

Pierre Furter (1931-2020): Um itinerário de Educação e Esperança.

Pierre Furter (1931): Un itinéraire d'Éducation et d'Espérance

Pierre Furter (1931): An Itinerary of Education and Hope.

Peri Mesquida - Pucpr

Juliano Peroza-Pucpr

RESUMO

Este artigo procura refazer sinteticamente o itinerário de Pierre Furter no campo da educação enquanto um verdadeiro semeador de utopias, levando em conta que a utopia educativa do educador suíço, não é um não-lugar, mas um lugar que ainda-não-existe e apela para existir. Começa como sonho acordado e se realiza pela “militans spes”, pela esperança militante de mulheres e homens engajados na realização da utopia. Daí, as sementes que Pierre Furter, ao longo da vida, foi lançando na terra por meio da educogenia, da educação permanente, da educação comparada, com os olhos continuamente voltados para os mais vulneráveis da sociedade capitalista. Esses, como alvos das suas “sementes”, pela ação de aulas, palestras, conferências, livros, e presença, alimentando iniciativas de libertação por meio da ação educativa, em especial, na Espanha e na América Latina. Ao acompanhar as ações político-pedagógicas de Paulo Freire, no Brasil, no início da década de 1960, ele pôde vivenciar o que seria a esperança militante em realização, mas também, a possibilidade do fracasso de um sonho que um golpe militar, ao instalar a ditadura no Brasil, proporcionou. Mas, Pierre Furter pôde, também, perceber que a esperança revolucionária diz que o engajamento precisa ser constante, pois é “a partir do fracasso, que a esperança se manifestará” concretamente na realização da utopia. Existe, pois uma pedagogia do fracasso.

PALAVRAS-CHAVE:

Furter; educogenia; educação comparada; educação permanente; utopie e esperança; pedagogia do fracasso.

RESUME

Cet article cherche de recréer synthétiquement l'« itinéraire » de Pierre Furter dans le champ de l'éducation en tant qu'un véritable semeur d'utopies en tenant compte du fait que l'utopie éducative de cet éducateur suisse n'est pas un non-lieu, mais un lieu qui n'existe pas encore et qui appelle pour se réaliser concrètement. Cela commence comme un rêve éveillé et s'accomplit par la « militans spes », c'est-à-dire, par l'espérance militante de femmes et d'hommes engagés dans la réalisation de l'utopie. D'où les semences que Pierre Furter a semées dans la terre à travers l'éducogénie, l'éducation permanente, l'éducation comparée, avec un regard continuellement tourné vers les plus vulnérables de la société capitaliste. Ceux-ci comme le sol qui reçoit ses « grains » à travers ses cours, ses conférences, ses livres et même sa présence militante sont des éléments producteurs d'initiatives de libération par l'action éducative notamment en España et dans l'Amérique Latine. En suivant les actions politico-éducatives de Paulo Freire, au Brésil, au début des années 1960, il a pu expérimenter ce que serait la réalisation de l'espérance militante, mais aussi la possibilité de l'échec d'un rêve. Un rêve soudain coupé par un coup d'État militaire en 1964. Mais Pierre Furter s'est alors rendu compte que l'espoir révolutionnaire doit être constant car c'est « de l'échec que l'espérance se manifestera » concrètement dans la réalisation de l'utopie. Pour lui il y a donc une pédagogie dans l'échec et une pédagogie de l'échec.

MOTS CLES :

Furter; educogénie; éducation comparée; éducation permanente; utopie et esperance; pédagogie de l'échec.

ABSTRACT

This paper seeks to recreate synthetically the Pierre Furter's itinerary in the field of education as a true sower of utopia considering that the Swiss educator's educational utopia is not a non-place but a place that doesn't exist yet. It began as a daydream and is realized by "militans spes", by the militant hope of women and men engaged in the realization of utopia. Hence, the seeds of Pierre Furter throughout his life were sowing in the earth through educogeny, permanent education, comparative education, with his eyes continually focused on the most vulnerable in capitalist society. These, as well as the sowing of their seeds through the action of classes, lectures, conferences, books, and his personal presence, feeding liberation initiatives through educational action, specially in Spain and Latin America. By following the political-pedagogical actions of Paulo Freire, in Brazil, at the beginning of the 1960s he was able to live that would be the militant hope in realization but also the

possibility of the failure of a dream that a military coup by installing the dictatorship in Brazil provided. But Pierre Furter was also able to perceive that revolutionary hope says tha engagement needs to be constant, as it is “from failure that hope, will manifest itself” concretely in the realization of utopia. There is, therefore, a pedagogy in the failure and a pedagogy of the failure.

KEYWORDS:

Furter; educogeny; comparative education; permanent education; utopia and hope; pedagogy of failure.

INTRODUÇÃO

Pierre Furter nasceu em La Chaux-de-Fonds, Suíça, em 1931, e faleceu em Genebra, em 2020. Sua formação acadêmica teve início na Universidade de Lausanne, onde obteve licenciaturas em Ciências Pedagógicas na Escola de Ciências Políticas e Sociais da Faculdade de Direito (1955), e, em Letras, na mesma Universidade (1958), prolongando-se em Portugal, com a obtenção de Diploma Superior de Estudos Portugueses, na Universidade de Lisboa; doutorou-se em Letras na Faculdade de Letras da Universidade de Neuchâtel, em 1965.

Professor pesquisador no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento, da Universidade de Genebra, e da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da mesma Universidade, de 1970 a 1997, da qual, após a sua aposentadoria, recebeu o título de Professor Honorário.

Foi com sua ida à cidade de Oeiras, em Portugal, que o seu itinerário de “vagabond” da educação, como ele se denominou na obra *Les systèmes de formation dans leurs contextes* (FURTER, 1980), teve início. Sua formação em Letras Portuguesas e Literatura Brasileira, em 1957, lhe permitiu lecionar Literatura Brasileira, na Escola de Intérpretes, em Zurich, de 1960 a 1962. Depois de dois anos lecionando Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, na Kantonsschule, de Zurich, se sentiu “atraído” pelo Brasil. E, mais ou menos “por acaso”, como declarou em entrevista concedida a Yvone Soares dos Santos GREIS (1997), desembarcou no Nordeste brasileiro, mais propriamente, na cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco, em 1962, onde teve contato com um contexto político e social com o qual não imaginava se encontrar.

