdade depende da intencionalidade e esta é sempre social e histórica; assim, a exatidão não se coloca nunca como absoluta, eterna e universal, pois a intencionalidade também não o é. A intencionalidade está inserida no processo de as mulheres e os homens produzirem o mundo e serem por ele produzidas e produzidos, com seus corpos e consciências; * Assim, cada um e cada uma de nós é também método, pois corpos e consciências são ferramentas de intencionalidades (conscientes ou não). É por isso que o anunciado, para vir, tem de ser feito por nós como geradores de intenção e também como métodos que somos; se não, não virá; * Assim existimos: fazendo. E, por que fazemos, pensamos. E, por que pensamos, fazemos nossa existência. É por isso que a prática de pensar a prática – o que fazemos – é a única maneira de pensar – e de fazer – com exatidão” (Cf. CORTELLA, Mário S. Op. Cit. 2001, p. 111-112).

¹¹⁷ Sobre a explicação etimológica da palavra “verdade” diz Cortella: “Um caminho possível para iniciar essa visita é buscar o significado etimológico do conceito *Verdade* nos idiomas de origem latina como o nosso. Em português, a palavra vem do latim *veritate*, atada ao radical *verus* (certo, autêntico, correto). Contudo, o mais interessante é a proveniência do sentido de *veritate*: seu correspondente em grego (no qual foi baseado na antiguidade) é **Aléthéia**, que é uma junção de “*á*”, um prefixo que indica **não**, com o verbo “*létho*”, usado para designar o ato **esquecer**. Desse ponto de vista, o conceito *Verdade* carrega em si a ideia de *não-esquecível*, *não-obscurido*, *não-velado* e, por fim, *não-coberto*; decorrem daí as noções de *Verdade* como *desvelamento* ou *descoberta*” (Cf. CORTELLA, Mário S. Op. Cit. 2001, p. 57).

Neste caso, a validade do conhecimento para Freire está além da mera descrição fenomenológica do objeto investigado. Por mais correta e detalhada que seja, ela se refere a um aspecto fragmentado do conhecer e não considera o cenário conjuntural em que se dá a apropriação socioeconômica dos seus resultados científicos a fim de salvaguardar os interesses da classe dominante, ou seja, lucrativos.

A finalidade da produção do conhecimento numa sociedade capitalista, em última instância, está na “mais-valia” que este é capaz de gerar. Os “investimentos” em pesquisas - laboratórios sofisticados, experiências inovadoras - são meios para dinamizar a manipulação da “verdade” na medida em que esta corresponde à sua potencialidade rentável. Freire, pelo contrário, evidencia que anterior a esta manipulação financeira, a natureza do conhecimento é “constatar para transformar” e não para “conservar” ou se “ajustar” às demandas do mercado:

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador em educação (FREIRE, 2006b, p. 77).

A constatação dos fenômenos, as descobertas provenientes da engenhosa superação de problemas que afetam a humanidade (nas áreas da medicina, física, química, biologia, arquitetura, engenharias, transportes, informática, produção de alimentos, etc.) denotam a inquestionável característica revolucionária e inventiva que o saber científico proporcionou para a intervenção transformadora na realidade. Mas, de acordo com o pensamento freiriano, a produção do conhecimento, de qualquer modo, sempre deve ter como finalidade o “ser mais” humano. Daí que não possa, de forma alguma, ser neutra ou ingênua quanto à intencionalidade condicionante dos interesses socioeconômicos. Por essa razão, Freire aponta o “conhecimento” como um dos “temas geradores” da contemporaneidade:

Há um tema gerador hoje a preocupar, de forma diferente, não importa, os poderosos e os sem poder. É o tema do conhecimento, da produção do conhecimento, de sua instrumentalidade. Conhecimento que, em termos práticos, constitui a formação de mulheres e de homens para o processo de produção. A operosidade dos grupos humanos cada vez mais está na dependência do saber técnico e científico, em níveis distintos. A resposta neoliberal a esse desafio reduz a formação técnico-científica a puro treinamento, em cujo processo o treinado não tem como nem por que se preocupar com a razão de ser dos fatos que demandem explicação mais além da técnica ao nível da pura prática. A resposta progressista, a cujo ideal tenho feito várias referências nestas cartas, não separa a habilidade técnica da razão filosófica, o uso das mãos do exercício da mente, o prático do teórico, a produção econômica da política (FREIRE, 2004, p. 172-173).

Freire entende que a construção do conhecimento não é um ato isolado e nem descomprometido com o mundo. Diferentemente de como a ideologia neoliberal concebe a atividade humana na sociedade, segmentando a política da economia: o saber, do fazer; a ética, da técnica; a reflexão, da ação, o autor propõe uma visão integrada da existência humana. Esse modo de ver compreende a totalidade do movimento entre saber e fazer, para que o conhecimento operacional não se separe do momento de sua concepção reflexiva, criativa, portanto, inventiva e, conseqüentemente, de sua finalidade social.

Assim, procura demonstrar que, em última instância, o acesso ao conhecimento já constituído deve considerar a problematização das condições objetivas e concretas do contexto local e global em que se realiza determinada ação investigativa, a fim de intervir contra toda e qualquer forma de apropriação manipuladora. O educador utópico (que Freire chama de progressista), em consequência de sua opção libertadora e em decorrência de seu compromisso engajado com a ascensão do senso comum, sem descaracterizar a relevância do saber popular, deve evitar a todo o custo a ingenuidade e a neutralidade que lhe acomodam. Assim, ele poderá também aguçar sua capacidade intelectual de agir reflexivamente “com” os educandos – também sujeitos conhecedores – e “a partir” dos problemas da realidade em que se dá sua prática:

Enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, “tomando

distância”, me “aproximo”, começa a desvelar-se a mim. A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador. A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade. (FREIRE, 2006a, p. 109-110).

Ao assumir os múltiplos determinantes que envolvem o clima democrático para o aprendizado intersubjetivo (relação entre educador e educando), cabe ao educador, num primeiro momento, despojar-se de possíveis concepções hierárquicas e egocêntricas de sua condição de “mestre”. Ele deve despojar-se de sua condição de conhecedor diante da suposta inferioridade ignorante dos educandos “aprendizes”, aqueles que desconhecem. Afinal, ninguém possui a verdade, muito menos o único caminho que lhe dá acesso.

Nesta produção “gnoseológico-coletiva”, a centralidade¹¹⁸ da práxis educativa não está nem no aluno e nem no educador, nem no conteúdo e nem no método, mas implica uma totalidade dinâmica da relação entre ensinar-

¹¹⁸ O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2006a, p. 110).

aprendendo e aprender-ensinando que se faz e refaz continuamente de acordo com a superação dos problemas contextualizados.

A delimitação do conteúdo; a composição da ordem curricular; a escolha dos métodos e técnicas; a clareza política que perpassará a abordagem metodológica; tudo isso tem a ver com o grau de autonomia cognitiva e crítica atingida pelo educador e pelo educando no processo de construção do conhecimento. Essa autonomia consiste em uma experiência que não se encontra e nem pode ser “transmitida” nos manuais, livros didáticos ou em palestras de motivação para formação de lideranças.

A práxis, uma unidade indissolúvel entre teoria e prática, envolve sujeitos dispostos a ‘conhecer em movimento’ e a se ‘movimentar para conhecer’. Pressupõe também a indissociabilidade entre liberdade e autoridade destes que se fazem autônomos diante daquilo que conhecem, exemplo de radicalidade democrática partilhada entre saberes que buscam se constituir e, concomitantemente, dar razões conjuntas à sua constituição. Assim, faz-se do ambiente educacional uma *“presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”* (FREIRE, 2006b, p. 26).

Para que ocorra este ciclo gnoseológico¹¹⁹ na práxis educativa, exige-se do educador que dinamize a capacidade de distanciar-se e aproximar-se permanentemente, tanto dos fundamentos teóricos, quanto do contexto prático em que se encontra:

O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica. A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a

¹¹⁹ “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2006b, p. 28).

funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão ele ser. É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1995b, p. 104).

