Da Utopia à Educação Transformadora

Contribuções de Pierre Furter à Pedagogia Social

Edita: **Revista de Pedagogia Social (UFF), Revista Quaderns d'Animació i Educació Social, ACTUEM llibres**
Autors: Peri Mesquida, Juliano Peroza, Margareth Martins de Araujo, Mario Viché González, Lucilia Salgado, Ricard Catalá Gorgues, Cristiana Pizarro Madureira.
© Peri Mesquida, Juliano Peroza, Margareth Martins de Araujo, Mario Viché González, Lucilia Salgado, Ricard Catalá Gorgues, Cristiana Pizarro Madureira, 2025
© da edição: Revista de Pedagogia Social (UFF), Revista Quaderns d'Animació i Educació Social, 2025
ISBN: 978-1-326-45271-1
Rio de Janeiro 2025

Este livro é uma produção partilhada entre a Revista de Pedagogia Social da Universidade Federal Fluminense do Brasil e a Revista Quaderns d'Animació i Educació Social de Espanha.

O texto é uma recompilação das comunicações[1] apresentadas no simpósio "Da Utopia à Educação Transformadora", celebrado na Universidade Jaume I (UJI) de Castelló em Espanha no mês de abril de 2024.

O livro apresenta as comunicações que fazem diretamente referência ao percurso e às teses do pedagogo suíço Pierre Furter.

A presente obra propõe-se homenagear a figura de Pierre Furter e dar continuidade às reflexões iniciadas na publicação anterior, intitulada "A educogenia de Pierre Furter: a comunidade também educa".

Com estes dois livros queremos, não só recuperar as teses e trabalhos do Pierre Furter mas também contribuir a uma reflexão atualizada sobre uma educação crítica, popular e transformadora em momentos históricos e sócias onde é completamente necessário refletir em profundidade, como fiz o Pierre Furter, sobre os significados e as práticas duma educação libertadora e transformadora.

Margareth Martins de Araujo
Revista de Pedagogia Social UFF
Mario Viché González
Quaderns d'Animació i Educació Social

[1] Os textos estão publicados na Revista Quaderns d'Animació i Educació Social (quadernsanimacio.net ISNN: 1698-4404) e na Revista de Pedagogia Social da UFF (ISNN: 2527-0974)

INDICE

PIERRE FURTER (1931-2020): UM ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO E ESPERANÇA.
Peri Mesquida, Juliano Peroza 5

ENTRE O FRACASSO E A ESPERANÇA. PIERRE FURTER E SEU ENCONTRO COM O PENSAMENTO UTÓPICO.
Juliano Peroza 48

PIERRE FURTER, EDUCOGENIA E A PEDAGOGIA SOCIAL: espaços e tempos de uma vida.
Margareth Martins de Araujo 70

O ELITISMO NAS REPRESENTAÇÕES DOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITÁRIOS
Mario Viché González 112

A URGÊNCIA DE NOS RELANÇARMOS NOS ESPAÇOS DE PIERRE FURTER
Lucilia Salgado 131

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO SOCIOCULTURAL NO TERRITÓRIO
Ricard Catalá Gorgues 149

PAULO FREIRE E PIERRE FURTER: DIÁLOGOS SOBRE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMUNITÁRIO
Cristiana Pizarro Madureira 174

PAULO FREIRE E PIERRE FURTER. ENCONTROS COM O PENSAMENTO UTÓPICO
Juliano Peroza, Mario Viché 200

PIERRE FURTER (1931-2020): UM ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO E ESPERANÇA.

Peri Mesquida

Juliano Peroza

Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR

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 (IUED, 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 eclesiásticas, 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 residida 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).

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 observa: "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. Isto é 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.

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, consequentemente, 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 ditatura 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 pessoal de revisão de valores, no período agitadíssimo 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, históricamente, 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, conclui-se 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-americains* (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 omnipresença 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/inter-subjetividade emancipatória dos indivíduos. Imbuídos pela consciência antecipatória, estes que assumem o desafio de aprofundar as possibilidades do seu próprio "devir 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 "devir" 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.

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 C*írculos 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 (Missiones 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).

Uma utopia furteriana 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 levou 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 Jabob, 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).

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'Yverdun, 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'Yverdun, 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 eclairer 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 Extra-Escolar 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 developpement de la formation des latino-americains. (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 misére de la pedagogie. *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 Morais. Dissertação de (Mestrado). Universidade de Campinas. Faculdade de Educação.

JACOB, François (1991) Nous sommes programmés mais pour apprendre. Paris: Le Courrier 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.

ENTRE O FRACASSO E A ESPERANÇA. PIERRE FURTER E SEU ENCONTRO COM O PENSAMENTO UTÓPICO.

Juliano Peroza
Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR

Dentre todos os temas abordados por Pierre Furter, em suas reflexões sobre educação, é inegável que a temática da utopia se destaca amplamente. As inúmeras obras, artigos e capítulos em que discute as noções relativas ao pensamento utópico e esperança, principalmente com base na obra de Ernst Bloch (2015; 2016), evidenciam muito mais do que uma grande insistência em querer elucidar uma reflexão aguda e criteriosa sobre o assunto em questão, mas revelam um esforço acalorado, com certos contornos existenciais. Ou seja, evidenciam as entrelinhas de sua própria interioridade e dos embates travados em sua própria trajetória de vida, das opções frustradas e de suas superações, e da força das circunstâncias que lhe conduziram por outros caminhos.

Nosso interesse, portanto, nesta reflexão, é compreender os motivos pessoais e acontecimentos históricos que

conduziram o educador suíço, Pierre Furter, a uma adesão apaixonada e rigorosa sobre o estudo do pensamento utópico, e suas relações imbricadas com a educação e a formação humana. Por mais que outros assuntos, como a educogenia, a educação permanente, a educação comparada, se destaquem ao longo da sua produção acadêmica, a discussão sobre a utopia e a esperança têm uma tônica acentuada. É evidente como Furter se sente "à vontade" para discorrer sobre os temas relativos à esperança e suas implicações, uma vez que esta se lhe apresenta como horizonte de sentido para configurar sua liberdade como um intelectual sempre vigilante e crítico das situações alienantes que condicionam o tempo presente, bem como das projeções ilusórias que desviam a imaginação criativa de um futuro autenticamente humano.

Para uma "genealogia" deste "interesse" pela utopia, é importante remontarmos ao início da década de 1960. A dissertação de mestrado de Yvone Greis (1996), trabalho no qual a autora realiza uma entrevista com o educador suíço, é crucial para investigarmos este percurso. Nesta entrevista, Furter revela e narra os eventos que, de maneira fortuita, foram lhe conduzindo ao encontro com o Brasil. Seu interesse com a língua portuguesa, o levaram a

realizar um curso de 3 anos em Portugal, de modo que havia um dos únicos professores de língua portuguesa na cidade de Zurique, Suíça. O conhecimento deste idioma, lhe conferiu prestígio junto ao consul brasileiro, Meira Pena, que lhe propôs pagar a refeição num dos melhores restaurantes da cidade em troca de alguns momentos de conversa em português. Desta relação, ganhou uma passagem de ida e volta para o Brasil, a fim de aprimorar o conhecimento e a pronúncia desta língua. Nesta viagem, por intermédio de um crítico literário, Luis Costa Lima, é aconselhado a visitar o Recife, e é apresentado a Paulo Freire, de quem nunca ouvira falar, mas que lhe deixou encantado, ao ponto de permanecer neste lugar por 4 meses e não seguir para o sul do país (Greis, 1996, p. II6-II7). Na obra organizada por Gadotti, *Paulo Freire: uma biobiliografia*, Furter oferece mais detalhes deste evento significativo:

> No entardecer do primeiro dia na minha primeira chegada ao Nordeste – devia ser em 1962, acho eu – já estava em frente do Mestre deitado na sua rede. Diziam o Costa Lima e o Uchoa Leite 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, 1996, pg. 180).