O Nordeste brasileiro, particularmente, o Estado de Pernambuco, e em especial sua Capital, Recife, eram palco de movimentos revolucionários muito importantes, tanto no campo sociopolítico, quanto na educação, pois ali, partidos de esquerda iriam, pela primeira vez, eleger um governador do Estado, e Paulo Freire dava à luz ao que seria chamado mais tarde de Método Paulo Freire de Alfabetização, no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP). Além disso, neste ano, estava se realizando na cidade um Conclave Protestante de magnitude latino-americana, patrocinado pela Confederação Evangélica do Brasil, tendo como tema *Cristo e o processo revolucionário brasileiro* (junho/1962), do qual participavam importantes autoridades eclesiais, políticas e culturais que iriam marcar o pensamento de Pierre Furter e com as quais estreitaria laços de amizade. Entre elas, Gilberto Freyre (antropólogo), Celso Furtado e Paul Singer (economistas), Rubem Alves (teólogo), Valdo Cesar (sociólogo), Paulo Freire (educador), entre outros (MESQUIDA, 2021).

O impacto do encontro com esse “novo mundo” levou o educador suíço a retornar ao Brasil, um ano e meio depois, com a família, como perito da UNESCO, onde permaneceu de 1963 a 1967, viajando pelo país, fazendo conferências e dedicando tempo para escrever e publicar a primeira obra em português: *Educação e vida* (1973). Do final de 1964 a início de 1965, deu um curso em Lima, no Peru, sobre o tema da Filosofia da Educação para educadoras e educadores de diversos países da América Latina, do qual se originaram os livros *Educação e vida* e *Educação reflexão*. Chamado pela UNESCO para dar continuidade às suas atividades como perito daquela Organização Internacional, foi para Caracas, Venezuela, onde ficou de 1968 a 1970. Doutor Honoris Causa pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, esteve naquele país, no início da década de 1970, dando cursos, conferências e pesquisando sobre as Missões Pedagógicas da década de 1930, assim como a arte galega, particularmente, o cinema de Luís Buñuel.

Mas, foi a América Latina, em especial, o Brasil e a Venezuela, que mais ficaram no coração do “caminhante da esperança”, países nos quais residiu por alguns anos, e que ele visitava constantemente. Sua amizade com Paulo Freire, pedagogo brasileiro mundialmente conhecido, o levou ao México e ao Chile onde Freire se encontrava exilado. Não somente escreveu artigos (*Educación para el cambio social* - 1968), com Freire e Ivan Illich, quando este residia em

Cuernavaca, no México e fundou nesta cidade mexicana o Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), como prefaciou a primeira obra de Paulo Freire, no exílio, *Educação como prática da liberdade* (1967). Foi ainda o responsável pela acolhida do pedagogo brasileiro no Conselho Ecumênico de Igrejas, em Genebra, assim como pelo convite para Freire dar aulas no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento (IUED), e na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação (FAPSE), da Universidade de Genebra.

A chegada despretensiosa no Recife, “por acaso”, no início da década de 1960, bem como seu interesse curioso de participar de um projeto emancipatório que se prenunciava na efervescência das mudanças políticas e culturais que se anunciavam nas campanhas de alfabetização para a erradicação do analfabetismo, no Nordeste brasileiro, coordenadas por Paulo Freire, o levaram a pensar em residir naquela cidade. Ao se referir a Paulo Freire no Prefácio da obra *Educação como prática da liberdade*, Furter diz:

É impossível falar de Paulo Freire com ele tanto o diálogo tornou-se parte da existência deste extraordinário pernambucano. É por esta dialética da continuidade (no fluxo da fala) e da descontinuidade (nas pausas da reflexão) que se pode educar para responder aos desafios de uma sociedade em trânsito...Na oralidade Paulo Freire não expressa só o seu estilo pedagógico. Revela sobretudo o fundamento de toda a sua práxis: a sua convicção que o homem foi criado para se comunicar com os outros (FURTER in Freire, 1967, p.3).

Foi com essa primeira impressão que Pierre Furter, ao se aproximar de Paulo Freire e conviver com ele no Recife de Miguel Arraes, pode sentir a força da palavra tornada prática concreta no Movimento de Cultura Popular (MCP), levada e vivida no dia a dia da população empobrecida e analfabeta da periferia da capital pernambucana. Sobre esta epifania, o educador suíço completo: “depois de estudar tantas teorias pedagógicas, tinha enfim encontrado uma educação que se fazia e se vivia a cada dia; que nascia de uma consciência crítica dum presente problemático, mas prenhe de um futuro pré-revolucionário que se abria sobre uma utopia concreta” (FURTER, 1996, p. 180).

As intuições freirianas marcaram profundamente o jovem educador suíço, e balizaram de modo significativo os temas que se instalariam na órbita do seu interesse ao longo de toda sua trajetória investigativa. Pierre Furter presenciou, nos recônditos do terceiro mundo, o gérmen das experiências que lhe provocariam ao longo de seu itinerário de pesquisador: a originalidade de uma proposta educativa alfabetizadora realmente antecipatória (utópica); a radicalidade horizontal e contextualizada dos círculos de cultura que o levariam a criar o neologismo teórico-prático pedagógico: educogenia; a práxis educativa universalizante, que fosse significativa ao longo da vida (andragogia e educação permanente) e que se pusesse em perspectiva de abertura e diálogo com outras experiências, realizadas noutros contextos (método de educação comparada).