Este movimento de reflexão contínua do educador sobre a ação problematizadora no processo de transformação da realidade é o que podemos denominar de práxis educativo-gnoseológica. O educador utópico, ao interrogar sobre os limites e as possibilidades de sua prática pedagógica no âmbito do movimento que visa superar as forças condicionantes da ordem local e global, aprende a sistematizar as descobertas de sua curiosidade para que esta não se fragilize na espontaneidade.

Dar sistematização à curiosidade significa imbuí-la de rigor, torná-la apreensiva, fazê-la audaciosa para capturar os temas centrais do contexto e julgá-los problematicamente na perspectiva ativa de sua superação. Isso exige da curiosidade um duplo movimento: o primeiro, que se apropria do conhecimento existente para examiná-lo, validando-o ou refutando-o; e o segundo, para produzir o novo conhecimento, a fim de responder às interrogações sobre as possibilidades de novos conhecimentos. Estes serão submetidos não somente ao exame da comunidade científica, mas também às condições históricas do presente:

E, para mim, qualquer que seja um dos dois momentos que você tome em consideração, momentos do que a gente poderia chamar de ciclo do conhecimento: o momento em que se produz o conhecimento inexistente; e o momento em que se conhece o conhecimento que já existe. No fundo, esses são os dois momentos que constituem o ciclo do conhecimento. Em qualquer desses dois momentos, a curiosidade do sujeito que conhece – tanto do sujeito que conhece o conhecimento que já existe, e portanto que se engaja num processo de conhecimento do conhecimento que já existe, quanto do sujeito que se engaja num processo de criar o conhecimento que ainda não existe –, a curiosidade diante do objeto a ser desvelado, dizia eu há umas semanas, esse não se conformar com o que se sabe; esse sair de dentro da gente mesmo, essa procura impacientemente paciente, portanto metódica, bem comportada, mas não acomodada, essa posição de quem vai realmente tirando o véu das coisas, é

absolutamente indispensável ao sujeito que conhece, ou que conhece o que já se conhece e que quer criar o que ainda não se conhece [...]. Quer dizer: quando mais ele exercita essa relação curiosa de quem se arrisca para conhecer, desvelando o objeto do seu conhecimento, tanto mais ele tem condições de criar uma habituação intelectual, de criar caminhos de busca e apreensão do objeto (FREIRE, 2011, p. 102-103).

A revisão reflexiva e contínua deste processo de busca curiosa – *pensar a prática para aprender a pensar e a praticar melhor* – (auto)forma o educador para exercitar “sínteses” do seu aprendizado historicamente constituído. Essas sínteses podem servir de “ensaios” teóricos em sua experiência gnoseológica para dar sentido à sua construção do conhecimento, expressão de sua “dialética da curiosidade” e autor de uma “praxiologia do conhecimento” (PEROZA; RESENDE, 2011, p. 77). Nesse mesmo raciocínio, também pode ser considerado o papel indissociável entre a docência e pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2006b, p. 29).

A pesquisa é uma exigência lógica do compromisso efetivo em aprimorar sempre mais a práxis educativa. Como procedimento metodológico que possibilita a ampliação dos referenciais teóricos já percorridos sobre determinado objeto que desperta a curiosidade, o ato de pesquisar¹²⁰ é automático ao ato de ensinar. Na condição de educador, pesquisamos já provocados por certas inquietações e intencionalidades decorrentes de nossa práxis educativa. Pesquisamos para responder às perguntas que nos fazemos ao mesmo tempo em que os limites de nossa prática se apresentam como obstáculos.

¹²⁰ Em nota de rodapé na obra *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa (2006b)*, Freire define o que entende por ‘professor pesquisador’: “Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2006b, p. 29).

O educador que aprende a decodificar o 'saber de experiência feito' de seus educandos, faz desse aprendizado uma pré-leitura que contém o repertório das questões provocadoras de suas pesquisas. A pesquisa, neste sentido, deixa de ser um acúmulo ordenado de informações a serem transmitidas, pois quer explicar os problemas da existência, para melhor resolvê-los.

Portanto, o educador que se faz pesquisador aprimora sua atividade docente e desenvolve uma percepção crítica do conhecimento. O exercício contínuo de confronto entre pesquisa, prática e reavaliação do processo, para melhor aprimorá-lo, nos provoca a desenvolver a capacidade de rever nossos próprios pressupostos, portanto, de expô-los à prova. O elemento da crítica, assim, faz-se necessário em cada momento do processo investigativo para que este adquira um caráter realmente dialético. Caso contrário, não passará de uma descrição fenomenológica, ou mecanicista do objeto:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006a, p. 102).

Sem a criticidade, todo o esforço para completar o ciclo gnoseológico perde o sentido. A crítica é fundamental para que haja a superação das atitudes ingênuas, reflexões ilusórias sem nenhuma correspondência com o movimento conjuntural dos fatos. Ela nos ajuda a suspeitar das representações aparentes da prática educativa e evitar tanto o espontaneísmo, quanto o ativismo: *“por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (FREIRE, 2006, p. 38).

Mas, ser crítico não basta ao educador para ser um sonhador acordado, pois o senso crítico pode fechar-se em seu ciclo. Isso aconteceria se ele não tiver o auxílio da criatividade e da intuição, da capacidade de adivinhar,

de sentir a partir de uma profunda ligação (umbilical) sensível-intelectiva que se estabelece com e na realidade em que se encontra para além de qualquer esquematismo racional.

A sensibilidade intuitiva permite o acesso a um conhecimento que está para além do rigor científico. Supõe que o sujeito cognoscente estabeleça uma relação alternativa com aquilo que se “desconhece” (intuitiva do latim, *intueri – ato de ver, perceber, discernir de forma clara e imediata uma verdade para além de sua descrição analítica*). Freire supõe que a intuitividade permite captar aspectos da verdade que não são possíveis de serem compreendidos ou assimilados somente pela reta condução formal da razão:

Você fez referência em sua última fala à intuição. Gostaria de insistir num ponto. Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo [...]. O descaso pelos sentimentos como deturpadores da pesquisa e de seus achados, o medo da intuição, a negação categórica da emoção e da paixão, a crença nos tecnicismos, tudo isto termina por nos levar a convencer-nos de que, quanto mais neutros formos em nossa ação, tanto mais objetivos e eficazes seremos (FREIRE, 2005, p. 109-110).

Considerar a relevância da intuição no processo da práxis educativa é de fundamental importância para que o educador, em sua (auto)formação, supere as debilidades da visão determinista num duplo sentido: o mito da objetividade científica, ou a pretensão de que o objeto possa ser apreendido em sua totalidade pelo sujeito cognoscente; e o mito da neutralidade política, como se fosse possível conhecer o objeto sem correlacioná-lo em meio aos múltiplos fatores condicionantes, tanto do contexto em que se encontra, quanto da posição histórica, social, econômica em que se forjou a intencionalidade do pesquisador.

Pela intuição é possível se interpretar as expectativas dos alunos pelas expressões de seus olhares, pelo silêncio que realizam para prestar atenção em certos conteúdos, ou na forma como estes são abordados e até mesmo os

motivos causadores da desatenção ou do desinteresse que eles demonstram, etc.

Lembremos que a intuição é, para Freire, apenas um dos momentos do conhecer. Assim como a imaginação utópica, a intuição nos permite “ver” adiante, chegar a um conhecimento verossímil sem, necessariamente, dar “provas” empíricas de suas conclusões. Por meio da imaginação utópica e da (clara)evidência intuitiva de que podemos “tocar” a realidade (lugar) futura, a “certeza” de que outro mundo é possível se torna algo normal para o educador que sonha acordado. Sua (ante)visão, assim, não tem dúvidas da nitidez que observa:

De certa forma, através da imaginação, você pode ver lá adiante também, assim como através da intuição. Agora, podemos ir ao aspecto utópico, para aqueles que estão “fora do lugar” (rindo). Para mim, ser um “profeta” não significa ser um louco de barba suja, ou ser uma mulher louca. Significa estar firmemente no presente, ter os pés firmemente plantados na terra, de tal modo que antever o futuro se torne uma coisa normal. A imaginação, neste nível, está lado a lado com os sonhos. Vou contar, agora, a você, e aos possíveis leitores de nosso livro, uma estória que me tocou muito quando a ouvi, sobre a antecipação da história. Alguns anos atrás, eu estava em Bissau, e falava com pessoas que tinham trabalhado muito próximo de Amílcar Cabral, durante a luta revolucionária de lá. Em certo momento, uma mulher, com quem falava, me disse: “Paulo, uma vez eu estava com um grupo de militantes numa reunião com o camarada Cabral, em Guiné-Conakry. Cabral estava falando conosco e tentando fazer uma avaliação do movimento de libertação em curso. Depois de uma hora de discussão, depois de esclarecer alguns pontos, ele fechou os olhos de repente e nos disse: 'Agora, deixem-me sonhar'. E então, começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné-Bissau depois da independência. Mas, chegava até a detalhes sobre como deveria ser a organização do país, da burocracia, da educação, do povo, enquanto os outros escutavam em silêncio. Depois de falar durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: 'Camarada Cabral, isso não será um sonho?' Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: 'Sim, é um sonho, um sonho possível'. E terminou o encontro dizendo: 'Quão pobre é a revolução que não sonha'”. Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível. (FREIRE, 1986, p. 220).