O acaso desta viagem, a princípio aventureira, de fato, possibilitou uma emocionante surpresa para Furter. A experiência do encontro com a proposta de educação popular de Paulo Freire, no cenário de efervescência cultural do nordeste brasileiro, na década de 1960, lhe causaram uma enorme impressão. Estes acontecimentos atraíram seu interesse pela imersão nesta realidade, a fim de que pudesse participar deste processo "totalmente original" (uma educação que se fazia e que se vivia a cada dia), "grávido" (prenhe) de um novo momento histórico, do qual também queria se tornar parteiro e acompanhante. A sintonia com estas circunstâncias históricas demonstra uma face completamente passional do jovem Furter, que abandona a previsibilidade segura de suas origens

helvéticas, para mergulhar nas turbulências das correntezas culturais e políticas do nordeste brasileiro, numa época de grandes mudanças;

> E, então, voltei à Suíça dizendo: "eu acho que o que está acontecendo no Recife é sumamente interessante e quero deixar o meu trabalho em Zurique, porque não me interessa mais. Por razões administrativas, era muito difícil, nessa época, obter uma licença por mais de 6 meses, de tal modo que me demiti, e no 1º de janeiro de 1964, cheguei no Recife como um responsável da avaliação do Paulo Freire. De tal modo que a minha vinda ao Brasil, é a resposta à pergunta, é ... totalmente por relações pessoais e porque o que se passava no Recife me parecia bom. Claro, depois descobri que por detrás havia a Sudene, havia o Celso Furtado, havia... enfim, as ligas, conheci o Ariano Suassuna etc, etc. Quer dizer, não foi só o Paulo Freire, mas, enfim, foi um motivo. E tudo acabou no 1º de abril (Furter, in: Greis, 1996, p. II-7).

Aqui fica claro, mais uma vez, o motivo passional que faz Furter eleger o nordeste brasileiro, seu "não-lugar" (u-topos), para ser seu "eu-topos" (bom lugar). A identificação

com as várias circunstâncias conjunturais (políticas, educacionais e culturais) que confluíam naquele contexto recifense, provocaram-lhe tamanho impacto intelectual e emocional que não lhe restam dúvidas para realizar sua escolha. No decorrer da entrevista, ainda reforça: *"[...] eu vim aqui sob uma base absolutamente pessoal e inclusive por uma razão muito simples: na Suíça ninguém se interessava para o Brasil"* (Idem, p. II-10). Ou seja, um lugar estranho e desconhecido aos olhos dos seus conterrâneos, se revela como um lugar extremamente cativante aos seus próprios olhos, do mesmo modo que parece sentir-se estranho em sua própria terra.

Acreditamos que esta discussão seja elementar para compreendermos o despertar de Furter para a dimensão do "sonho acordado". A experiência súbita do seu engajamento num projeto embrionário de nação em um país completamente distinto das suas origens foi, existencialmente, muito marcante. Por isso, é possível constatar que, antes de Furter se debruçar pelo estudo sistemático da Utopia, ou propriamente do pensamento utópico, ele percebeu rapidamente que teria a oportunidade de "viver" o esboço de um projeto utópico autêntico, nascido de uma efervescência cultural, da qual

ele quis contribuir ativamente, junto com outras personalidades que lhe inspiraram a reconhecer a importância histórica da consciência antecipatória.

Um detalhe importante, relatado ainda na entrevista a Greis (1996, p. II-12), é que em Zurique, na Suíça, Furter também havia conhecido um círculo de intelectuais remanescentes do movimento dadaísta que marcou a contracultura europeia na década nos idos de 1920, entre os quais Ernst Bloch também havia participado.

Porém, as expectativas do jovem Furter não tiveram o tempo de, minimamente, se organizarem. Após três meses de sua estada no Brasil, em 1º de abril de 1964, aconteceu o golpe militar que depôs o governo de João Goulart e abafou abruptamente este clima de efervescência cultural. Obviamente que esta interrupção repentina foi tremendamente espantosa, afinal, seria um absurdo admitir que seria capaz de trocar sua "tranquilidade helvética" se suspeitasse da iminência de um "caos tupiniquim". O fato, é que a morte prematura deste sonho em gestação foi tão marcante quanto o clima de euforia que lhe contagiou. Furter constata que este evento foi conclusivo para lhe remeter aos estudos sobre a

esperança, afinal, a "sensação de fracasso" precisava ser ressignificada, interpretada ou meditada teoricamente:

> 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 [...]. A temática utópica, a temática da esperança saiu muito mais de uma reflexão sobre um evidente fracasso do chamado projeto de libertação (Furter, in: Greis, 1996, p. II-11; p. II; p. II-15).

A derrota, ou seja, o fracasso passa a ser um elemento central para que possamos entender o envolvimento de Furter com o pensamento utópico. O duro golpe, que consumou prematuramente o conjunto das suas expectativas, lhe desafiou a reconfigurar sua condição existencial perante um quadro conjuntural completamente diverso. Poderíamos dizer que se a intervenção militar, naquele momento, impediu seu corpo de se efetivar historicamente naquele projeto de libertação, não foi capaz de impedir sua mente de continuar imaginando os fundamentos e arquitetura do que havia sido pensado durante aquele processo. O seu encontro com o

pensamento utópico, à partir da experiência do fracasso imposto pelo golpe militar, pode ser interpretada numa tríplice dimensão: uma resposta política ao clima de desolação da militância; uma justificativa histórica sobre o acúmulo da experiência, e um exercício epistêmico-existencial, que denotam de uma identificação pessoal e filosófica com a temática.

Como resposta política ao clima desolação, Furter percebeu que inúmeras lideranças e movimentos sociais daquele período se sentiram "órfãos" e "perdidos", sem orientação e impossibilitados de continuar o projeto de libertação nacional. Portanto, o pensamento utópico foi uma maneira de construir uma "ponte" para atravessar por aquele momento de desmobilização democrática, portanto, de negação política. O cerceamento da liberdade pode impedir um projeto político de ser realizado, mas não pode impedi-lo de continuar sendo "sonhado", "imaginado", para além das circunstâncias desfavoráveis.

Quanto à justificativa histórica, poderíamos dizer que Furter buscou legitimar seus esforços empenhados, no sentido de encontrar razões para dizer que seu engajamento não havia sido em vão. A "morte" de uma experiência em processo, por assim dizer, não é motivo

para que se renegue o esforço histórico empregado para realizá-lo. Uma derrota sofrida não significa que o projeto não estivesse certo, apenas demonstrou que uma possibilidade de viabilizá-lo, naquele contexto, não se efetivou. Sua vigência continua pertinente, apesar de sua existência ter sido asfixiada pelas forças contrárias.

Em relação à identificação pessoal e filosófica com a temática, nos parece que Furter encontrou no pensamento utópico e na vida de Ernst Bloch, uma espécie de "simpatia" teórico-metodológica para dialogar com muitas das suas inquietações e anseios, tanto existenciais, quanto intelectuais. Por um lado, é preciso lembrar que Furter teve uma sólida formação calvinista, porém não se considerava uma pessoa religiosa, podemos dizer que se considerava uma espécie de "cristão sem fé". Por outro lado, o movimento de efervescência cultural do qual participara no Recife, conciliava vários movimentos católicos progressistas, como a Ação Católica, por exemplo, com grupos comunistas, cuja orientação teórica era o materialismo histórico-dialético.

De todo o modo, o fracasso foi o motivo determinante que conduziu Furter ao encontro da Utopia. Podemos dizer que uma espécie de "negatividade positiva", sem a qual ele não

seria capaz de vislumbrar de maneira tão significativa sua adesão ao estudo desta temática. Em sua obra Educação e Vida (Furter, 1973), cuja primeira edição veio dois anos após o golpe de 164, Furter dedica um capítulo inteiro para analisar a relação entre e*sperança e educação*. Inicia-o com uma severa crítica à superficialidade do sentimento otimista, o qual "apaga as dificuldades vendo as coisas de longe. Poderíamos, mesmo, dizer que o otimismo é uma espécie de não ver as dificuldades da realidade" (Furter, 1973, p. 93). O otimismo, assim, é uma miragem para a resolução dos problemas, que nos afasta das situações como elas são, além de distorcê-las. Em todo este capítulo dedica uma minuciosa reflexão sobre o sentido do fracasso, suas características mais profundas, bem como sobre a necessidade de superá-lo esperançosamente:

> A esperança é sem otimismo e sem ilusão. A esperança nasce da tomada de consciência das nossas carências, no sentido de que só quando refletimos sobre o nosso inacabamento é que estamos sendo chamados a agir. A esperança não se apresenta como um fenômeno natural, mas como uma virtude, isto é, como uma construção da consciência moral. Não é uma escolha de facilidade,

> mas a coragem de afrontar os problemas. Portanto, a esperança não foge aos obstáculos. 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).

O fracasso, neste sentido, é a epifania da esperança, uma espécie de depurador do sonho. O otimismo facilmente sucumbe mediante uma situação de fracasso, mas a esperança emerge e fortifica através dele. Pode-se dizer que, o fracasso encarado como obstáculo, é um elemento purificador das ilusões, no qual ficam retidas todas as impurezas da ingenuidade, frágeis expressões de se encarar os reveses da existência. Por outro lado, é por meio do fracasso que compreendemos que a história não é linear, e que a realização de determinados projetos dependem tanto do nosso empenho, quanto de certas condições objetivas, que estão para além do conjunto dos esforços empregados.