O motor desta proposta educativa freiriana estava centrada no diálogo, e se efetivava como prática de libertação e de liberdade, diametralmente oposta aos modelos autorreferenciais, verticalizantes e previsíveis que Furter identificava na Europa do seu tempo. Sobre a singularidade do seu encontro com Freire escreveu, então:

Diziam... que era um pedagogo famoso no Recife progressista destes tempos do Arraes, ainda que totalmente desconhecido para mim. Ouvindo durante toda esta noite inesperada a sua fala que parecia nunca mais acabar, tive a revelação que, depois de estudar tantas teorias pedagógicas, tinha enfim encontrado uma educação que se fazia e se vivia cada dia; que nascia de uma consciência crítica dum presente problemático, mas prenhe de um futuro pré-revolucionário que se abria sobre uma utopia concreta (FURTER in: Gadotti, 1996, p. 180).

No mesmo texto, relembra os dias que passaram juntos, incluindo aí, a primeira experiência pioneira de alfabetização levada a efeito por Paulo Freire, em Angicos, Rio Grande Norte, que propôs alfabetizar 300 pessoas em 40 horas (1963), fato que levou Freire a ser convidado para coordenar um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, usando o método por ele criado. O Programa não chegou a se efetivar, pois o golpe de Estado levado a efeito pelos militares brasileiros (1964), destituiu o Presidente da República, perseguiu, exilou, torturou e matou centenas de homens e mulheres de todas as classes sociais, inclusive Paulo Freire, feito prisioneiro e, posteriormente, exilado na Bolívia

e no Chile (1965-1970). Pierre Furter acompanhou a peregrinação do amigo, desde o Chile até Genebra (1964-1997), podendo, com pertinência, dar um testemunho:

Neste mundo de caminhantes, as veredas precárias do exílio cruzam muitas vezes os atalhos de uma reflexão peregrina. Mas a vadiagem dos vencidos não acaba necessariamente com a sua esperança que pode ser transmutada pelo ácido do desespero encontrando novas dimensões dentro de contextos até agora desconhecidos. Assim se passou da sedução da fala ao trabalho árduo da escrita. É verdade que o núcleo gerador foi muitas vezes reinterpretado através de inúmeras traduções nem sempre fiéis – mas tão pouco os filhos são totalmente parecidos aos pais –, felizmente! Nesta ampliação e multiplicação de uns poucos princípios nos quais fundimo-nos num Recife, hoje tão remoto para cada um de nós, na malha frouxa, mas real dos nossos intercâmbios pouco frequentes, mas ainda intensos, continuamos a caminhar para aprender que a nossa condição nos impõe de se sacrificar para seguir esperando juntos (Furter in Gadotti, 1996, p. 181).

A constância de “esperar juntos”, caminhando, está na base do pensamento utópico de Pierre Furter, ao longo de toda sua trajetória intelectual e, certamente, foi transmitida ao amigo na medida em que o levava a pensar na utopia e na esperança, nos termos de Ernst Bloch (2005). Seu itinerário investigativo revela uma peregrinação ao lado de educadores de várias partes do mundo, cujo olhar crítico e acurado sempre buscou compreender, avaliar, comparar, sistematizar e problematizar pedagógica e filosoficamente, os desafios e as implicações do ineditismo no âmbito da educação para a complexidade da vida humana.

Portanto, ao adentrar a extensão e profundidade do pensamento de Pierre Furter nos deparamos diante de uma tarefa exigente e delicada, afinal a construção de sua reflexão epistêmica, pautada pela análise detalhada e crítica dos inúmeros contextos educativos que examinava, revela uma sensibilidade ímpar, de um verdadeiro “expert”, que se empenhava em exaurir a compreensão do fenômeno estudado nas suas múltiplas determinações, sejam elas políticas, econômicas, históricas, culturais, religiosas ou existenciais. Ou seja, Furter se demonstrou um profundo conhecedor daquilo que se propunha a

discutir, e esteve sempre em sintonia com os diversos assuntos emergentes na correlação com a temática da educação de seu tempo. Sua reflexão sempre reverberou uma atualização bibliográfica cuidadosa, continuamente atento às discussões propostas por vários intelectuais e autores com quem mantinha interlocução. Todavia, Pierre Furter procurava com insistência conjecturar para além da mera descrição fenomênica dos casos que examinava, afinal, tinha no pensamento utópico uma mola propulsora de sua crítica. Isto evidencia uma característica marcante do seu modo de pensar e escrever: realizava inúmeras perguntas ao final de suas sínteses, como se a problematização contínua de suas próprias conclusões sugerisse um convite ao seu interlocutor para continuar o movimento reflexivo, crítico e criativo, num horizonte de permanente superação.

Seu pensamento utópico foi profundamente marcado pelas leituras e reflexões sobre esperança e utopia do filósofo marxista heterodoxo Ernst Bloch, cuja obra principal, *O Princípio esperança* (2005), advoga uma “esperança que não é espera parada, nem pura expectativa, mas, como Minerva, um caminhar na direção da aurora” (BLOCH, 2005, p. 145). Assim, o pensamento utópico se faz concretude na medida que ele é, para Furter, “encarnação de uma dialética antecipadora [...], pois a utopia tem a função de descobrir no presente os pontos de apoio para antecipar o futuro desejado” (FURTER, 1974a, p. 148 e 152).

Neste sentido, as temáticas da educogenia, da educação permanente, da andragogia e da educação comparada, noções centrais que sempre orbitaram em torno das preocupações deste Filósofo da Educação suíço, tiveram como pontos de apoio os princípios de esperança e utopia no sentido antecipatório que Ernst Bloch lhes conferiu, cuja realidade sempre deve ser vista como um feixe de possibilidades ainda não experimentadas, à espera da ação humana que procura iniciar no presente o projeto elaborado pela imaginação do sonho acordado, o qual reserva sua completude sempre no futuro.

I. Esperança e utopia como princípios fundantes do pensamento de Pierre Furter

Para que possamos compreender a gênese e os motivos que conduziram Pierre Furter ao encontro do pensamento utópico de Ernst Bloch, assumindo suas teses como o núcleo das suas reflexões, partimos da declaração esclarecedora que o próprio educador faz numa entrevista concedida na década de 1990:

Eu diria que esta temática de... ou esta preocupação para pensar um pouco mais sobre a utopia, sobre a esperança, etc., na realidade não foi provocada por este clima de euforia, mas ao contrário, pelo fracasso (linhas 194-196). [...] a temática utópica, a temática da esperança saiu muito mais de uma reflexão sobre um evidente fracasso do chamado projeto de libertação (linhas 298-300). (FURTER, in: Greis, 1996, II-11; II-15).