Este exemplo que Freire traz sobre a capacidade intuitiva e imaginativa do líder revolucionário africano Amílcar Cabral sobre os “detalhes” de seu sonho de como seria Guiné-Bissau após a superação do jugo colonial,

demonstra claramente como o pensamento utópico opera gnoseologicamente na medida em que conjectura sobre as possibilidades futuras. Cabral, ao lado de Che Guevara, para Freire, foi o protótipo do sonhador acordado. Foi alguém que entendeu as exigências dialéticas do materialismo histórico, mas que também conhecia os limites de sua cultura, de sua história.

A riqueza de sua sensibilidade intuitiva demonstrou como sua imaginação permite captar a existência de um conhecimento possível, mas inacessível aos olhos da razão. Racionalidade esta sempre tende a permanecer presa aos princípios da realidade.

O pensamento utópico, neste sentido, apresenta-se como um importante instrumento para romper com qualquer cadeia manipuladora da verdade. Seja o racionalismo mecanicista, a usurpação mercadológica do saber produzido, ou o ceticismo pragmático. Seu “visar além” desta realidade condicionante permite fazer conjecturas sobre as possibilidades de superação deste aparente “determinismo gnoseológico”, que adapta e condiciona as investigações científicas para a reprodução do *status quo*.

A práxis educativo-gnoseológica do educador curioso, intuitivo, que se deixa guiar pela impetuosidade criativa do pensamento utópico, jamais aceita as dificuldades da realidade contextualizada como se fossem obstáculos intransponíveis para sua reflexão crítica e antecipatória da verdade que sua imaginação toca.

O professor que sonha acordado reinventa a sua prática quando esta parece estar imobilizada por um problema. É o que aponta Freire ao conjeturar sobre as possibilidades de refletir criticamente a prática contextualizada na formação inicial dos futuros professores, sem necessariamente ter de ir ou estar no ambiente escolar:

Rosa Maria Torres – Mas como fica a formação inicial dos professores? Que mudanças são necessárias para que ela seja eficaz? **Paulo Freire** – Acredito que aqui também deveria ser feito um trabalho parecido. Inclusive, fiz sugestões neste sentido a pessoas vinculadas diretamente aos cursos de formação. Com frequência, nos cursos de formação para o magistério, formula-se a pergunta. Como tirar os professores das escolas e levá-los a observar as aulas? Hoje, com a ajuda da tecnologia moderna, isto não é necessário. Precisamos de uma equipe que faça um bom vídeo e uma equipe que saiba discutir o vídeo, que o veja como um objeto cognoscível e não como um vídeo, mas como um elemento que imediatiza a prática gnosiológica do professor dentro da sua área. Tomemos, por

exemplo, uma escola da periferia, da favela. Vamos ali e nos apresentamos como representantes de uma instituição de formação de professores que quer fazer alguns vídeos para mostrar aos estudantes o contexto da escola e algumas atividades e algumas atividades que ali acontecem. Primeiro, falamos com a diretora e depois falamos com o corpo docente. Não deve ser a diretora quem selecione a professora cuja classe vamos filmar. Depois destas preliminares, filmam-se as atividades de um ou mais professores com seus alunos. A seguir, o vídeo é preparado sob o ponto de vista técnico. Antes de terminá-lo, uma equipe de professores estuda o vídeo. O vídeo assim produzido leva a favela à sala de aula, mostra como as crianças brincam e vivem, como o professor ensina, que problemas enfrenta etc. O vídeo é passado aos estudantes do magistério, em seu programa de formação, sem dizer absolutamente nada. Depois eles devem analisá-lo, e nós vemos com o que estão de acordo ou não. Ao fazê-lo, os estudantes irão discutir o comportamento pedagógico da professora com os alunos. Eu, como professor, devo discutir a teoria dos erros e a teoria dos acertos da professora cujo vídeo foi apresentado na aula. Este é apenas um exemplo de como podemos dinamizar, de uma maneira fantástica, a formação docente (FREIRE, 2001a, p. 226-227).

Assim como a dialética, o pensamento utópico não é domesticável. Como já dissemos, este não tem como característica prender-se a esquemas fixos, ou à escala do programático. O exemplo de Freire, logo acima, demonstra claramente como o exercício da curiosidade e da intuição pode auxiliar na exploração de possibilidades viáveis de pesquisa e reflexão sobre práticas contextualizadas na formação de professores. Ela é possível, apesar das inúmeras limitações sociais, econômicas, espaciais e temporais que o futuro professor possa ter em sua formação inicial e continuada.

O aprofundamento das exigências de uma práxis-educativo-gnoseológica pautada pelo exercício da curiosidade indagadora, da intuição criativa e da investigação crítica, implica a antecipação da verdade. Esta, que não está no plano das essências, nem das contingências, mas no “poder-ser” futuro, na atualização da imagem que existe no amanhã para denunciar aquela que não aceitamos no hoje.

A práxis educativo-gnoseológica que exercita a curiosidade e a intuição para serem cada vez mais rigorosas, para se tornarem epistemológicas, críticas em movimento, possibilita a autonomia do educador frente às vias de acesso ao conhecimento. Uma autonomia que lhe permite superar a passividade receptiva de aceitar propostas prontas, acabadas, como se o conhecimento fosse uma injeção a ser aplicada.

Na medida em que o educador propicia as bases para sua (auto)formação gnoseológica, aumenta a capacidade para dirigir sua curiosidade pautado em seus próprios termos. Sua memória ativa e crítica, compromissada com a denúncia desveladora (do grego *a-lethos*) no presente, tem na mira a verdade daquilo que anuncia. A busca da verdade não reduz seu conteúdo no ontem imutável, mas na vigilância pela imagem do amanhã que se busca aproximar para transformar o hoje.

As reflexões de Freire sobre a práxis educativo-gnoseológica nos provocam a conhecer para mudar a realidade opressora, e mudar para conhecê-la sempre mais em favor dos oprimidos. A verdade antecipada, expressão cognoscente do sonhador acordado, também não se esgota no presente. Sua existência futura é sinônimo de sua condição histórica.

A ontologia do ainda-não também é epistemologia do inédito. A efetivação da consciência que busca sua razão de ser na dialetização do “já” e “ainda-não” entre sujeitos cognoscentes que problematizam juntos os desafios históricos do que significa conhecer se engajam juntos nas possibilidades de transformar o mundo para conhecer melhor. Desse modo, eles partilham, juntos, a vivência das descobertas inéditas. Isso, porque puderam “ser mais” no percurso realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos apresentado o que entendemos serem as implicações e exigências do pensamento utópico na educação, especialmente a sua contribuição para a (auto)formação de professores, só nos resta a tarefa de retomar algumas partes que julgamos centrais de nossas afirmações a fim de que ainda possamos continuar justificando nosso ponto de vista. Evidentemente que o nosso primeiro intuito no começo da investigação era de encontrar respostas ao que havíamos perguntado preliminarmente. Daí o caráter de provisoriedade que admitimos existir em nossas afirmações, pois nos reconhecemos inacabados e limitados, tanto no que se refere ao ato de fazer as perguntas “perfeitas”, como também de dar as respostas “exatas” ao assunto.