Se a história não é linear, toda possibilidade deve ser compreendida como o horizonte da continuidade, interrupção, estagnação ou do retrocesso. O fracasso impõe uma resistência à esperança, cuja principal função é

tornar-lhe mais forte e lúcida para lidar com os contratempos dos acontecimentos, por isso junto com o risco, sempre foi considerado como crucial pelos principais estudiosos que problematizaram a esperança[1].

Deste modo, Furter conclui de modo enfático: "Tudo isto aceito, existirá, no entanto, uma pedagogia da esperança? O que está certo é que há uma «pedagogia do fracasso», uma pedagogia que, a partir de uma visão pessimista e trágica da existência, crê que o fracasso é pedagógico" (Furter, 1973, p. 101).

Esta menção à "pedagogia do fracasso" precisa ser examinada de maneira cuidadosa. É uma das únicas vezes que utiliza esta expressão ao longo de sua obra, como se fosse um "lapso" epistêmico. Estaria ele se referindo aos aprendizados que fez em sua experiência recente? Ou gostaria demonstrar como o fracasso o conduziu ao encontro do pensamento utópico?

Evidentemente que Furter extraiu importantes lições do fracasso. Foi por meio dele que tomou consciência que a distância da visão de futuro que projetou estava muito mais distante do presente do que supunha. Deu-lhe conhecimento para compreender que é preciso equilibrar o pessimismo realista da razão, ante o otimismo ilusório da

vontade. O fracasso é pedagógico quando o aprendiz adquire maturidade suficiente para analisar friamente o conjunto das forças reativas que se apresentam frente as forças progressistas num determinado contexto.

Como obstáculo necessário, o fracasso interpõe desafios que lapidam as capacidades humanas de articular criativamente alternativas para a consecução de um projeto. Como toda excelência artística, intelectual ou, até mesmo física (atlética), se adquire após a superação de limites e barreiras, a esperança autêntica também se forja por intermédio do fogo das provações que buscam aniquilá-la. Em contrapartida,

> 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 (Furter, 1973, p. 101-102).

Se a esperança genuína se constitui a partir da "pedagogia do fracasso", ela não necessariamente "educa", mas "comunica". Em outras palavras, a "experiência do fracasso" pode ser ensinada, pois podemos aprender a resistir com a reflexão sobre o enfrentamento dos acontecimentos objetivados na história. A "aspiração esperançosa" apenas pode ser comunicada, uma vez que o conteúdo do pensamento utópico é uma experiência subjetiva, ou intersubjetivamente forjada pela imaginação criadora. O fracasso, portanto, é um mestre criterioso, que disciplina com rigor o aprendiz em vista de seu aperfeiçoamento, para o desenvolvimento do máximo de suas potencialidades: "Assim, os obstáculos, as oposições e os próprios fracassos 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).

Para Furter, Ernst Bloch foi um dos autores que, como ninguém, considerou a importância do fracasso em suas considerações antropológicas sobre o devir do processo histórico. Seu senso crítico e perspicaz, soube identificar o fracasso como um "trampolim" para a esperança, cuja

função consiste em “projetar”, “lançar” o ser humana para o futuro:

> O problema então é de saber se à origem do fracasso temos uma responsabilidade humana ou ao contrário uma inércia, uma oposição externa, que a tradição ocidental chamou o Mal, o Diabo, o Nada etc... Para Bloch a resposta é clara: a falha está sempre do lado do homem. Nunca o processo, as tendências da natureza, o dinamismo da matéria falham. É o homem que não sabe muitas vezes dominar este processo, estas tendências, este dinamismo. É o homem que erra na sua trajetória ou na determinação do rumo certo. Esta posição, voluntarista e subjetiva à primeira vista, é na realidade uma consequência da oposição radical de Bloch a qualquer vitalismo, como a qualquer mecanicismo. Tanto um como o outro supõem que o homem deveria se identificar com algo que já está determinado. Reduzem a atividade humana a um mero reflexo. Ao contrário para Bloch, a falha e o fracasso indicam, paradoxalmente, que o homem sempre pode superar uma situação dada. Sendo o erro, a falha, o fracasso dependentes do homem,

> pertence ao homem retificar a sua atuação. Por isto, deve refletir, se autocriticar, criticar e... esperar. O "novum" que introduz o homem é realmente arriscado, mas possível (Furter, 1974, p. 232).

Como o ser humano é um ser histórico, finito, limitado e relativo, o ato de falhar ou fracassar faz parte da nossa aventura existencial. Não somos absolutos, nem perfeitos, por isso nos descobrimos “errantes” e “insatisfeitos” no presente e nos reconhecemos qualitativamente inacabados, em processo de aperfeiçoamento, cuja realização procura adentrar sempre horizonte futuro.

Em 2012, numa entrevista informal com o professor Furter, realizada em seu escritório em Genebra, no auge de seus 80 anos de idade, novamente confrontamos-lhe esta problemática:

> J (Juliano) – O fracasso é uma forma de purificar a ingenuidade que há na utopia?
>
> F (Furter) – Absolutamente, então nesse caso, isso é possível porque existe a esperança. Você não pode superar o fracasso se você não tem a esperança que você pode encontrar outra solução. Agora, esperança não é certidão (diga-se, certeza), é uma aventura intelectual e espiritual.

J – Por que, como manter a esperança depois de uma sequência de fracassos, por exemplo?

F – Isso é um mistério... os últimos textos que escrevi sobre isso é o meu problema.

J – Por que, se é um grupo religioso, você joga para transcendência e tudo bem... F – Isso não funciona pra Bloch que não crê, e eu, tampouco.

J – Como antropologicamente manter...

F – E a morte? Você pode ter a esperança da ressurreição, é uma maneira..., mas Bloch não crê na ressurreição. Pensa que, apesar do fracasso, vai haver uma nova geração que vai entender e retomar o pensamento, e nesse sentido há uma esperança, a esperança na humanidade. Você conhece o escritor português Saramago?

A morte se interpõe como o obstáculo derradeiro, a derrota definitiva que encurrala a esperança contra o muro da finitude e lhe interroga sobre o sentido da continuidade. Se a esperança estiver alicerçada na virtude da fé, a escatologia é a resposta, pois a continuidade está no futuro de Deus e seu Reino. Mas, como Furter se demonstra cético quanto a essa possibilidade, acompanha o materialismo blochiano nas considerações que este realiza

sobre o caso de Thomas Muntzer, o “Teólogo da Revolução” (Bloch, 1973).

> A reflexão de Münzer, a sua "teologia da revolução" faz que o seu destino não só acabe num fracasso, mas volte para nós: "pois os mortos sempre voltam" (TM, p. 9) Th. Münzer não é só figura trágica, mas é antes de tudo e para nós um autor que ultrapassou e continua ultrapassando a sua tragédia pessoal ao se pensar numa reflexão que nos atinge hoje [...]. Diante da pessoa, podemos ter vários sentimentos; mas frente à obra de Münzer estamos obrigados a reinterpretá-la de maneira a verificar se hoje não é plenamente verdadeiro e possível o que ontem parecia impossível e contraditório (Furter, 1974, p. 194).

Esta é a resposta do pensamento utópico ao golpe definitivo da “morte”: os mortos sempre voltam. Apesar dos pensadores utópicos serem tragados pelo fracasso derradeiro da morte, que a todos consome, os seus “sonhos sonhados” ainda continuam vivos. O sonhador acordado vence a morte na esperança de que as futuras gerações retomem seus sonhos em outros contextos, cuja possibilidade de realização seja mais favorável. Talvez

nosso encontro, hoje, constata que isso isso seja verdade, afinal, se estamos aqui discutindo sobre as exigências do pensamento utópico analisado pelo Furter, e tecendo considerações sobre Educação Social, Formação Permanente, Descolonização, Educação no século XXI, etc, é por que sua esperança crítica ainda está viva e atual. Resta interrogar-nos se seremos capazes de seremos bons aprendizes de nossos fracassos, bem como nos tornarmos capazes de manter viva a esperança para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst (1973). Thomaz Münzer: teólogo da revolução.
Trad. Vamireh Chacon e Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

BLOCH, Esnst (2005). O Princípio Esperança. v. 1. Trad. Nélio Shneider - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto.

_____ (2006). O Princípio Esperança. v. 2. Trad. Werner Fuchs - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto.

_____ (2005-2006). O Princípio Esperança. v. 3. Trad. Nélio Shneider - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto.