A interrupção abrupta de uma experiência educacional completamente inédita, em vias de efetivação, pôs fim a um clima de euforia e grande confiança de que, enfim, se havia encontrado uma resposta promissora para o fim do analfabetismo e, conseqüentemente, da miséria na periferia do terceiro mundo, especificamente no Brasil. Pierre Furter, que no início de 1964 havia feito a opção de acompanhar de perto o ambicioso processo educacional emancipatório que acontecia no nordeste brasileiro em vias de expansão para todo o território nacional, viu suas expectativas ruírem com o golpe militar que aconteceria meses depois do mesmo ano, no dia 1 de abril (no Brasil, é o dia da mentira). Afinal, o golpe de Estado que inaugurou um período de 20 anos de ditadura no Brasil, foi realizado em cima da mentira, basicamente da inverdade que o comunismo iria tomar conta do país. Furter deixa claro que não foi o sentimento de euforia que o conduziu ao estudo sistemático sobre o pensamento utópico, mas sim, a incompreensão de uma derrota dolorosa que encerrou suas expectativas, e de seus companheiros, que estavam convictos de que avançariam no processo de transformação social:

A vontade de falar e escrever sobre Ernst Bloch não surgiu, portanto, de um entusiasmo subjetivo provocado pela simples novidade diante de um autor desconhecido, nem de uma arrogante convicção de que Bloch tinha qualquer “mensagem” para a América Latina, mas do nosso espanto diante da realidade e da justeza do seu pensamento numa situação que nunca tínhamos previsto nem imaginado. Foi a partir de uma experiência

peçoal de revisão de valores, no período agitadoíssimo em que desde 1962 tentamos entender a situação latino-americana que uma obra que aparecia estranhíssima na Suíça, tornou-se concreta e militante num contexto em que uma geração inteira vive o drama de uma geração frustrada (Furter, 1974a, p. 14).

Tornar compreensível e popularizar o pensamento utópico de Ernst Bloch (2005) no Brasil e na América Latina, foi uma maneira de ressignificar a experiência de fracasso para encorajar a militância a encarar os reveses da história com maior naturalidade, a fim de demonstrar, historicamente, que os derrotados estavam certos, e que a experiência acumulada nestes anos de “sonho acordado” não poderia ser desperdiçada, mas reaproveitada e reeditada em outros contextos, assim como em outras circunstâncias.

Deste modo, insiste em demonstrar aos seus companheiros que a luta pela mudança do mundo precisa assumir o pressuposto de que a história não é linear, e que, portanto, o fracasso, por vezes, é inevitável, mas a esperança revolucionária diz que o engajamento precisa ser constante: “como nasce de uma reflexão, a partir da tomada de consciência das nossas carências, será, ao contrário, a partir do fracasso, que a esperança se manifestará” (FURTER, 1973, p. 94). Consequentemente, conclui sobre a necessidade que se realize uma avaliação pedagógica do fracasso, frente ao qual sempre é possível estabelecer uma relação de reflexão e aprendizado: “O que está certo é que existe uma ‘pedagogia do fracasso’, uma pedagogia que, a partir de uma visão pessimista e trágica da existência humana, crê que o fracasso é sempre pedagógico” (FURTER, 1973, p. 101). Encarado como um obstáculo a ser superado, o fracasso pode revigorar a esperança. Os golpes e reveses sofridos “não indicam o aspecto ilusório da afirmação esperançosa, mas são as provas necessárias para que, justamente, esta esperança seja autêntica e além da ilusão e do consolo (FURTER, 1974, p. 117).

Dito isto, concluímos que o conceito *O Principio Esperança* (2005) de Ernst Bloch passa a ser um dos eixos fundantes do pensamento de Pierre Furter, cuja estrutura epistêmica se desdobrará e influenciará a abordagem das inúmeras questões que discutirá ao longo da vida. Entre tantos artigos e capítulos sobre o tema, destacam-se suas obras *A dialética da Esperança: uma interpretação do pensamento de Ernst Bloch* (FURTER, 1974), *L'Amérique Utopique: Essai sur la contribution de la pensée utopique*

au developpement de la formation des latino-americaïns (1977 – 1978) e Mondes Rêvés: formes et expressions de la pensée imaginaire (1995).

Para Bloch, o princípio esperança tem sua origem antropológica na fome, que, depois de saciada, deixa de ser fisiológica, mas arvora-se nas dimensões psíquicas e existenciais, manifestando-se na totalidade do corpo humano que quer se expandir e satisfazer-se na busca de outros alvos. O caráter desejante inscrito na condição humana é mola propulsora da imaginação que aceita a onnipresença do presente e percebe no futuro o alvo a ser atingido. Assim, a imaginação utópica impele a consciência para um exercício de criatividade e criação, pois os caminhos para atingir o alvo futuro necessitam ser abertos para viabilizar seu acesso. As possibilidades ainda não existentes, ganham corpo através dos sonhos diurnos e anseiam por serem experimentadas: “O que é intuído pelo impulso de autoexpansão 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” (BLOCH, 2005, p. 79).

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 ordem (PEROZA, 2018). Isto implica em que seja superada uma determinada condição de alienação, uma tomada de distância diante de uma dada situação, para que melhor se possa situar e agir:

Coisa paradoxal, a desalienação não vai primeiro para frente, mas bem para trás por uma reflexão que me coloca em perspectiva: tanto em relação às possibilidades do meu presente (que podem ser poucas...) tanto ao possível que promete o futuro (que normalmente é muito amplo), tanto ao formidável processo de mudança que sofreu o passado (muito maior do que estamos pensando à primeira vista) (FURTER, 1974a, p. 57).