Ao iniciar o percurso que havíamos proposto realizar, anunciamos a intenção de explorar as categorias utopia/esperança numa perspectiva hermenêutica. Ou seja, circunstanciá-las compreensivamente na totalidade da obra de Paulo Freire para identificar como o sentido teórico-prático destas se caracterizaria em cada período de sua produção político-pedagógica. Nas hipóteses que tínhamos para a realização dessa empreitada, também nos impusemos a tarefa de apresentar uma interpretação das possíveis contribuições do pensamento utópico freiriano, este também compreendido como utopia concreta, para a formação de professores.

Assim, procuramos exercitar um olhar investigativo com base na compreensão e interpretação, a partir do pensamento freiriano, na busca pela fundamentação de uma teoria educacional que orientasse as esperanças do ser humano na direção de uma perspectiva libertadora e humanizadora. Ao mesmo tempo, almejávamos fazer uma leitura de como se caracterizaria esta pedagogia da esperança para uma prática docente genuinamente alternativa às determinações do sistema econômico vigente, o capitalismo, o qual se apresenta unilateralmente, apesar de suas contradições, como a única opção “viável” à humanidade. Portanto, estes pressupostos nos remeteram a uma pretensão nuclear, centrada basicamente na ação compreensiva de identificar a utopia/esperança no pensamento deste educador, voltada para a formação

de professores, como uma categoria para a qual converge e na qual é revigorado todo o seu pensamento político-pedagógico.

Para isso, traçamos como objetivo principal investigar a utopia/esperança no pensamento de Paulo Freire. Buscávamos compreender o movimento que conduz o autor a assumir esta categoria em seu pensamento como síntese e expressão de sua proposta político-pedagógica libertadora e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento formativo da autonomia do professor em sua práxis pedagógica.

Para atingir este objetivo, preferimos iniciar, logo no primeiro capítulo desta investigação, um “cerco epistemológico” (para utilizar uma terminologia freiriana) em torno da noção de utopia/esperança na tradição filosófica ocidental. A opção de retomar a discussão sobre o tema desde a mitologia grega, polemizando sobre as consequências do “ato de um providente” (a ousadia de Prometeu) e o “enigma de um presente-ausente” (a curiosidade de Pandora), serviu-nos de base para problematizar a riqueza desta incógnita (o tema da esperança). Isso fizemos a partir de uma narrativa que possibilita diversas “interpretações”, pois vimos que o mito também é uma forma de interpretar a realidade. Portanto, ele consiste numa importante fonte para o exercício hermenêutico.

Deste exercício interpretativo da consciência mítica, extraímos categorias que perpassaram implicitamente todo o nosso texto, como: previsão, antecipação, ousadia, rebeldia, insubordinação, destemor (coragem), transposição dos limites, investigação, curiosidade, etc. Enfim, em nossa interpretação do mito de Prometeu e Pandora, concluímos que a busca pela superação humana que vê na “centelha divina” a possibilidade de se diferenciar diante dos demais seres, não só acentua o drama da insatisfação humana com relação à sua condição presente. Ela também desperta o olhar na direção de uma possível plenitude, num “ser mais”, indeterminado, que ainda não se realizou.

Em seguida, pautamos nossa discussão sobre a relação entre utopia e educação em Platão. A finalidade era apresentar os fundamentos de sua visão idealista de mundo que serviram como base para a sustentação do vigor do pensamento metafísico na tradição filosófico-teológica ocidental, principalmente quando se encontrou com o surgimento da cultura judaico-cristã.

Com isso, demonstramos como os sonhos/esperanças/utopias “idealmente” forjados no seio da cultura grega foram novamente (re)interpretados à luz da mensagem evangélica, como se fossem prefigurações do que teria se tornado pleno com a chegada do cristianismo. O potencial transformador e revolucionário da utopia do Reino de Deus passou a ser representado pela Igreja como prefiguração da Cidade Divina. Ou seja, o invólucro no qual a esperança humana passou a ser compreendida como adaptação à realidade presente. Desse modo, a transgressão da ordem estabelecida representaria questionar as bases instituídas pelo próprio Filho de Deus, cujo legado pertenceria a um determinado grupo.

A referência ao filósofo e teólogo Agostinho de Hipona nos possibilitou elementos de síntese para a compreensão dos argumentos “transcendentais” que permitiram essa fusão. Percebemos que a esperança/utopia, em Agostinho, atinge o auge de suas proporções metafísicas, pois, para ele, o conteúdo do *totum* utópico está noutra plano, atemporal e imaterial, cujo mérito de habitá-lo não depende do esforço humano, mas unicamente da graça divina. Sua interpretação/leitura plotiniana-platônica do legado evangélico mantido sob tutela da Igreja hierarquizada acenou em favor de uma dualidade na história da Salvação, na qual pecado e graça, terra e céu, temporalidade e eternidade são postos em situações diametralmente opostas, inconciliáveis, pois correspondem a planos de existência em realidades distintas.

A predominância desta visão de mundo prevaleceu vigorosa até o início da modernidade, cujo período compreendeu um momento de efervescência cultural e econômica. Vimos que nesse contexto se forjou uma nova visão de mundo e, com esta, despontou um novo alvorecer intelectual com outros conteúdos utópicos, em torno dos quais se aglutinaram as mais variadas expectativas de emancipação perscrutou a esperança da “emancipação” humana como surpresa em sua caixa do Renascimento, da Reforma e do Iluminismo.

A referência ao filósofo renascentista e humanista, Thomas More, neste contexto, foi central para a discussão a respeito do significado do termo Utopia, devido à sua singularidade terminológica e à originalidade crítico-literária (*eu-topos*: lugar do bem; e *u-topos*: não-lugar, ou lugar nenhum, ou, ainda lugar não existente). Assim, também, pelo impacto que esse autor causou no âmbito

político e econômico após a modernidade. Vimos que a “ilha” *d’A Utopia* se constituiu simbolicamente como a possibilidade de uma nova ordem social que eclodiria em seguida nos tempos modernos. Assim, aos poucos, foram surgindo outras formas imaginárias de conceber a vida social regidas pelo melhor ordenamento possível: a *Nova Atlântida*, de Francis Bacon; a *Cidade do Sol*, de Campanella, com sua utopia da ordem social; a formulação da noção de Direito Natural, a fim de salvaguardar a liberdade e a dignidade humanas, prerrogativas das utopias sociais; até chegar às utopias federativas no século XIX, com Owen e Fourier; as utopias centralistas, com Cabet e Saint-Simon; e os utopistas individuais e os anarquistas, com Stirner, Proudhon e Bakunin (BLOCH, 2006, p. 77-123).

Por conseguinte, recorremos à Marx e Engels para compreender a crítica tecida à nova tendência metafísica que revestiu de ingenuidade a visão utópica da realidade. Para estes autores, a filosofia e, conseqüentemente, o filósofo, assumiria a tarefa não só de compreensão da totalidade da realidade concreta, sua lógica interna, ou sua mensuração quantitativa, mas estaria reflexivamente imbricado com a própria transformação da realidade. Portanto, esta transformação se iniciaria no e com o “processo da vida real” da atividade humana, a qual se constitui em torno do eixo essencial da produção do próprio ser humano, que é o trabalho.

A contribuição crítica de Marx e Engels, neste sentido, nos permitiu elucidar a contradição inerente ao próprio sistema capitalista. Permitiu-nos ainda desvendar a impossibilidade deste em universalizar a efetivação do livre emprego das forças dos indivíduos numa atividade que signifique sua plena realização pessoal. Ambos também apontaram os equívocos do socialismo “não revolucionário”, o qual estaria envolto pelo erro de não ter percebido o desenvolvimento histórico do capitalismo, pois, sem a compreensão do movimento real da história, só restaria aos “utópicos” transcenderem a realidade com projeções ilusórias. O termo utópico foi designado por Marx e Engels para criticar a ingenuidade dos intelectuais que pensaram essa forma de socialismo e que pretenderam implantá-lo a partir da ideia que tinham deste em suas conclusões teórico-antropológicas. Não pela sua capacidade de construir de forma revolucionária, juntamente com os trabalhadores, a nova

sociedade, a qual nasceria e seria partejada politicamente no momento do conflito, da luta, do confronto entre proletários e burgueses.