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

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

FURTER, Pierre (1977-78). L'Amérique Utopique: Essai sur la contribution de la pensée utopique au developpement de la formation des latino-americains. (Apostila mimeografada para uso nas aulas no curso da FAPSE – UNIGENEVE).

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

FURTER, Pierre. Entrevista com o professor Pierre Furter, realizada em 30 de outubro de 1995 no Rio de Janeiro. In : GREIS, Yvone Soares dos S. (1996). O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter. Campinas, SP: (s/n). Orientador: João Francisco Régis de Morais.

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

GADOTTI, Moacir (2003). História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática.

GREIS, Yvone Soares dos S. (1996). O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter. Campinas, SP: (s/n). Orientador: João Francisco Régis de Morais.

1Furter insiste que vários autores que se debruçaram sobre a temática da esperança, sempre contemplaram a importância do fracasso: "os autores mais rigorosos: Ernst Bloch, O. F. Bollnow, P. Wust, G. Marcel sempre notaram que uma reflexão sobre a esperança não podia ignorar os problemas do risco e do fracasso. Concretamente a fragilidade humana da esperança manifesta-se pelo cansaço, provocado pela acumulação dos fracassos que levam ao desânimo, à inércia. Um dos obstáculos ao desenvolvimento de uma nação, contra o qual ninguém sabe o que fazer, não será a resignação, isto é, o desaparecimento da própria vontade de reagir? Talvez a pergunta mais dura seja: como perdurar na esperança, como crescer na esperança? Parece-nos que a contribuição decisiva a esta questão vem de alguns marxistas, em particular de L. Kolakowski e E. Bloch, que demonstraram que o risco e o fracasso faziam parte integral da esperança. (FURTER, 1973, p.100).

PIERRE FURTER, EDUCOGENIA E A PEDAGOGIA SOCIAL: espaços e tempos de uma vida

Margareth Martins de Araújo
Universidade Federal Fluminense (UFF)

O ENCONTRO E A SEMENTE: um misto de admiração e encantamento

O tempo? Idos da década de 80. O espaço? A Fundação Getúlio Vargas, O Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), Praia de Botafogo, Rio de Janeiro. O IESAE, conforme encontramos em seu site oficial era o Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, que foi criado em 1971 com o propósito de cooperar no planejamento de sistemas educacionais, na organização e no desenvolvimento das escolas, na construção de seus currículos, na formação do professorado e na avaliação do esforço educacional. Em 1990, o IESAE foi declarado extinto pela Portaria nº 24/90. E o cenário? Um Curso Intensivo sobre educação permanente. Ali estava o professor Pierre Furter... sua figura impactante e seu olhar atento aos participantes chamavam a atenção para si e sobre si, o que fazia, com quem fazia e como fazia. Um

homem inteligente e profundamente comprometido com o que fazia.

Foram encontros generosos sob os auspícios de um ser humano que fez da América Latina e, em especial do Brasil, um espaço de trabalho, estudos, pesquisa e produção de conhecimento. Era perceptível, o professor Furter trabalhava com afinco, estava sempre rodeado de seus pares, recebia a atenção de todos. Sim! Tratava-se de um ilustre intelectual e com expertise, em especial, sobre o país e a América Latina. Chegar perto dele para falar era tarefa desafiadora que exigia tempo e paciência, era preciso entrar no tempo certo e com perguntas coerentes. Suas contribuições intelectuais para aquele momento da educação, tinham ares de "boas novas" e, como arauto daqueles tempos, imprimia um novo olhar sobre temas que já intrigavam alguns educadores, mas também sobre temas que não percebiam ainda. O vigor acadêmico das palavras do professor de professor Furter, fruto da profunda associação entre a teoria e a prática, guardava correlação com os desafios educacionais daquele tempo, possuía um caráter desafiador e, por este motivo, continha, mantinha e mantém até os dias atuais, profunda conexão

com situações experienciadas pelos educadores. Hoje é possível afirmar o caráter atemporal de sua obra.

O professor Fávero (2016), em seu artigo "Educação Permanente segundo Pierre Furter" corrobora com a ideia de quebrar a barreira do tempo e da memória lembrando de que nos anos de 1970-1980, retornou ao Brasil várias vezes, ministrando cursos intensivos no IESAE - Instituto de Estudos Avançados da Educação, o mestrado em educação da Fundação Getúlio Vargas, e participando de seminários. Gratidão por esses estudos! Pelo ambiente acadêmico, reflexões frutíferas que me acompanhavam por semanas...ruminava as ideias[2] daquele professor, voltava aos meus apontamentos, olhava para a minha prática... fazia sentido, tinha cor e sabor o que ele dizia e fazia. Era um pesquisador amante do que fazia, fascinado pelo Brasil e profundamente marcado pela indignação advinda do sofrimento humano. Independente de seus verdadeiros objetivos em nossa terra, abordava os temas de forma coerente, lançava novas ideias sobre temas educacionais, importantes e pouco entendidos pelos educadores, nos

[2] Ruminar ideias, termo utilizado pela autora para se referir aos processos de contínuas reflexões sobre o mesmo tema.

fazendo rever nossas certezas e apostar em novas possibilidades.

Naqueles encontros, chamou a atenção a forma com que construía seu pensamento e enredava a todos em sua forma de conceber a educação e suas relações com o futuro. O professor Furter, em suas reflexões sobre educação, projetava a luta por uma educação democrática e libertadora. Além das reflexões acerca do sistema educacional brasileiro em sua complexidade, também ouvi falar pela primeira vez sobre a formação permanente[3], mais uma vez um conceito perfeitamente coerente, lúcido é possível, a dialogar com a realidade na qual estava inserida. Nada de rebuscado naquela linha de pensamento, fato que a tornava acessível e de fácil compreensão.

Era um encantador de mentes e detinha o poder de pensar com clareza sobre tantos temas educacionais vividos por muitos professores, mas não conseguiam detectar suas causas e o mais importante o seu papel em tal processo.

---

[3] 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)

Naquela época, dentro das escolas de formação básica, questionar o processo educacional era tarefa árdua, proibida e quem o fazia era banido do grupo e corria risco de perseguição. Era como se tudo estivesse em seu devido lugar e questionar significava tirar a pseudo paz que ali se instalara. Como não viam o seu papel na reprodução de uma educação que a cada ano reprovava cada vez mais? Como não se indignar com a infelicidade infligida a cada criança e suas famílias? Como naturalizar um processo educacional que tardiamente chegava à comunidade? Ali ouvi: Não adianta, dei aulas para o pai, para a mãe, eles não aprenderam, não conseguem, nem ler e nem escrever. Por que você acha que o filho aprenderá? Ao ouvir questionava: É uma questão hereditária? Sem resposta. Não olhavam para si, para a escola e para o sistema educacional.

Eu na Fundação e na escola básica vivendo reflexões dicotômicas inspiradas na transformação de um lado e aceitação de outro. Aqui a "Alice"[4] surgiu, pois, movida pela indignação não aceitava como um problema da família e sim um desafio a ser encarado e resolvido pela escola.

[4] Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1832–1898).

Entendi que os professores, embora tivessem uma formação sólida, era uma concepção de sociedade de homem e de mundo que os levou a agir assim. Não se compreendiam como um profissional que precisava ir além do estipulado para a sua função na direção do ensinar a todos e a cada um. Ali, o sistema educacional já dava sinais de improdutividade, mas o sinal de alerta não foi disparado e aqueles que não aprendiam estavam dentro da margem estipulada como normal. E ouvia: Alice, deixa isso pra lá, cuida da sua vida. por que se importa tanto com eles? Nesse período tive a **honra** de alfabetizar Harildo e seus pais, ganhando admiração de alguns e perseguição de muitos.

O processo educacional brasileiro traz em seu cerne a garantia da reprodução[5] social e, dentro dessa perspectiva, trabalhamos muito bem e, a garantia do referido modelo de educação, por meio de inúmeros cursos, acaba tirando a autonomia do professor, acarretando o medo de ousar fazer diferente, de algo de errado no aluno, nunca neles ou no dar a marca pessoal em seu trabalho. Eles davam o

---

[5] Bourdieu (1996) afirma que a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica da instituição escolar.

melhor de si, mas passaram a adoecer em sala de aula ao detectar e arriscar fazer diferente. Sem se darem conta, os professores, por mais bem intencionados que fossem, não percebiam sobre o papel que cumpriam nesse sistema que havia sistema educacional. Sentiam, mas não compreendiam o que se passava e, por falta de formação adequada e coragem, mantinham o sistema tal como era. Ao não colocarem para si a questão da naturalização da reprodução, sofriam de um mal do qual eram artífices, prolongando um período de sofrimento que os fazia sonhar diariamente com a aposentadoria, como forma de libertação. Não se viam como parte integrante do processo educacional e afirmavam ser a transmissão do conhecimento a única atividade a ser realizada. E ouvia: Eu até ensino, eles é que não aprendem.