Paradoxalmente, portanto, para o pensamento utópico a gênese é o fim (FURTER, 1977b). Traçada a finalidade do que se pretende no futuro, buscam-se as estratégias para que o começo irrompa no presente. Por outro lado, se os obstáculos colidem como barreiras intransponíveis frente ao processo de realização parcial dos sonhos acordados, é sempre oportuno recomeçar de outra forma. O pensamento utópico exerce um papel pedagógico na consciência do educador militante.

Considerando que Bloch não havia refletido sobre assuntos educacionais ao longo de sua obra, Furter procura “traduzir” as implicações do pensamento utópico blochiano para a formação humana e para a pedagogia. Passa a ler a história da pedagogia moderna como um grande movimento utópico: “há uma história paralela de reformas sociais e educativas que, através dos séculos, demonstram que o pensamento utópico quer de toda maneira aprimorar as sociedades e formar os homens para lhes tornar capazes de construir uma sociedade igual, justa e fraterna” (FURTER, 1972, p. 322).

Para Furter é preciso reconhecer que o pensamento utópico também opera de modo pedagógico e formativo sobre o desenvolvimento da subjetividade/intersubjetividade emancipatória dos indivíduos. Imbuídos pela consciência antecipatória, estes que assumem o desafio de aprofundar as possibilidades do seu próprio “devenir antropológico”. A esperança é pedagógica, porque conduz os sujeitos dessa práxis na direção do exercício processual de sua liberdade criativa e criadora. É formativa, porque pretende forjar — intelectualmente e moralmente — consciências autônomas para que se orientem, estrategicamente, na opção de um “devenir” sócio-histórico inédito, condição de possibilidade para a configuração desta liberdade a ser efetivada coletivamente.

Frente ao quadro da imutabilidade ou estagnação existencial, a “função” paradoxal 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” (Peroza, 2018). 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:

O formador adota diante do educando uma atitude análoga àquela do utópico que busca noutro lugar a realidade na qual ele acredita profundamente [...]. 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” (FURTER, 1977-1978, p. 2, Tradução nossa).

A analogia que Pierre Furter faz entre utopia e formação nos permite identificar o pressuposto de que os seres humanos, em sua sociabilidade, podem se aperfeiçoar pluridimensionalmente. Enquanto o pensamento utópico visa a antecipação da imagem do futuro almejado para a “trans-formação” do mundo, a ação formativa procura os meios de aperfeiçoar da melhor forma possível o educando, ou seja, “transformar” os seres humanos. A questão que se impõe à formação orientada pelo pensamento utópico, neste sentido, está em problematizar o “devir humano”, para que este dinamize o desenvolvimento virtuoso de uma, dentre suas inúmeras possíveis “formas” sempre incompletas. Isso implica em reconhecer o papel da consciência que se situa na história, rompe com as manipulações ideológicas e assume, ao se apropriar de seu devir potencial, a capacidade de ir “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:

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 omnipresente. 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 (FURTER, 1977/1978, p. 3-4, Tradução nossa).

Eis aqui um dos paradoxos desta relação entre o pensamento utópico e a formação humana. Na mesma medida em que a utopia fornece o “modelo”, cujos valores são preferíveis aos existentes, este se afirma na medida em que os nega. Mas esta negação também pressupõe uma afirmação, ou seja, o adulto é tanto a realização da criança quanto sua perpétua negação, o que nos permite compreender o devir como uma condição da constituição antropológica. O devir é tanto a afirmação de uma possibilidade do ser, quanto a negação de inúmeras outras possibilidades.

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, sem negá-lo completamente, pois este é condição para sua existência.

II. A educogenia como espaço educativo político-social de formação

Acompanhando as ações educativas de Freire, no Recife e Angicos, realizadas em espaços educativos informais, chamados por Freire de *Círculos de Cultura*, Furter passou a pensar na importância de as comunidades desenvolverem seus próprios projetos e programas de educação, quem sabe, como um misto de educação formal e informal, sendo o informal, ou extraescolar, um aporte complementar, levando em conta a cultura local, suas narrativas, sua identidade comunitária, seus anseios, seus interesses, o que, na visão de Furter, aumentaria a autoestima da comunidade e contribuiria para o seu desenvolvimento sociocultural.

Dessa maneira, essas iniciativas brasileiras, acompanhadas de perto por ele, somadas às suas análises de movimentos como as Missões Culturais Mexicanas (*Misiones Culturales Mejicanas*), o Movimento das Missões Pedagógicas (*Misiones Pedagógicas*), na Espanha dos anos de 1930, e o Agit

Prop, da União Soviética, os estudos feitos sobre o abandono educativo do território espanhol de Las Hurdes, lhe forneceram elementos epistemológicos para refletir sobre um novo conceito de educação apropriada às comunidades isoladas e empobrecidas, compostas por homens e mulheres que Paulo Freire chamou de “oprimidos” e “oprimidas” (Freire, 1967): o conceito teórico-prático de **educogenia**, como a realização de uma utopia concreta.

No início da obra *Les espaces de la formation* (1983), Furter apresenta “teses” que poderiam ser categorias epistemológicas da sua educogenia, determinando, de certa maneira, a natureza e a finalidade da educogenia como sendo capaz de tornar possível a apropriação e a conquista dos espaços pelos marginalizados ou oprimidos, como diria Paulo Freire (1967), Furter, esclarece:

Tese 1: É de superlativa importância saber em quais condições uma estratégia de *redução das desigualdades* no que diz respeito à educação, pode respeitar a *diversidade das regiões*, tornando-as cada vez mais aptas a responder às especificidades tanto individuais quanto coletivas; tese 2: em uma tal situação, a qualidade da educação não pode ser medida somente pelos indicadores habituais. Sua avaliação deverá levar em conta o real funcionamento das instituições; dos serviços efetivos que ela proporciona tanto quanto dos diferentes papéis que ela desempenha no seu contexto; tese 3: a qualidade dos serviços educativos varia profundamente segundo os objetivos atribuídos à educação extraescolar, podendo ser a educação extraescolar também uma outra maneira de oferecer a mesma cultura escolar que uma operação de desenvolvimento cultural que visa a aumentar *educogenia* propícia às práticas de autoformação em um determinado território; Tese 4: a necessidade de um desenvolvimento cultural torna necessário não só considerar a contribuição da escolarização, mas a orientar o diagnóstico das situações regionais para tornar visível o que contribui para a sua educogenia atual e potencial de maneira a favorecer a educação difusa; tese 5: É em referência à educogenia e à formação difusa que os efeitos das entradas escolares e extraescolares – isto é, sua qualidade – podem ser avaliados não somente em termos do que foi adquirido, mas sobretudo como *processos de autoformação praticados pela população em um determinado território* (Furter, 1983, p. 13-14).