Nesta etapa, encerramos com uma discussão a respeito do socialismo designado “científico” por Engels, ao interpretar a intencionalidade de Marx, para apresentar um imperativo crítico ao utopismo, mas, não à utopia. Os critérios científicos exigidos para uma atualização histórica e real do socialismo implicam, necessariamente, um conteúdo antecipatório que também caracteriza a reflexão científica. Considere-se que a ciência “*antecipa tendo como base o conhecimento das condições e forças reais que interveem na aparição do objeto previsto; a utopia antecipa baseada numa atividade imaginizante*” (VÁZQUEZ, 1979, p. 104). A ciência prevê o futuro na medida em que este surge a partir das tendências reais contidas no presente. Contudo, da mesma forma, a utopia se ocupa da previsão. Porém, esta considera o além destas tendências objetivas, entrando no campo de um vazio, que é incalculável e imensurável matematicamente, somente captável pela imaginação e pela intuição.

Por isso, a título de síntese de nossa fundamentação conceitual no primeiro capítulo nos utilizamos da reflexão do filósofo alemão Ernst Bloch. Sua visão filosófica do marxismo a partir da “utopia concreta” ou do “sonho acordado” nos forneceu um referencial elementar para a compreensão e interpretação do pensamento utópico de Paulo Freire. Assim como Freire, Bloch já correlacionava umbilicalmente o “pensamento utópico” e a “tomada de consciência”. Construindo sua reflexão a partir da fome e da consciência desta, que o ser humano “toma”, Bloch centra sua reflexão sobre a autoexpansão humana para além daquilo que está dado: a constante tensão entre o “já” e o “ainda-não”.

O “ainda-não-consciente” precisa ser tornar “consciente”. O futuro autêntico precisa ser atualizado por meio da consciência atuante na história, que se apropriou das tendências do seu contexto e soube captar a substancialidade do novo possível de ser experimentado, mas, que até então não havia sido percebido.

A imaginação utópica tem a “função” de despertar a consciência do indivíduo para a avaliação das condições de possibilidade de intervir com precisão na realidade. De modo, que o “vir-a-ser” pretendido se manifeste

concretamente e promulgue as bases de uma nova ordem, rompendo com o invólucro determinista da antiga.

O aspecto central dessa relação complementar entre utopia e consciência (que ocorre de forma simultânea), é a tensão fundamental necessária para que aconteça uma real e efetiva transformação das situações indesejadas. É o caso, por exemplo, das relações sociais pautadas pela exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Por isso, afirmamos que não pode haver antecipação consciente (ainda-não) no horizonte contínuo deste sistema econômico, pois não seria antecipação do novo, mas apenas um projeto de manutenção do que é velho.

Portanto, a antecipação utópica legítima (concreta) é uma atitude militante e atenta para a criação de conhecimentos significativos que sirvam para a concretização de um novo modo de produção econômico, propício ao regulamento de novas relações sociais de autêntica solidariedade. Do contrário, estas não se organizariam em vista do acúmulo individual de riquezas e da competitividade, quando deveria ser em favor do todo social. Considerando-se que este deve ser compreendido como uma “grande comunidade” que precisa ser preservada e cuidada, porque busca estar-sendo espaço comum de efetivação das liberdades individuais como um todo, e não apenas de uma determinada classe.

O ainda-não atualizado e mediado pela consciência é um movimento coerente que leva do “ser” ao “ser-mais”, o “ser-em-possibilidade e conforme-a-possibilidade” (BLOCH, 2005, p. 203). Daí que o conhecimento daquilo que se antecipa precisa se radicar numa “ontologia do ainda-não” e no “estar-sendo” da possibilidade, pois a totalidade do real é incompleta, inacabada e inconclusa, e tende, quando mediada pela consciência humana (que também está-sendo. Portanto, ela é limitada física e historicamente), para sua plenificação. O “Ser”, neste sentido, compreende a totalidade da realidade em tendência para um “todo” latente ainda-não realizado, ao “optimum”, ou “summum bonum” que unifica e sintetiza toda expectativa dos sonhos despertos.

Este ímpeto, portanto, quer ultrapassar as barreiras da evolução mecanicista, dos medos (paralisantes) e dos fracassos (causadores de desânimo) para chegar a uma atribuição de sentido a este movimento,

conferindo-lhe o atributo único de reconhecimento de que tudo está em projeto e precisa ser concluído, chegar ao “*topos*” almejado. A consciência de que a existência humana, o mundo e a história “não-estão-concluídos” é muito significativa para que uma antropologia crítica conduza às últimas consequências as perguntas fundamentais sobre o ser humano diante do cosmos. Portanto, a constatação da inconclusão humana motivada pelas exigências conclusivas da consciência utópica é a condição necessária para que a efetivação da humanidade não seja fruto espontâneo do acaso, mas um projeto livre que tem em si as bases de sua própria plenificação.

O pensamento utópico de Bloch também foi confrontado com o posicionamento teológico de Jurgen Moltmann. Neste, o “princípio esperança” revela que a abertura histórica ao novo desconhecido é também uma prerrogativa da teologia da esperança. Vimos que, apesar de categorias “futuro de Deus” (escatologia) e “ainda-não-consciente” se fundamentarem em concepções ontológicas totalmente distintas, ambas se encontram no terreno da ação humana engajada na superação da “verdadeira miséria do mundo”. Elas foram objeto de um diálogo fecundo na década de 1970 e 1980 na América Latina, principalmente no Brasil, com o surgimento da Teologia da Libertação. Assim, encontramos um ponto de intersecção filosófico e teológico para entender melhor a afirmação sempre convicta de Paulo Freire: “*com Marx na mundaneidade e com Cristo na transcendentalidade*”. Apesar de serem posições “ontologicamente distintas” no que se refere ao ponto de partida e ao fim último, reconciliam-se numa questão em comum: os esfarrapados do mundo, os condenados da terra, os excluídos, os oprimidos.

Esta reflexão sobre a esperança/utopia nos serviu como base e pano de fundo para “ampliar a unidade de sentido” (GADAMER, 1997, p. 436). O exercício serviu para que pudéssemos alicerçar o nosso esforço compreensivo do pensamento utópico freiriano. Este que foi interpretado em momentos e contextos distintos de sua reflexão crítica à força opressora – onipresente – do sistema vigente e problematizadora das condições para a sua superação.

Optamos por iniciar esta etapa do percurso num tom de cumplicidade com a leitura esperançosa que o autor faz de sua própria história quando relata em estilo de “confissão” os atos e acontecimentos que forjaram seu temperamento esperançoso e, ao mesmo tempo, resiliente diante das

adversidades da vida. Assim como Freire jamais concebeu suas reflexões sobre educação sem separar a teoria da prática, também demonstramos que a origem de sua esperança remonta e está enraizada na concretude da vida: na fome que passou; na experiência da religiosidade cristã; nas dificuldades financeiras que viveu com a família; nas experiências de fracasso diante da morte do pai e o desamparo familiar; na confiança recobrada com as oportunidades que apareceram. Enfim, o educador pernambucano forja sua existência sob as bases sólidas da esperança concreta ao longo do vencimento dos medos e da superação de inúmeros fracassos. Ele também incorpora tudo isso como virtude que lhe acompanhou ao longo de sua vida.

Por isso, enfocamos as características da sua esperança/utopia em três momentos diferentes de sua história e, ao mesmo tempo, complementares: 1) *a esperança como “otimismo crítico” no redemoinho da efervescência utópica*; 2) *Pedagogia libertadora, conscientização e utopia no exílio e no retorno à pátria*; 3) *A práxis educativa como síntese e expressão da pedagogia utópica freiriana no combate à ideologia neoliberal*. Nesta fase da investigação, enfatizamos a delimitação do nosso objeto e reforçamos as bases de nossa tese. De modo específico, situando o modo como o educador pernambucano, ao longo do tempo, passou a atribuir à esperança (entendem-se como sinônimos: otimismo crítico, utopia, sonho possível, inédito viável, sonhos), aquilo que denominamos de centralidade “gravitacional”. Na órbita dessa centralidade, circulam as demais categorias que o autor utilizou para exprimir o significado e a constante atualidade de sua pedagogia libertadora para a condição humana circunstanciada, seja qual for a situação de opressão. Ou seja, demonstramos como desde os primeiros escritos de Paulo Freire, neles subjaz o tema da utopia/esperança e como, em torno deste, constrói-se todo o seu discurso pedagógico libertador.