Nesse período aprendi com Furter, que a experiência pedagógica era muito mais ampla do que imaginava e que também mantinha um estreito diálogo com o social. Como trabalhava no PAEPE[6], com a comunidade dentro da escola, pais, irmãos, avós. Contávamos com 120 crianças

[6] PAEPE- Programa de Ampliação da Educação Pré-Escolar - Governo Federal com orientação da UNESCO, para dirimir o altíssimo índice de crianças de 4-6 anos fora da escola.

com idade de quatro a seis anos de idade, seis mães por dia e sem sala de aula, era possível vislumbrar nas falas de Furter que a proposta do programa estava subjacente a orientações e resultados das análises por ele realizadas. Quem sabe até como uma resposta aos resultados apontados em seu trabalho como consultor da UNESCO? Tinha lógica, além de reforçar teoricamente a minha prática. Segundo um alinhamento temporal é possível afirmar que o PAEPE, guardava fortes indícios do trabalho de Furter aqui no Brasil. Olhando a história pelo retrovisor é possível afirmar que Furter auxiliou, mesmo que indiretamente, a partejar as bases da Pedagogia Social do Projeto PIPAS-UFF.[7] É como diz Henry Adams: o professor se liga à eternidade. Ele nunca sabe quando cessa a sua influência. Ali durante as aulas, em Botafogo, sua voz reverberava, como partículas quânticas de conhecimento e impactava o saber-fazer e a vidas de tantas famílias e da própria escola que, teimosamente, dizia que aquilo não era educação.

---

[7] O Projeto PIPAS-UFF é um projeto de formação de educadores sociais por meio de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvido há 24 anos na Universidade Federal Fluminense. Mais tarde abordaremos esse tema.

Como um ser humano tinha a capacidade de tocar de forma tão profunda a formação humana de outras pessoas? Como havia **vida**, no que dizia. Não era apenas mais um teórico a tagarelar em meus ouvidos, não! Sua elegância pessoal abria espaço para uma elegância acadêmica fazendo com que percebêssemos a possibilidade da produção de uma ciência mais leve, porém rigorosa, ética e comprometida com a emancipação humana. Era um humanista por excelência e isso encantava a todos. Sua fala além de comunicar os achados de sua pesquisa, também vinha cheia de esperança em dias melhores e possibilidades de superação de situações desafiadoras por meio da educação. Acreditava na possibilidade da construção de um futuro sonhado pelas pessoas. Eram encontros de esperança e saíamos motivados pela possibilidade de transformação de nossas ações e espaços de trabalho.

De onde eu encontrava-me, imersa em meu contexto de emergências[8], assim o via e sentia. Suas reflexões eram companheiras constantes a apontar, como setas, o caminho a seguir. Funcionavam como um bálsamo a

[8] Contextos de emergências são espaços de profunda pobreza, sofrimento humano múltiplas vulnerabilidades (Araújo 2015).

regenerar meus pensamentos e reflexões, hidratando a aridez do deserto educacional no qual estava imersa. Com Furter na década de 80, um questionamento construído na década de 70 sobre o motivo de tantas críticas, por parte de muitos professores, a um trabalho novo, diferente e desafiador, proposto pelo Governo Federal para as áreas de maior demanda de atendimento na Educação Infantil: era preciso atender mais crianças de quatro a seis anos de idade que ainda permaneciam fora do sistema educacional. Sem os estudos realizados com o professor Furter, associados às reflexões diárias sobre o processo vivido, seria praticamente impossível prosseguir com as inquietações oriundas do espaço escolar, pois a aridez em que as pessoas com as quais eu trabalhava estavam expostas era algo inimaginável para uma jovem professora recém formada e com muitos sonhos na cabeça. às vezes ouvia de uma professora mais antiga na escola: Quem você pensa ser para pensar que pode mudar a estrutura educacional? Há época ganhei o apelido de Alice, sim aquela do País das Maravilhas... sonhar com dias melhores para aquela população fez de mim, aos olhos dos demais, uma sonhadora no sentido esvaziado do termo. Eram dias profundamente desafiadores no campo de trabalho.

Foi nesse contexto de emergências que a Pedagogia Social me encontrou, seduziu e esculpiu as raízes para a educação social que realizamos na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O que fazíamos à época não sabia ter esse nome, mas era um saber-fazer marcado pela inclusão dos excluídos, crianças em tenra idade e suas famílias expostas a extrema pobreza. Nada do que havia aprendido no Curso de Formação de professores guardava diálogo com aquela realidade que exigia da jovem aprendiz a necessidade de aprender com a prática para com ela dialogar. Como diz Araújo (2021)[9], a prática é pedagógica para aqueles que tenham humildade para com ela aprender. A formação do educador social reflexivo ganha força em momentos de fragilidade acadêmica e, ao mesmo tempo, se fortalece em sua essência ao extrair da prática reflexionada aportes para diferentes e possíveis atitudes pedagógicas. Práticas pedagógicas inusitadas trazem consigo as sementes da educação do passado, não brotam do nada, têm sua origem assentada em educadores do passado que, por sua insistência em fazer mais e

[9] Afirmação feita no livro Pedagogia Social- Educação sem Fronteiras, CRV, 2021, quando a autora discorre sobre o poder pedagógico da prática e suas condições de realização.

melhor, forjaram a ferro e a fogo uma educação que permite a inclusão os excluídos. Minha profunda gratidão a todos eles!

OS FRUTOS DO ENCONTRO: Lá vem Furter novamente...

O tempo? Era 2022. Local? Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Curso de Teoria I[10]. O espaço? Foi o Meet, estávamos em plena pandemia, a mesma que vitimou o professor... Com ela ele feneceu e por ela suas ideias renasceram além mar, com força novamente no Brasil em teses de pesquisadores que compreenderam sobre a importância e atualidade de sua obra. Incluíram sua pesquisa em seus trabalhos, levaram seus orientadores a conhecer, Furter e a se encantarem também. Seus conceitos sobre educação permanente e educogenia, são atemporais e atravessam o tempo com o vigor de uma semente podendo germinar onde plantada for. Muitos cursistas encontraram um caminho para seus trabalhos após as aulas de Teoria I, agradeceram o caminho e o diálogo possível para seus trabalhos que se encontravam

[10] A Teoria I é uma disciplina ofertada aos alunos de Doutorado e tem por objetivo realizar reflexões acerca dos principais teóricos da educação.

travados, precisando de interlocutor. Pierre Furter, Presente!

Ali sua obra voltou para mim sob os auspícios do professor Mário Viché que mostrou uma das aulas com a professora Lucília Salgado como tema: *A Educogenia. O potencial educativo da comunidade*. Foram momentos de generosidade acadêmica, de inspiração intelectual, assim como, de profícuos aprendizados. Ali estava o professor Viché, um dos alunos do professor Furter a honrar os ensinamentos do mestre com honra, respeito e reconhecimento. Foi uma das mais belas passagens educativas que já vivi. Para além dos conteúdos que circulam durante a aula, o tributo ao homem e sua obra emprestou um estilo amoroso tão necessário à academia. Um misto de reconhecimento da herança e do legado e também o pleno exercício da missão de manter viva as ideias e produções daquele que outrora o orientou. É possível fazer ciência com competência e amorosidade[11]! É com Freire (1996), que continuamos: é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta

[11] A categoria trabalhada por Paulo Freire ganha força no sentido de provocar uma educação amorosa e competente ao mesmo tempo, as duas categorias não se excluem.

que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer.

A vida é sobre processos vividos coletivamente e seus impactos em cada indivíduo a reverberar na sociedade como um todo. Trata-se de um processo de intensa socialização, diálogos permanentes por meio dos quais nos tornamos quem somos. Quatro décadas se passaram e os ensinamentos do professor Furter retornam com força ao trabalho realizado pela então aluna ouvinte que bate à porta para uma importante constatação: os ensinamentos estão aqui, vivinhos em cada um de nós, reverberando, criando ondas de possibilidades de um trabalho que se faz no coletivo por sua essência Social. Como pode acontecer dessa forma? O trabalho com o professor Viché não parou na turma de Teoria I, permanecemos em contato e em fevereiro de 2021 tivemos a honra de abrigar na Revista de Pedagogia Social da UFF um número inteiro com artigos de autores espanhóis sobre Educogenia[12], um dos volumes mais apreciados pelos professores, inclusive da FEUFF.