No que diz respeito ao desenvolvimento regional cultural propriamente dito, a educogenia e a autoformação “obrigam a dar uma atenção particular à ‘*sua educogenia existente e potencial*’, isto é, a tudo aquilo que assegura e pode assegurar uma formação difusa - às vezes chamada de informal – para todas as populações” (FURTER, 1983, p. 40). Concordando com José Manuel PAREDES GROSSO (1970, p. 39), essa ação educativa tal como apresentada acima, encontra no autor andaluz, segundo Furter, uma definição pertinente, sendo, portanto: “a capacidade global de formação apropriada a um determinado meio ambiente e medida por um conjunto de estímulos familiares, das classes sociais, da língua, dos meios de comunicação de massa e das instituições educativas”, oferecerá as possibilidades de autopromoção do desenvolvimento da comunidade e, mesmo, individual.

Furter sustenta que ao nível das estratégias de formação, “a extensão da noção de formação a tudo o que contribui para a autopromoção das populações” (FURTER, 1983, p. 40), está condicionada ao menos a três fatores importantes, ou seja:

a) incluir, explicitar, desenvolver todos os estímulos educativos que se encontram nas intervenções não-pedagógicas; b) introduzir um nível técnico que seja compatível com o nível técnico das populações; c) controlar o impacto dos meios de comunicação de massa e de informação dos quais se conhece os efeitos de representação sobre os modelos de consumo e os níveis das aspirações da população (FURTER, 1983, p. 40).

Ele defende a ideia de que a dialética entre a educação formal e a educação difusa, tendo o meio ambiente como seu elemento dinamizador, coloca a questão do próprio sentido desta integração dialética, no que diz respeito aos seus objetivos que aparecem quando:

Reconhecemos, de um lado, a necessidade de um desenvolvimento autossustentável e, de outro lado, o direito dos marginalizados, dos grupos desfavorecidos, das minorias e das populações em geral, *de se desenvolver levando em conta também seus próprios interesses*. Esses objetivos se articulam em torno da *exigência de autoformação* como o elemento educativo que corresponda ao desenvolvimento cultural de uma democracia. É por isso que para além das relações entre a educação escolar e as intervenções

extraescolares, é preciso se esforçar para suscitar *as condições favoráveis para uma educação difusa, isto é, a capacidade de todo o indivíduo e cada grupo de se formar de maneira a poder dominar seu meio ambiente e então tornar-se mestre do seu destino* (FURTER, 1983, p. 41)

A utopia furtereana da educogenia como uma educação que, ao aproveitar o potencial educativo dos espaços, ou contextos, se propõe a libertar da servidão os mais vulneráveis, estava de acordo com a sua visão de que a educação deve servir à humanização do ser humano e não à sua escravidão, como mostraram as experiências por ele acompanhadas quando da sua permanência na Venezuela, de 1968 a 1970 (FURTER, 1970).

III. Uma utopia furtereana em processo de realização: Educação permanente ou Educação ao longo da vida.

Ao participar da Segunda Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Tóquio, em 1972, Furter elaborou um texto para ser discutido sobre a *aprendizagem ao longo da vida*, levando para aquela Conferência as ideias que vinha desenvolvendo desde meados da década de 1960, por meio de cursos, conferências, artigos e livros e que produziram experiências de aplicação da educação permanente, particularmente na América Latina, em especial, no Brasil, na Venezuela e no Peru. François Jacob, em 1991, justificando a ideia de uma educação ao longo da vida difundida por Furter, concluiu: “Nous sommes programmés mais pour apprendre”, em matéria do Courier da UNESCO. Furter (1967, p. 137), conceitua a educação permanente como um processo que se desenvolve ao longo da vida:

A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência em que esteja vivendo.

Segundo Furter, a educação é um processo permanente de aprendizado, pois qualquer atividade humana é formadora como atividade do ser humano e não, necessariamente, de instituições de ensino, sendo assim a educação permanente está intimamente relacionada à maneira como experimentamos o nosso viver. É um “aprender como organizar sua vida no tempo e no espaço” (FURTER, 1973, p. 137).

A etimologia da palavra *currículo*, do latim *curriculum*, pode dar uma ideia do que Furter quer dizer com a educação permanente como um processo que se desenrola ao longo da vida, pois *curriculum* significa uma caminhada na qual a pessoa vai experimentando experiências, aprendendo com elas ao longo da sua existência.

Furter coloca a educação permanente sob três aspectos dialeticamente complementares em um texto de 1977, publicado pela UNESCO e reproduzido pela Fundação Carlos Chagas, do Brasil: antropológico, socioeconômico e democrático:

A educação permanente está intimamente ligada ao questionamento feito pela antropologia contemporânea da distinção abrupta entre o homem prematuro (a criança e o adolescente que devem aprender) e o homem maduro (o adulto que sabe), a qual estabelece a divisão caricatural entre um período da vida consagrado à aprendizagem, e outro destinado à produção. A antropologia contemporânea orienta-se na direção de uma concepção dinâmica do processo da vida humana, concepção esta de maturação progressiva ao longo das ‘idades da vida’, enquanto o conjunto das razões socioeconômicas remete aos laços da educação permanente com as transformações das relações entre a formação recebida e a prática profissional ou a utilização da formação. Contudo, ela pode tanto contribuir para uma formação profissional e social da condição operária quanto justificar formas de exploração que ainda aumentam as exigências da produtividade, o que levaria a aprender mais, não para viver melhor, mas para produzir mais, o que não tem a ver com o papel e os fins da educação permanente tal como a vejo. Enfim, a educação permanente faz parte da discussão sobre a democratização de nossas sociedades pós-industriais. Responde à necessidade, cada vez mais premente, de aumentar a participação de todos os cidadãos (FURTER, 1977a, p. 78).