A atitude de investigar a produção intelectual deste autor requereu de nossa parte a habilidade compreensiva para circunstanciar a problemática da libertação em meio a essa “polifonia de temas geradores” (GADOTTI, 1999). Esses temas se articulam em uníssono, para a compreensão da práxis, a favor da transformação de uma dada realidade desumanizadora. Essa práxis tem no ser humano, no mundo e na história um universo de possibilidades, as quais sugerem que há sempre alternativas, desde que a busca consciente, ou a

antecipação utopicamente concreta da sociedade que se busca construir seja uma constante e não se sobreponha à liberdade dos indivíduos.

Este itinerário também procurou ser uma forma de facilitar a exposição, a fim de que fosse possível demonstrar como o tema da esperança/utopia sempre esteve presente e impregnada na sua reflexão, e como foi tomando evidência e se apresentou como uma categoria convergente. Ou seja, uma categoria central, pois tem um sentido nuclear e se torna fundamento para qualquer prática pedagógica que se queira libertadora.

Principalmente, nestes três momentos, evidenciamos que Paulo Freire não foi um sonhador estático e imóvel. A tônica da sua esperança/utopia em cada época de sua vida sempre revelou a dinamicidade da consciência da sua presença na história, presença esta que compreendeu o movimento dos rumos da realidade que transcendem as forças de um único indivíduo. Considere-se, ainda, que ele não deixou de lado seu compromisso intelectual em desvendar, anunciar e se engajar nas tendências possíveis para a construção de um mundo melhor, no qual diminuísse a distância entre uma minoria que usufrui das benesses produzidas pela humanidade, enquanto à grande maioria restam as migalhas.

Demonstramos como a lucidez do sonho (acordado) itinerante de Freire conseguiu sintetizar a percepção das situações-limite de cada contexto e de cada época de maneira inconformada, indignada e crítica. Demonstramos também que esse sonho anunciou a superação destas situações-limite, sempre em busca de tornar viável o inédito, antecipar a novidade, tocar o totalmente diferente que o senso comum com o olhar preso ao que está “fixado” no presente não consegue sequer imaginar, muito menos, conjecturar sobre sua viabilidade. Por isso, utilizamo-nos da frase gramsciana para designar seu espírito insubordinado ao aparentemente imutável: “o otimismo da vontade prevalece sobre o pessimismo da razão”.

Considerando desde o momento do “otimismo crítico” no cenário de efervescência cultural no Brasil antes do Golpe Militar; perpassando pela associação de sua pedagogia libertadora e da conscientização à perspectiva utópica da denúncia e do anúncio; até o momento em que reflete incessantemente sobre a práxis educativa como síntese e expressão do seu pensamento utópico contra o fatalismo histórico promulgado pelos ideólogos do

neoliberalismo; chegamos à compreensão de que Freire passa por um amadurecimento.

Como afirmamos, o primeiro momento ainda refletia predominantemente sua visão metafísica da antropologia e do mundo. A esperança (neste momento não usava, ainda, a expressão utopia) mais parecia um entusiasmo movido pela fé e confiança numa espécie de “missão” a cumprir. Ou seja, um ímpeto profético que lhe impelia a caminhar com o povo rumo à “terra prometida”. O pano de fundo era a superação da herança histórica colonialista e a elevação do povo à condição de “partícipe” nas decisões políticas. Buscava-se a “democratização fundamental”. Portanto, predominava ainda, nesta época, uma fundamentação idealista e ingênua da transformação da realidade histórica.

O princípio desde amadurecimento se torna visível quando Freire incorpora em sua reflexão as teses centrais do materialismo histórico-dialético. Aí, sua esperança/utopia visivelmente se reveste da antecipação concreta da realidade imaginada em oposição à desumanização e exploração humana constatada. Desse modo, seria preciso transformar radicalmente (revolucionariamente) a realidade oprimida para que houvesse o “partejamento do homem novo”, nem mais opressor, nem mais oprimido, mas em constante processo de libertação. Aqui, passou a vislumbrar as possibilidades de uma sociedade socialista, na qual a equanimidade e o exercício da liberdade entre os indivíduos, sem dominador nem dominado, passariam a ser as condições concretas para que todos pudessem “ser mais”.

Contudo, após o retorno do exílio e o reaprendizado do Brasil, Paulo Freire expressa grande preocupação para atualizar seu pensamento utópico e, nisso, acaba o revigorando, principalmente quando se depara com o “cinismo” e com a suposta “neutralidade” na educação promulgada pela ideologia neoliberal. A força desta ideologia se demonstra tão poderosa e tão convincente no silenciamento de qualquer tentativa transformadora do mundo, o que faz nosso filósofo da educação ampliar seu olhar para além da anterior “razão revolucionária”.

Para antecipar concretamente a imagem do sonho socialista frente ao potencial “onipresente” e “anestésico” desta ideologia que reveste o sistema capitalista, Freire articula nas entrelinhas do seu discurso educativo-libertador,

quatro dimensões fundamentais e chaves, sem as quais não haveria nem sequer chances de iniciar o embate. Ou seja, a ética, a estética, a política e a epistemologia prenunciam que diante deste quadro opressor as possibilidades de outro mundo melhor somente seriam viáveis, caso fossem antecipadas no hoje a vivência da bondade e da justiça, da alegria e felicidade, o exercício da radicalidade democrática. E, do mesmo modo, fosse antecipada e reforçada a busca constante da verdade e do conhecimento. Enfim, identificamos e elegemos estes elementos no discurso político-pedagógico de Freire, para penetrar no movimento do seu discurso educativo para captar suas possíveis contribuições para a formação de professores.

Primeiramente, com a ajuda de Pierre Furter, expusemos os argumentos fundantes da relação conceitual que há entre a esperança/utopia e formação. Basicamente, consideramos que a questão que se impõe à formação orientada pelo pensamento utópico, neste sentido, está em problematizar o “devir-humano”. E também em dinamizar o desenvolvimento das possíveis “formas” (sempre inacabadas) que este possa adquirir ao desenvolver as propriedades de sua potencialidade que lhe é inerente e contempla sempre o para “além” de qualquer condicionamento histórico. O pensamento pedagógico utópico, nesses termos, procura problematizar continuamente a compreensão do “ser conforme-a-possibilidade”, cuja tendência é a conformação aos fatos; para “ser em-possibilidade”, desvendando e combatendo continuamente contra as forças manipuladoras da história e buscando a antecipação do possível ainda inédito.

Assim, investigamos como o pensamento utópico pode contribuir qualitativamente para que o professor/educador assuma a continuação do seu “inacabamento” pessoal e profissional como uma tarefa permanente, expressão autêntica para a constituição do seu “ser mais”, e também dos seus educandos. Procuramos deixar claro que a importância do pensamento utópico freiriano não está em servir-se de respostas prontas e acabadas sobre a melhor maneira de realizar uma determinada prática, mas é uma profunda e insistente reflexão que visa provocar novas práticas emancipatórias. Por isso, achamos oportuna a afirmação do educador Gomercindo Ghiggi (2011), para expressar a forma como entendemos a leitura das reflexões freirianas:

Assim leio Freire: que faz pensar, produtor de referências que modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos; um Freire que quer educadores aptos à intervenção social,

pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação; um Freire que luta por políticas que garantam formação de educadores reflexivos, capazes de tornar o fazer docente um projeto político e pedagógico e investigativo permanentes, que, em confronto com outros referenciais teóricos, tornam-se capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizam e criam comportamentos a favor de mudanças na organização social (p. 35).

As reflexões de Freire configuram um amplo repertório de intuições que sugerem a existência ainda não explorada deste “novo” (inédito) viável, não existente possível, mas ainda não aprofundado com devida atenção e insistência. A relevância do pensamento utópico para a formação de professores, portanto, é condição elementar para o exercício da liberdade humana que se experimenta na história e não aceita aprisionar-se às correntes da dominação e opressão que nos prendem ao presente, como afirmamos no decorrer desta investigação:

A “forma” pela qual se engaja aquele que está imbuído do pensamento utópico é a insubordinação às estruturas totalizantes da realidade que pretendem perenizar sua contingência futuro adentro. Portanto, orientar a formação humana no sentido de um modelo cujo valor é superior, significa tomá-lo como referência para a realização das potencialidades humanas que são obstruídas diante de uma dada circunstância num determinado tempo (186).