[12] Educogenia, conceito desenvolvido por Pierre Furter que significa o potencial educativo do meio ambiente. (in) Viché, Mário, "Pierre Furter: A Educogenia. O potencial Educativo do Contexto", Revista de Pedagogia Social da UFF, nº 13.

Em 2022 publicamos[13] em sua revista Quaderns D'Animació i Educació Social - Revista Semestral para Animador@s Sociales.

Ainda em 2022 participamos do Simpósio sobre Pierre Furter. No ano de 2023, saímos do espaço virtual e passamos para o espaço físico um importante marco na minha formação, um intercâmbio que me fez perceber não estar sozinha no mundo com minhas ideias sobre a Educação Social. Escrevemos mais uma vez para sua revista, sendo desta feita com o Grupo de Pesquisa. Mais uma vez a vida costurando seus caminhos, encontrando e unindo pessoas, compartilhando sonhos. Uma evidência concreta do potencial da comunidade de editores. Sim, aqui também se aplica o conceito de educogenia de Furter e nos faz perceber ser um conceito generalizável, capaz de ser aplicado não apenas junto a populações, mas nos mais variados contextos sociais, como escola, sala de aula, não importa o contexto. A compreensão de que todos os que estão ao nosso redor são nossos mestres, ganha lugar de destaque dentro dessa concepção e traz consigo o desafio do exercício da humildade, da compreensão e aceitação por

[13] Nos referimos ao artigo OS HUMANOS DIREITOS COMO PROJETO DE FUTURO À HUMANIDADE, publicado em janeiro de 2022.

parte de todos os envolvidos, pois o outro, o diferente de mim, pode sim ter algo a ensinar, também porta conhecimentos. Nossas pesquisas revelam que a aceitação da diferença é um dos braços mais fortes do trabalho coletivo e comunitário. Não basta ouvir o outro, é preciso considerar o dito. Importa ressaltar que falamos sobre poder a ser compartilhado por todos e abrir mão do poder é um exercício para a vida toda. Abrir mão do poder para sair do poder e propiciar outras e novas formas de exercício de poder.

Trata-se de um exercício de poder ameaçador para as políticas públicas que zelam pela manutenção da sociedade e da educação como estão. Ela rompe com o viés reprodutor de um sistema instituído e agrega forças para o novo chegar. É a educogenia que parteja o novo, o contraditório, a vida em sua mais abundante forma de ser e de estar no mundo. É uma categoria que foge ao controle ao instituído, que tira o poder instituído da sua zona de conforto e dentro de um sistema opressor e reprodutor, ela funciona como nitroglicerina pura... Ameaça! Imaginemos o exercício deste conceito com afinco, pode mudar a face de uma sociedade. Conhecimentos partilhados e generosidade

acadêmica trouxeram para o Brasil o Repositório[14] de Pierre Furter, uma importante missão recebida, jamais pensada ou sonhada. Que responsabilidade! Que honra! Valeu a pena Furter! Seus discípulos permanecem firmes na disseminação de seus estudos e conhecimentos. Fazer parte dessa missão muito nos honra.

O conceito de educogenia de Pierre Furter lançou luz ao cenário das pesquisas realizadas no Projeto PIPAS-UFF, seus movimentos instituídos e instituintes, além de nos possibilitar o aprofundamento de uma estimada categoria: o coletivo. Araújo (1997), em seu trabalho **no coletivo também se reina: o pedagógico do trabalho, no trabalho pedagógico**, reflete em seu capítulo IV sobre o trabalho coletivo na escola - ainda uma prática revolucionária e aponta alguns princípios como autonomia docente, o papel dos dirigentes mediante ao coletivo e seus construtores. São reflexões que se instalaram no processo Freireano de ação-reflexão-ação, promovendo compreensões múltiplas, revisitando o vivido, reorganizando o futuro. Medir onde começam e por onde passaram, quando e como se findarão

[14] Repositório de Pierre Furter no Brasil poderá ser encontrado em: https://periodicos.uff.br/pedagogiasocial e na Espanha em: https://quadernsanimacio.net

é tarefa impossível, mas aproximações dialógicas desse processo são possíveis e sobre ela nos debruçamos agora.

O caráter revolucionário da educogenia reside principalmente na possibilidade de transgressão nele contida. Uma transgressão oriunda do poder de socialização de vozes, ideais e ideais que, ao estarem em sintonia com um projeto de sociedade de homem e de mundo, mudam a história. A força do coletivo, em uma sociedade que não se pensa tem sido historicamente negligenciada e apartada dos seus sujeitos históricos e em muitos casos à base de repressão ou alienação, tendo como consequência uma população desacreditada que pensa não ser de sua alçada o pensar-se, o pensar a sua sociedade e o seu entorno. São tarefas depositadas sob a responsabilidade de políticos que exercem seu poder, em muitos casos em benefício próprio e contra os interesses daqueles que os elegeram. A educogenia ao estudar e analisar o poder formador de um contexto social propicia a tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos que passam a se conceber como sujeitos de poder.

É perceptível a impossibilidade de se refletir sobre educogenia sem se remeter à questões de poder. Aprendemos com os movimentos sociais, em suas mais

variadas formas de expressão, sobre a necessidade de se apropriar do poder para dele sair, exatamente o oposto do experienciado e até mesmo naturalizado pelas pessoas. Se o poder é sedutor, sua mestria para o desenvolvimento humano reside exatamente na saída dele, é compreendê-lo como o exercício de uma atividade geradora de múltiplas, diferenciadas e complexas lideranças, capazes de fazer a roda da história girar sem a reprodução e sim com evolução. Em sistemas políticos nos quais se muda a conjuntura, mas a estrutura permanece a mesma, a reprodução é garantida, embora aos olhos do povo pareça diferente. Isso cumpre um importante papel social na manutenção do status quo da classe que mantém historicamente o poder. Como tão poucos podem controlar tantos? Uma alternativa de superação para o quadro exposto acima encontramos em Cristiana Madureira, Mario Viché, Nerea Hernaiz ao refletirem sobre o multiculturalismo:

> (...) superarmos a visão de uma educação reprodutora das desigualdades sociais em detrimento de uma visão de educação e de uma sociedade que transmita práticas de mediação intercultural, que conduzam à transformação

pessoal e social. (Madureira; Viché; Hernaiz, 2024, p. 49)

A EDUCOGENIA DE PIERRE FURTER E O PROJETO PIPAS-UFF: da semente ao fruto, do fruto à semente e continuamos com Furter

Na década de 90 o Brasil abrigou no Rio de Janeiro uma importante e diferenciada forma de se pensar e fazer educação, nos referimos aos CIEPs[15] uma escola de horário integral e de educação integral. Seus mentores foram à Espanha para conhecer algumas propostas de escola que integrasse educação, cultura e arte, uma experiência bem assemelhada ao por nós vivenciada durante o processo de intercâmbio em 2023 em uma visita ao Ateneu Popular 9 Barris em Barcelona. Do projeto arquitetônico ao projeto pedagógico, passando pela área de saúde, tudo era inspirado, pensado e realizado para a prestação de um serviço educacional comunitário. Por serem localizados especialmente em áreas muito carentes, a ideia era transformar cada prédio em um espaço de convivência comunitária, agregando valores sociais e convivenciais aos seus integrantes, assim como ao corpo docente que ali,

[15] CIEPs - Centro Integrado de Educação Pública - Uma proposta educacional criada no Governo de Leonel de Moura Brizola (1983-1987 e 1991-1994).

trabalharia diretamente interligado à figura do animador cultural, um grupo de profissionais oriundos da própria comunidade, com expressão de sua arte reconhecida.

Respirar **Educação, Cultura e Arte** por dez, doze horas por dia, com mil crianças e jovens durante o dia, além de 500 jovens de EJA[16],exigia profissionais com certo trânsito em propostas pedagógicas comunitárias, sem preconceito para com a proposta do CIEP em si, assim como, com arte de viver e deixar viver. O projeto era uma sementeira de possibilidades de vozes e ações a se multiplicarem, potencializarem, expandirem-se. Mais uma vez a questão do controle se encontra ameaçada e a educogenia se encontrava em ação. O potencial educativo do contexto era e é tão forte que mesmo após trinta anos os prédios ainda estão de pé, com baixíssimos ou nulos índices de depredação. Prova de que o projeto foi compreendido e abraçado e gestado pela comunidade em parceria com as Secretarias de Educação e Cultura.