Estas reflexões de Furter sobre o tema da educação permanente, ocorrem depois que ele discutiu o tema no Brasil, na SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), e publicou, no mesmo país, os livros *Educação e reflexão* (1975) e *Educação e vida: Uma contribuição à definição de educação permanente* (1973). Na primeira obra, Furter trata da educação contínua, mas, vendo-a como educação permanente, um verdadeiro desafio para as novas situações que as transformações políticas, sociais e econômicas apresentam. Neste sentido, é fundamental pensar em uma educação para o novo tempo, percebendo a educação a partir de uma visão planetária, bem como as contradições que a nova realidade apresenta. Uma nova realidade que chama a pensar o novo homem, portanto no âmbito da antropologia que demanda que o homem se eduque permanentemente ao longo da vida. Passa, então a justificar a educação permanente, conceituando-a da seguinte maneira:

A necessidade de uma educação contínua, que seja uma constância na vida humana e que permita viver plenamente o nosso mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma 'educação permanente', a partir da qual deverá ser pensada toda a educação e que obrigará os educadores a inventarem novas técnicas e novos métodos adequados (FURTER, 1968, p. 127).

A rigor, Pierre Furter não aceita a ideia de que a educação permanente seja uma maneira de oferecer ensino àqueles que não tiveram a ocasião de terem a educação regular na idade apropriada. Não concorda com a ideia de que a educação permanente tem a ver com o extraescolar, ou o informal, pois tanto um como o outro, mesmo sendo ações pedagógicas que se realizam fora da escola, têm o papel de complementar o ensino escolarizado. Também não se trata de uma educação para jovens e adultos, nem de uma educação continuada oferecida pela instituição escolar. Da mesma forma, não se limita à educação popular, mas acredita, o pedagogo suíço, que foram os movimentos de educação e cultura popular os responsáveis pela sua prática e difusão (FURTER, 1968).

Pergunta, então: “afinal o que é, propriamente falando, a educação permanente?” Responde, dizendo que “a Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de

aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência em que esteja vivendo”. (FURTER, 1968, p, 136-137).

Finalmente, o “Caminante da esperança”, não deixa de ver a educação permanente como um movimento utópico. Utopia não no sentido do “não-lugar”. Claro que o “utópico designa alguma coisa que ainda não está presente”, mas não é pelo fato de “ainda não estar presente, que se pode falar da sua inexistência, da sua ausência em definitivo”. Assim, a educação permanente seria o que caberia aos “educadores (planejadores) tornar presente, realizar, pois ela é aquilo que está à espera da sua realização” (FURTER, 1977a, p. 79).

IV. Pierre Furter e um olhar crítico de acolhimento e difusão: comparaison n'est pas raison.

As ideias de Marc-Antoine Jullien sobre a educação comparada, provavelmente estiveram presentes nas reflexões de Pierre Furter sobre esse tema, pois Jullien foi considerado um pedagogo de vanguarda que passou pela Suíça e teve contato com o Instituto Pestalozzi, em Yverdon, em 1810. A visita estimulou Jullien a publicar duas obras sobre o método empregado por Johann Heinrich Pestalozzi: *Précis sur l'Institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi* (1812) e *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'institut d'Yverdon, en Suisse* (1812). Seu encatamento com o que o pedagogo suíço realizava em matéria de ação pedagógica, provavelmente o levou a comparar com outras observações feitas por ele na Alemanha e na Itália, do que resultou um livreto intitulado *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les Etats de l'Europe* (1817). É evidente que Jullien pretendeu, com essa obra, inserir a ideia da comparação na educação. Pela primeira vez um “comparatista” coloca a comparação na educação, e a educação na comparação, introduzindo um olhar crítico na comparação, pois, para ele, era imprescindível dar-se conta dos contextos dos espaços territoriais e sociais da educação.

Na obra *Les espaces de la formation: essais de microcomparaison et de microplanification* (1983), Furter observa: « Ces pérelinages (des compartistes) réunissaient et mettaient en rapport dans un même univers, différents haut-lieux pédagogiques, reliés par des itinéraires obligés, grâce auxquels les intéressés rassemblaient une information extrêmement utile dont le compte-rendu comparé faisait objet de rapports, aujourd'hui encore intéressants » (1983, p.101).

Assim, as “peregrinações” de Pierre Furter, particularmente, na Espanha e na América Latina, tomando contato com modelos educativos os mais diversos, tanto da educação formal, quanto nas experiências da educogenia e da educação permanente, lhe proporcionaram a obtenção de dados importantes para refletir sobre a educação comparada. As ações neste sentido levadas a efeito pelos organismos internacionais, como o Bureau Internacional da Educação (BIE), a UNESCO, a OCDE, e as diversas Sociedades Nacionais de Educação Comparada, procuraram elevar a educação comparada ao status de disciplina.

Furter, durante a permanência no Brasil na década de 1960, como consultor da UNESCO, teve encontros importantes com Anísio Teixeira que trouxera do Teachers College, da Columbia University, onde estagiou de 1928 a 1929, a ideia de oferecer a educação comparada como disciplina no Departamento (Secção) de História e Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro).

Durante o período em que esteve em Caracas, na década de 1970, como perito da UNESCO, atuando como assessor (conselheiro) no Instituto Nacional de Cooperación Educativa, do Ministério de Educação da Venezuela, levou o desafio de se estudar a educação comparada para entender os prós e contras da sua inserção no currículo regular dos cursos de formação de professores. O mesmo ocorreu no curso sobre Filosofia da Educação dado em Lima, no Peru, de 1964 a 1965, no qual constavam aportes sobre a educação permanente e a educação comparada.