A busca pelo “inédito” sempre foi uma constante na vida deste educador, e surpreendentemente é revigorada no final de sua vida, quando este assume a Secretaria da Educação do município de São Paulo em 1989. Seu principal lema nesta época foi “mudar a cara da escola”. Ou seja, não só investir na infraestrutura material (construções, salários, móveis), a qual também foi uma das lutas de sua gestão, mas proporcionar condições para que se configurassem novas relações sociais de liberdade e autonomia na reflexão teórica que os professores podem fazer sobre sua própria prática.

Assim, a formação de professores foi alvo de suas preocupações reflexivas e constante objeto daquilo que denominamos “provocações antecipatórias” freirianas. Para Freire, os professores ocupam, indiscutivelmente, um lugar estratégico na construção de uma nova escola que não reproduza meramente as relações de dependência, competitividade e individualismo promulgadas pelo modo de produção capitalista. Pelo contrário, ela deve ser capaz de propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da curiosidade, da liberdade dos educandos para estabelecer

novas relações pautadas no critério da solidariedade, da reciprocidade e da coletividade.

Dessa forma, a práxis educativa em suas dimensões ética, estética, política e epistemológica se tornaram síntese e expressão do pensamento utópico freirino para a formação de professores no combate à ideologia neoliberal. Freire assume estas bases como prerrogativas da esperança/utopia em todas as reflexões que faz contra toda forma de determinismo. Assim, consegue provocar, contundentemente, seus interlocutores a perceber as evidências históricas do inacabamento humano, bem como de sua capacidade consciente e potencialidade de transformar o mundo. Portanto, consegue conscientizar-lhes da incondicional característica antecipatória que a consciência adquire quando os homens e as mulheres, acordados, sonham o sonho possível rumo ao inédito viável.

Para isso, sistematizamos nossa compreensão do seu pensamento utópico para o desenvolvimento da autonomia na formação de professores a partir das bases ética, estética, política e epistemológica. Essas apontam, respectivamente, para a antecipação da bondade e da justiça, da “boniteza” e da felicidade, da radicalidade democrática e da busca intuitiva da verdade. Nosso intuito foi captar as provocações feitas pelo autor para prospectarmos uma espécie de quadro compreensivo de algumas características e saberes indispensáveis aos educadores que pretendem cultivar e permanecer esperançosos diante das adversidades encontradas em suas práticas educativas. Isso se justifica, porque as categorias que associamos a cada uma das bases deste quadro se encontram “diluídas” no vai-e-vem do discurso freiriano, no conjunto da “polifonia dos temas geradores” abordados que brotam na elasticidade do seu pensamento, que se estende numa ininterrupta construção dialógica e crítica.

Ao abordar a utopia/esperança na (auto)formação artística e alegre do educador capaz de antecipar em sua práxis educativo-estética, a boniteza e a felicidade, demonstramos como Freire, apesar de articular sempre uma visão totalizante da realidade, volta seu olhar especificamente para a importância do cultivo da sensibilidade, das emoções, da alegria. Essas qualidades, ele as considerava dimensões importantes para a manutenção do sentido da prática educativa.

Em seguida, quando apontamos a utopia/esperança na (auto)formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa, em sua práxis educativo-ética, a bondade e a justiça, sintetizamos algumas exigências comportamentais que o pensamento utópico freiriano provoca para a ação docente. A educação da vontade, a necessidade de coerência nas atitudes, a superação da visão autoritarista pela conquista do respeito e da autoridade para o exercício da “liberdade que se auto-limita”, são condições para o fortalecimento na tomada de decisões éticas na profissão docente. Isso ajuda a forjar a capacidade de resistir para se opor ao relativismo que aumenta a insensibilidade diante do sofrimento humano contextualizado, de toda e qualquer forma de injustiça, e também para propor eficazes e sólidas alternativas de sua superação.

Quando tratamos da utopia/esperança na (auto)formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador capaz de antecipar a radicalidade democrática em sua práxis educativo-política, continuamos investigando os elementos indispensáveis para resistir às ameaças do fracasso no exercício radical (aquele que busca as raízes) da participação democrática. E relacionamos alguns pressupostos, como: a coragem; a militância; a não-neutralidade; a capacidade de apreender as tendências da realidade para avançar de forma tática e estratégica rumo aos objetivos pretendidos; a habilidade para lidar com as situações conflitivas; a superação do medo; a compreensão dos limites históricos. Todos esses foram relacionados à concepção política que Freire tem da atividade docente. A vivência coerente do conjunto desses elementos é indispensável para a manutenção da radicalidade democrática, cujo objetivo principal é a participação coletiva consciente nas tomadas das decisões públicas.

E, por último, quando identificamos utopia/esperança na (auto)formação do professor pesquisador e crítico capaz de antecipar, em sua práxis educativo-gnoseológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade. A pesquisa, a reflexão crítica sobre a práxis educativa, a posição curiosa e investigativa, além do desenvolvimento da capacidade de intuir, a humildade de não se reconhecer “dono” da verdade vêm a ser os elementos fundantes para a (auto)formação docente no exercício antecipatório e criativo do conhecimento. Um conhecimento que se torna inédito na sua relação com os educandos. O

desenvolvimento desta dimensão é condição fundamental para o crescimento intelectual do educador que aumenta gradativamente em sua (auto)formação permanente a capacidade de se distanciar do senso comum. Isto, que, muitas vezes, envolve o cotidiano de sua prática para melhor refletir, analisar, julgar a relação a ser estabelecida com o objeto de conhecimento. Esse exercício é fundamental para o desenvolvimento crítico na docência, indispensável para a autonomia do educador que aprende a fazer o “cerco epistemológico” do conteúdo que visa conhecer e envolver seus educandos no “ciclo gnosiológico”, uma disposição itinerante em busca do conhecimento inédito.

Com este quadro compreensivo, acreditamos que nossa interpretação do pensamento utópico freiriano atendeu às perguntas que realizamos no início desta tese. Como afirmamos, as categorias que compõe as dimensões expostas estão presentes no todo da reflexão de Paulo Freire sobre a politicidade da educação e a prática docente. Isso subentende não só o conteúdo dos seus livros, mas também entrevistas, diálogos, palestras, ou seja, inúmeros momentos circunstanciais em que expressa em sua narrativa a necessidade da manutenção da esperança/utopia.

Acreditamos ter aprofundado uma temática de extrema importância para a educação brasileira contemporânea. Para nós, ficou claro que não é possível compreender a reflexão de Paulo Freire sobre a prática educativa, se esta não for considerada à luz da utopia concreta, do sonho acordado, da constante busca pelo inédito viável, da esperança militante. Esclarecemos que esse quadro de análise se aplica também à sua concepção de formação de professores.

Com esta tese, deixamos aberta nova perspectiva ainda pouco – ou superficialmente – investigada do pensamento freiriano. Acreditamos que nossa interpretação pode contribuir para o avanço deste campo investigativo, o qual ainda permanece aos pesquisadores da educação como um instigante objeto a ser explorado.

Nossa contribuição também espera encontrar ressonância para os estudos sobre o pensamento utópico e a formação de professores, relação ainda pouco estabelecida na contemporaneidade. Ela poderá ser de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia pessoal e profissional da

classe docente, assim como para revigorar o sentido estético, ético, político e epistemológico da sua profissão.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. 13. ed. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

_____. **A Cidade de Deus** (Contra os Pagãos), Parte I: Livros I a X; Parte II: Livros XI a XXII. Trad. Oscar Paes Leme. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012a (Vozes de Bolso).

_____. **A Cidade de Deus** (Contra os Pagãos), Parte II: Livros XI a XXII. Trad. Oscar Paes Leme. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012b (Vozes de Bolso).

ANDERSON, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. v. 1. Trad. Nélio Shneider - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

_____. **O Princípio Esperança**. v. 2. Trad. Werner Fuchs - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

_____. **O Princípio Esperança**. v. 3. Trad. Nélio Shneider - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005/2006.