---

[16] EJA - Uma Modalidade da Educação Básica destinada aos jovens e aos adultos com mais de 15 anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano). Além de ser voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos, também atendia adultos e idosos.

A implantação de um projeto dessa estirpe exigiu fôlego, determinação, estofo acadêmico e perseverança. Não era tarefa fácil, não havia formação para os educadores voltada para o trabalho comunitário e muito menos um apelo maior para tal. A ideia principal que movia a educação era: "A comunidade até o portão, do portão para dentro os professores mandam, os pais não se metem." É uma lógica usual, que coloca a escola na defensiva e propaga a delimitação de campos que deveriam interagir sem competir entre si. A quem interessa a morte do diálogo entre a escola e sociedade? Que papel cumpre? A primeira grande luta a ser enfrentada foi justamente dentro da educação que não concebia o CIEP como mais uma modalidade de educação, e sim algo à margem e, como tal, um alvo a ser desconsiderado e perseguido. Uma escola de portas abertas à comunidade nos fins de semana era algo inconcebível e trazia uma indignação por parte de muitos professores. Compreendo que o trabalho concebido com bases pautadas nos princípios da educogenia é ameaçador para muitos, pois traz o novo, o diferente, o inusitado, novas aprendizagens, causando instabilidade aos docentes. Freire (1987, p. 42) ao se referir sobre educação e inacabamento humano afirma: "Aí se encontram as raízes

da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm".

Um segundo desafio a ser enfrentado na implantação dos CIEPs já não era mais de ordem pedagógica e sim jurídica, pois a contratação de animadores culturais para atuarem na educação exigiu a criação de um novo quadro de profissionais com estatuto próprio e totalmente alinhado com os referenciais do projeto. Aqui mais uma vez o potencial educativo da comunidade de animadores culturais se fez presente, pois se pensaram dentro do projeto, se organizaram em associações e sobrevivem até os dias atuais. Com a organização veio a necessidade de se organizarem em grupos de estudos. Fomos convidados para coordenar e chegamos a estudar Os Intelectuais e a Organização da Cultura de Antônio Gramsci, momentos de enlevo intelectual que contou múltiplas reflexões de diversas áreas do conhecimento. Houve continuidade dos estudos por parte de muitos, chegando à graduação e assim por diante. De fato, é possível compreender a força existente no coletivo e o quanto ela impacta a vida das pessoas e de muitas famílias.

O terceiro desafio enfrentado durante a implantação e gestão do Programa e que também foi vencido pelos princípios da educogenia foi o desmonte do projeto já em sua fase de implementação, realizado por integrantes de partido político adversário que, ao perceberem o potencial do programa na comunidade, começaram a contar os votos e viram o futuro eleitoral ameaçado. Não bastava administrar a escola, era necessário também administrar as práticas desrespeitosas de políticos corruptos, dominadores e mal intencionados. Com a escola nas mãos da comunidade no que se refere ao à compreensão e implantação do programa, embora as tentativas fossem ferrenhas, a proposta se manteve de pé e passou bem por essa fase. Viché (2022), ao refletir sobre os espaços de formação e ação socioeducativas[17] aponta para a existência de uma relação dialética, um espaço formado e um espaço em formação, uma relação dialógica que permitirá a superação de uma realidade inicial para transformá-la numa nova realidade espaço-temporal. Assim aconteceu com mais essa frente de luta e os políticos ao verem que não conseguiam quebrar a frente de luta de uma

[17] Aqui a terminologia socioeducativa se refere ao aspecto social da educação e não a práticas educacionais em instâncias de privação de liberdade.

comunidade que compreendeu o seu papel frente às demandas do seu tempo, resolveram aliar-se a ela, só que dessa vez como mais um integrante do cenário interativo, e não como o predador autoritário caçador de votos que antes via o bairro e as escolas como "currais eleitorais". Nova era se fez presente confirmando o apontado por Viché.

Diante da complexidade interpretativa do conceito de educogenia de Furter é possível afirmar que, ele revela acima de tudo a possibilidade de nascimento de uma nova humanidade e de novas práticas educacionais mais humanizadas. Para ilustrar tal afirmativa trazemos ainda no Projeto dos CIEPs a figura do Casal Residente, uma família de um Policial Militar ou do Corpo de Bombeiros que residia com sua família em um apartamento projetado para a tarefa de abrigar temporariamente crianças e jovens vitimados pela violência familiar. Era um projeto grandioso que propunha uma pedagogia da convivência com a dor alheia, ao se importar e intervir para a manutenção da vida. O potencial de abrigamento em suas múltiplas faces e fases propunha uma integração de um ser humano em situação de vulnerabilidades em um novo ambiente familiar e escolar. E a força do coletivo e do seu potencial

vetor de produção de vida e saberes propunha o próximo passo e trazia a possibilidade de vislumbrar um novo amanhã, carregado de superação. Era a continuidade da vida que insiste em existir em meio a aridez cotidiana da existência interditada a suportar os impactos e permanecer de pé. É um processo vivido coletivamente para inspirar a todos.

A EDUCOGENIA DE PIERRE FURTER E O PROJETO PIPAS-UFF: todos que estão ao nosso redor florescem

Toda essa trajetória nos faz lembrar as histórias, memórias e produções intelectuais que se entrelaçam ao longo da linha do tempo, como um fio a tecer um amplo bordado da vida cotidiana de pessoas comuns, que têm suas vidas interligadas, nesse caso pelo fio acadêmico, pelos estudos, pelo amor ao futuro e pela esperança em auxiliar no surgimento de uma educação mais includente, potente e humanizada. O nome do bordado? Complexus que significa o que é tecido em conjunto e neste caso tecido não apenas na teoria, mas na prática também. Compreendemos que tudo e todos estão conectados, interligados. Tudo sofre influência e produz influência, influi e é influenciado. Basta olhar para a nossa relação com o planeta, a natureza é sábia, nos orienta e ensina. O desafio é lidar

com a natureza interna do homem. Tudo se processa como um mote reflexivo a nos propor um intenso e incessante diálogo entre a natureza interna e externa ao homem.

Somos do projeto PIPAS-UFF[18] (Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Formação Inicial e Permanente de educadores de crianças e jovens em situação de vulnerabilidades- CNPq 2000). Compreendemos a vulnerabilidade como uma condição humana e por este motivo trabalhamos com a humanidade em situação de vulnerabilidades. Grafamos no plural por compreender que muitos de nós têm suas vidas atravessadas por mais de uma vulnerabilidade, podendo ser econômica, educacional, saúde etc. Pedagogia Social é uma vertente da Pedagogia que estuda o ser humano no processo de realização plena de suas potencialidades. Afirmamos ser uma pedagogia de humanos para humanos, algo simples de dizer e escrever, mas carrega uma enorme complexidade em sua feitura, por exigir dos educadores um despir-se de conceitos e preconceitos carregados da herança de sua formação para se debruçar apenas e unicamente sobre a pessoa que está

[18] Projeto PIPAS UFF - Em nossa Universidade toda ação de pesquisa com mais de três frentes de trabalho é denominada como projeto, no nosso caso atendemos Extensão, Graduação e Pós-Graduação.

a sua frente que, como você, necessita de reconhecimento de sua identidade. Como diz a Teoria dos Três As[19] de aceitação, acolhimento e o resultado desse processo será certamente a aprendizagem, a interação, a convivência e o desabrochar de um ser humano em processo pleno de vida. Nessa pedagogia todos podem, cada um a seu tempo, galgar a realização de seus sonhos, cabendo ao educador propiciar, a partir de suas ações, condições para que essa realização ocorra em segurança.

A parcela da sociedade que dirigimos mais fortemente nossos estudos e ações é aquela que traz em si a marca da exclusão da escola, da sociedade e da vida. É composta por pessoas com altíssimo nível de vulnerabilidade e com o pouco fôlego que possuem se agarram à vida e lutam diariamente por sua sobrevivência. Como sobrevivem? O fazem com fé, aqui compreendida como exercício de espiritualidade, esperança em dias melhores e coragem. Ao administrarem um dia de cada vez, tiram do nada o infinito. São pessoas importantes que nos ensinam muito sobre resistência, sobrevivência, vontade e ousadia para tocar a vida que teimosamente renasce a cada dia.

---

[19] A teoria dos Três As afirma que havendo aceitação, acolhimento, haverá aprendizagem, independente do grau de ensino. Araújo (2015).