A obra *Les systèmes de formation dans leurs contextes* (1980) é fruto de um curso sobre Educação comparada dado por Furter na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação (FAPSE) e no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento (IUED), da Universidade de Genebra. A

provocação que o levou a oferecer esse curso, foi: “Pourquoi s’intéresser à ce que les autres font dans le domaine de l’éducation?” (FURTER, 1980, p. 5). Sua resposta:

Avec le risque d’offenser ceux qui ce sont réservés, semble-t-il, l’exclusivité de ce champ du savoir, il s’agit de faire prendre conscience des dimensions épistémologiques de la comparaison [...] Nous voulons essayer de dégager les postulats et les règles qui rendent possible la comparabilité entre des objets qui ne sont forcément comparables et surtout éclairer de façon critique les raisons et les conséquences des actes de comparaison (FURTER, 1980, p. 5).

Para ele, uma das finalidades da educação é de “sensibilizar” as pessoas para a tendência dos responsáveis do ensino a imitar, adaptar soluções estrangeiras, ou a impô-las aos outros. “Cette lutte contre l’ethnocentrisme s’inscrit dans la problématique plus générale des rencontres entre les civilisations contemporaine” (FURTER, 1980, p. 29). Daí a necessidade de levar em conta, ao realizar o “transplante” (“transfert”) de uma maneira de educar de um território para outro, os respectivos contextos e qual a finalidade que se tem em mente. Por exemplo, desde o século XVIII, que “l’on pense à Jean-Jaques Rousseau, Condorcet, Fichte, pour nous limiter à la sphère de la Révolution française, il apparait que l’éducation peut contribuer à la libération politique et à la construction d’un nouveau régime ‘démocratique’” (FURTER, 1980, p. 391), mas, no contexto da educação comparada crítica, transferir o pensamento educativo desses “revolucionários” do pensamento pedagógico para ações educativas a serem postas em execução em países da América Latina, por exemplo, em contínuo processo de desenvolvimento e tomados por constantes ações antidemocráticas, ajudaria a revolucionar politicamente esses países e torná-los democráticos? Ao final da obra, sem citar, Furter parece lembrar do seu amigo Paulo Freire, o pedagogo brasileiro mundialmente conhecido, que defendia uma educação como prática da liberdade, baseada em uma pedagogia do oprimido, capaz de se realizar na forma de uma utopia revolucionária, mudando direção e mentes dos homens.

Ao seguir o itinerário da esperança, como sonho acordado, e da utopia como revolucionária, Pierre Furter, pode ser visto, como ele mesmo se denominou, como um “Vagabond de l’Utopie”. A educogenia, a educação permanente e a educação comparada, conceitos teórico-práticos que ele

vivenciou e difundiu, sempre com um olhar crítico e esperançoso, representam a sua trajetória de “Peregrino” da educação.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst (2005). **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto.

FURTER, Pierre. Prefácio in: FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

FURTER, Pierre (1970). **Venezuela: Alfabetización de Adultos (Perspectivas y Problemas de la Educación de Adultos en la Situación Actual del Desarrollo de Venezuela)**. Paris: UNESCO.

FURTER, Pierre (1973). **Educação e vida**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FURTER, Pierre (1974a). **A dialética da esperança: interpretação do pensamento de Ernst Bloch**. São Paulo: Paz e Terra.

FURTER, Pierre (1974b). **Educação Permanente e desenvolvimento cultural**. Trad. Teresa de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes.

FURTER, Pierre (1975). **Educação e reflexão**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FURTER, Pierre (1977a). **Le planificateur et l'éducation permanente**. Paris: UNESCO.

FURTER, Pierre (1977b). **Os paradoxos da educação extra-escolar ou “a gênese está no fim”**; comentários à guisa de conclusão para o seminário sobre O Estudo da Educação Extraescolar no Brasil. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 3-15, abr.-jun.

FURTER, Pierre (1977 – 1978). **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).

FURTER, Pierre (1983). **Les espaces de la formation**. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

FURTER, Pierre (1996). **Desafios nos trópicos**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO.

FURTER, Pierre (1998). **Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais**. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (orgs.). Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

FURTER, Pierre (1995). **Mondes Rêvés: formes et expressions de la pensée imaginaire**. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Nestlé, 1995.

FURTER, Pierre (1972). **De la grandeur et de la misère de la pédagogie**. *Revue de Théologie et de Philosophie*, 22(5), 320–334. <http://www.jstor.org/stable/44354090>

FURTER, Pierre (1980). **Les systèmes de formation dans leurs contextes**. Berne: Peter Land SA.

GREIS, Yvone Soares dos S (1996). **O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter**. Campinas, SP: (s/n). Orientador: João Francisco Régis de Moraes. Dissertação de (Mestrado). Universidade de Campinas. Faculdade de Educação.

JACOB, François (1991) **Nous sommes programmés mais pour apprendre**. Paris: Le Courier de l'UNESCO.

MESQUIDA, Peri (2021). **Um cidadão do mundo: os protestantes do ISAL nas andarilhagens de Paulo Freire**.

In: Borges, Valdir e Mesquida, Peri. Paulo Freire: 100 anos de ética, liberdade e educação. Curitiba: Crv, 2021.

PAREDES GROSSO, Manuel José (1970). **Macroeducación**. Madrid.

PEROZA, Juliano (2018). **Antecipação e formação: o pensamento utópico e o paradoxo da formação humana**. Rev. Diálogo Educ. [online], vol.18, n.59 [cited 2023-06-17], pp.999-1021. Available from: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000400999&lng=en&nrm=iso>. Epub Feb 05, 2020. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.059.ds01>.

PEROZA, Juliano (2020). **Entrevista com o educador suíço Pierre Furter**. Educação & Linguagem. 23. 269-298. 10.15603/2176-1043/el.v23n2p269-298.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Mesquida, Peri; Peroza, Juliano (2024); Pierre Furter (1931-2020). Um itinerário de Educação e Esperança; En: <http://quadernsanimacio.net> n° 40; Julio de 2024; ISSN: 1698-4404