_____. **Thomaz Münzer: teólogo da revolução**. Trad. Vamireh Chacon e Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973a.

_____. El hombre como possibilidade. In: **El futuro de la esperanza**. Salamanca: Sígueme, 1973b.

_____. Dialogue sur l'espérance / Gabriel Marcel et Ernst Bloch, avec la participation de Hans Fischer-Barnicol et Alfred Schimidt. In : **Presence de Gabrel...**

_____. **L'athéisme dans le christianisme: la religion de l'exode et du royaume**. Gallimard, 1978.

_____. **L'esprit de l'utopie**. Gallimard, 1977.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1. ed. – Curitiba: 2013.

BRECHT, Bertolt. Santa Joana dos matadouros. In: **Teatro completo**. v. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BUBER, Martin. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Trad. David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CROSSAN, John Dominic. **O nascimento do cristianismo: o que aconteceu nos anos que se seguiram à execução de Jesus**. São Paulo: Paulinas, 2004.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos** (Col. Prospectiva; 5). 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CROATTO, José S. **O mito como interpretação da realidade: considerações sobre a função da linguagem de estrutura mítica no Pentateuco**. In: RIBLA 23 (Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana) 1996, p. 17-22.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 10. ed. São Paulo: Global, 1989.

FERNANDES, Calazans & TERRA, Antônia. **40 Horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, Joel A. A corporeidade em 1 Coríntios: o embate entre as culturas semítica e helênica. In: **Interações: cultura e comunidade** (v. 3, n. 3); Revista de Ciências da Religião; Uberlândia, MG, 2008.

FREIRE, Paulo. **Escola primária para o Brasil**. In: Simpósio Educação para o Brasil (Centro Regional de Pesquisas Educacionais). Recife, 1961a.

_____. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961b.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: **Estudos Universitários** – Revista de Cultura da Universidade do Recife; n. 4, abril/junho, 1963.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995a.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. Diálogo com o educador Paulo Freire. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C (Org.). **Paulo Freire:** a práxis político-pedagógica do educador. Vitória: EDUFES, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** (Org.e apres.) Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2001a.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001b.

_____. **Política e educação:** ensaios. (Col. Questões de Nossa Época; v.23). 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001c. (Biblioteca Digital Paulo Freire, UFPB).

_____. **Cartas à Cristina:** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. (Org.) Ana M. Freire. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia da tolerância.** Ana Maria Araújo Freire (Org. e Notas). São Paulo, UNESP, 2004.

_____. **A Educação na cidade.** Pref. Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Educação e mudança.** 29. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2007a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2007b.

FREIRE, Paulo. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire.** (Col. Paulo Freire, 2). São Paulo: Loyola, 1979a.

FREIRE, Paulo. In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história:** a práxis educativa de Paulo Freire (Antologia). São Paulo: Loyola, 1979b.

FREIRE, Paulo. In: VANNUCCHI, Aldo (org.). **Paulo Freire ao vivo** – gravação de conferências com debates realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (**É NOME PRÓPRIO: MAIÚSCULAS**) de Sorocaba (1980 – 1981). Loyola: São Paulo, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000c.

FREIRE, Paulo; HORTON, Miles. **Caminhando se faz o caminho**: conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**, 1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FURTER, Pierre. **A dialética da esperança**: interpretação do pensamento de Ernst Bloch. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

_____. **L'Amérique Utopique**: Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains. (Apostila mimeografada para uso nas aulas no curso da FAPSE – UNIGENEVE), 1977 – 1978.

_____. **Educação e vida**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em programas de formação de professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca E. (org.). **Ética e formação de professores** – política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GADOTTI, Moacir. Por que devemos continuar estudando Paulo Freire (Prefácio). In: SCOCUGLIA, Afonso C. **A História das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 1999.

GADOTTI, Moacir. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C. (Orgs.) **Paulo Freire**: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória: EDUFES, 2000.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (Vol. 3). Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 5. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Trad., introd. e notas Mário da Gama. – 2. ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2008.

KEMPIS, Tomás de. **Imitação de Cristo**: textos escolhidos. Trad. Emérico da Gama. São Paulo: Quadrante, 1987.

KONDER, Leandro. O calor da utopia e a frieza da ciência. In: FERREIRA, Leila da Costa (org.) **A sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. Rev. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosela. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCEL, Gabriel. **Prolegômenos para uma metafísica de la esperanza**. Buenos Aires: Nova, 1944.

_____. Dialogue sur l'espérance / Gabriel Marcel et Ernst Bloch, avec la participation de Hans Fischer-Barnicol et Alfred Schimidt. In : **Presence de Gabriel Marcel** (Cahier 1). Gabriel Marcel et la pensée allemande : Nietzsche, Heidegger e Ernst Bloch. Paris: Aubier, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (1. Feuerbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da filosofia mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. v. 1, Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, s/d.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MCLAREN, Peter. Pedagogia da possibilidade. In. **Educação, sociedade e culturas** (Revista); n. 10, 1998, p. 57-82.

MEJÍA, Marco Raul. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In. STRECK, Danilo et al. (orgs.) **Paulo Freire: ética, utopia, e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOLTMAN, Jürgen. In: **El futuro de la esperanza**. Salamanca: Sígueme, 1973.

_____. **Teologia da esperança**: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã. São Paulo: Herder, 1971.

MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MÜSTER, Arno. **Ernst Bloch: filosofia da práxis e utopia concreta**. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista, 1993.

NOGUEIRA, Adriano. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana M. **Cartas à Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis (org.). 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PEROZA, Juliano. **Educar na esperança com Paulo Freire**: para além da visão educacional do neoliberalismo. Curitiba, 2009. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Peri Mesquida.

_____. Utopia e educação em Paulo Freire: uma contribuição-crítico reflexiva para a formação de professores da educação básica no Brasil. In: MIGUEL, Maria Elisabete Blanck (org.) **Formação do professor para a educação básica**: contribuições de pesquisas na pós-graduação. Curitiba: Champagnat, 2013.

PEROZA, Juliano; RESENDE, Marilúcia A. Dialética da curiosidade: pistas para uma praxiologia do conhecimento. In: **EccoS** - revista científica. Paulo Freire e a Educação de Adultos. n. 25. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2011, p. 77-94.

PESSANHA, José A. M. Vida e obra. In: MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PLATÃO. **A república**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado, rev. técnica e introd. Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. **Timeu; Crítias; o segundo Alcibíades; Hípias menor**. Trad. Carlos Benedito Nunes. 3. ed., rev. Belém: UFPA, 2001. (Diálogos de Platão).

QUARTA, Cosimo. Utopia: gênese de uma palavra-chave. In: **Morus, utopia e renascimento**. Dossiê temático: o impacto da descoberta do novo mundo na cultura europeia. n. 3, FAEPEX/UNICAMP, 2006.

RICARDO, David; SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações / Princípios de economia política e tributação**. Trad. Conceição Jardim Maria do Carmo Cary, Eduardo Lúcio Nogueira, Rolf Kuntz. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

RICHARD, Pablo. Pluralidade de tradições no novo testamento e seu contexto histórico. **Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana**, Petrópolis, RJ Vozes, v. 1, n. 59.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: Vida e obra de um educador. In: STRECK, Danilo (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEM, Angela I. L. F et al. **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEVERINO, Francisca Eleodora S. et al. (orgs.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia Aida Pereire da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STRECK, Danilo (org.). **Paulo Freire: ética, utopia, e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo**. Trad. Beatriz Sidou. 6. ed. Rio de Janeiro; Bertand Brasil, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro. ISEB: **Fábrica de ideologias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Do socialismo científico, ao socialismo utópico. In: **Encontros com a Civilização Brasileira / Moacyr Félix et al./** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. 14.

_____. **As ideias estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VERNANT, Jean Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Trad. Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

Referências da Internet

FREIRE, Paulo. In: **Carta a Ignácio Rogério de Almeida Cunha**, escrita em 1 de outubro de 1969. Disponível em

<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000055/Obra_Cartas_Rogério_Completa.pdf>. Acesso em 19/07/2013.

FREIRE, Paulo. **Vídeo.** Disponível em:
<<https://www.google.com.br/#q=paulo+freire+nina>>. Acesso em 28/09/13.

Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm#livros>>. Acesso em 13/04/2012.