Furter nos exorta a refletir sobre o poder educativo da comunidade e com ele compreendemos, ser da comunidade para a comunidade em si, para as demais comunidades, para todas e em todas as áreas. Aqui trabalhamos o conceito de comunidade como todos e quaisquer grupos de pessoas, e não apenas aquelas que se encontram em áreas de conflagradas. Assim o compreendemos por perceber a influência dos grupos sociais com os quais temos trabalhado na ciência por nós produzida. É lá que buscamos as nossas fontes primárias, é com eles, por meio da convivência, que aprendemos sobre eles para melhor servi-los. Sem eles teríamos uma ciência produzida apenas na teoria, sem vida, sem impacto social. O que traz vida ao nosso trabalho de pesquisa é justamente a nossa inserção no meio social. Convivendo com eles, realizamos uma pesquisa com eles, e não sobre eles. Eis uma importante diferença que funciona como marcador da existência dos teórico-práticos, um forte diferencial daqueles que são apenas teóricos. Sabemos que nossa forma de pesquisar não é melhor e nem pior do que as demais, é apenas diferente e, por ser diferente, promove resultados também diferentes.

Furter nos acompanhou ao longo da trajetória profissional, que não é apartada da trajetória pessoal. Por coerência como opção de vida, somos o que somos dentro e fora do espaço profissional. No Projeto PIPAS-UFF, não foi diferente. Trazemos a influência do potencial educativo da comunidade na universidade, a nos moldar, preparar e habilitar para o trabalho da Pedagogia Social que, teimosamente insiste em afirmar ser todo o ser humano capaz de chegar em sua vida onde quiser ir, desde que se esforce para tal. Sabemos que a universidade sofre influência da sociedade por estar nela inserida e trabalhar para ela, mas o diferencial nesse caso será exatamente para qual parcela da sociedade nos referimos e dirigimos nossa convivência e estudos. Não se trata de cor da pele, conta bancária, orientação sexual ou opção religiosa, e sim de oportunidade! Dentro de uma sociedade em que as oportunidades oferecidas não contemplam os excluídos, ganha cada vez mais sentido fazer educação social como proposta de enfrentamento das interdições governamentais.

Como pode a universidade ser impactada pelas populações desfavorecidas? Quem se ocupa com elas? Desde quando se traduz em relevância acadêmica? Essas são algumas

das questões que ao longo desses vinte e quatro anos de pesquisa vêm sendo colocada para nós em tom de descaso, zombaria e descrédito. Compreendemos ser lito pensarem como pensam, pois trabalham para servir na manutenção do sistema. É uma questão de escolha. Para eles faz todo o sentido... Então como trabalhar em algo tão desvalorizado? Com quem contar? Como começar? É preciso olhar para os lados e aprender com os diferentes sobre a única coisa que nos iguala: a própria diferença. Dentro de uma estrutura criada para formatar, como é a educação e a universidade, trabalhar com a diferença produz ruídos na pseudo paz existente. Já que não sabem lidar, que tal desqualificar?

O processo de desqualificação leva à desumanização de quem desqualifica e de quem é desqualificado. Implica em de subalternidade por parte de quem é desqualificado e, superioridade por parte do de quem desqualifica. Contraditoriamente, há desrespeito e ausência de ética em um espaço dedicado à educação. Além de hierarquizar as relações, implica na morte de outras importantes áreas do conhecimento, no caso: a social. Estamos falando sobre um processo de luta permanente pelo surgimento do novo e da sua sobrevivência. Precisamos compreender que o outro é apenas diferente de mim, não preciso enxergar nele

o meu opositor, não preciso estar armada vinte quatro horas por dia, desperdiçando tempo em me defender, basta conviver!

O potencial educativo da comunidade exige convivência e convivência traz a compreensão de que sou um continuum do outro. Quando o outro está bem, também estou bem, minha paz passa pela paz do outro. Olhando à sociedade como um todo, é possível afirmar que fazemos parte de um mesmo sistema. Somos uma mesma comunidade com o mesmo destino, temos o mesmo planeta. Portanto, cuidar da forma com que nos relacionamos com os outros, produz reação direta de como lidamos com o próprio planeta. Como me relaciono com o mundo e crio novas bases para o convívio social? Eis aqui temas importantes para a sobrevivência social e planetária. Como ainda não percebemos isso. Nós, os outros e o planeta, somos um!

Em consonância com essas reflexões, apostamos na educação dos sentimentos apontando para uma convivência pacífica entre os homens, pois sem convivência pacífica, não há trabalho comunitário, integrado e gerador de um outro modelo de produção de ciência e de sociedade.

Já trabalhávamos com o princípio de Prigogine[20] (1996), sobre ser a ciência um empreendimento coletivo e dele sempre nos valemos por reforçar a compreensão construída desde o trabalho do PAEPE, de que juntos somos mais fortes. Ali a professora sozinha, sem o auxílio da comunidade não caminharia, os pais, as crianças e a escola também não, só nos restando dar as mãos para prosseguir com sucesso rumo aos objetivos traçados pela comunidade e pela escola.

No Grupo de Pesquisa não é diferente. Temos uma proposta interativa de trabalho por meio da qual trabalhamos nos formando e nos formamos trabalhando. Um trabalho sempre partilhado, no coletivo e de forma plural. Nosso maior desafio é pôr em diálogo a singularidade de cada um, suas expertises, com o objetivo produzir uma ciência para todos e para cada um. Assim, mostramos a face de um grupo de pesquisadores que aceita a diferença como um princípio educativo no qual educogenia é considerada desde a sua própria fundação e organização. Por mais difícil que possa parecer, é um

[20] O livro "O Fim das Certezas - Tempo, Caos e as Leis da Natureza" de Ilya Prigogine, ajudou no aprofundamento dos estudos sobre o paradigma emergente ao apontar ser possível outra lógica.

desafio possível de ser enfrentado trazendo importantes resultados para os grupos sociais com os quais trabalha. Gosto de dar como exemplo a imagem da troca do pneu de um carro cantando... É assim que vejo nossa metodologia de trabalho. Assim como não paramos a vida para termos filhos, por exemplo, também não paramos para fazer pesquisa, artigos, livros... Tudo isso faz parte da vida, isso é vida e nela precisamos imprimir nossa marca pessoal. Nosso estilo de vida na academia e fora dela. Aqui existe um divisor de águas, pois existem pessoas que não se adaptam à proposta, o que também é lícito.

Se não vivenciarmos o potencial educativo da comunidade já em nossa formação, dificilmente encontraremos condições de fazê-lo posteriormente. Por esta razão levamos o conceito de Furter junto à Pedagogia Social que fazemos dentro e fora da universidade, por compreendê-lo como um dínamo gerador de força, esperança e superação para os que delas necessitam. Importa ressaltar que em cada um dos integrantes do Grupo de Pesquisa há a centelha da educogenia, fazendo todo sentido trabalhar dessa forma. Aprendemos uns com os outros, até em momentos divergentes e asseguramos para que as ideias de cada um sejam consideradas e incluídas. Mais uma vez

encontramos com princípios do trabalho em comunidade que nos aponta a visão do todo que está interligado abrindo espaço para aprendermos uns com os outros.

O papel da educogenia na emancipação de comunidades excluídas é múltiplo e diverso, elencá-los não seria possível, pois se multiplicam de forma rizomática e seus efeitos, em muitos casos são percebidos e sentidos sem identificação da sua origem. São comunidades fortemente marcadas pela indignação que vem sendo produtora do desbravar caminhos inimagináveis. A comunidade se move, resiste e não assiste pacificamente às intempéries da vida. Trabalha e se diverte, produz cultura e é alegre, uma alegria advinda da esperança teimosa de que vai dar tudo certo. Acreditam e apostam em saídas possíveis. Vivem um dia de cada vez e impregnam de esperança suas vidas e as vidas daqueles que se aproximam. Aprendem uns com os outros a dar a "volta por cima" e escrevem novos e possíveis amanhãs. São seres luminosos, de uma sabedoria de vida incomum, conhecem as plantas, sabem lidar com elas e curam pessoas com seus chás, xaropes e rezas. São descendentes diretos de escravos e trazem consigo a sabedoria da mãe África.

Apesar das mudanças no panorama social das comunidades, falta de água ou gás aos tiroteios e invasões dos espaços onde residem, por parte da polícia ou do crime organizado, o qual se alinha com práticas terroristas, tudo atravessado com condições financeiras difíceis, doenças mentais crescentes, instabilidades emocionais muitas crianças diagnosticadas com TDAH ou TDA[21], exigindo atendimento especializado dentro e fora da escola. É de fato um contexto de emergência, no sentido de urgência de atendimento em várias áreas. Muitos dizem que sozinhos não aguentariam passar por tudo isso, inclusive ao stress pós traumático o qual estão constantemente expostos. Não dá para se acostumar com a violência, muito menos neutralizá-las. Por onde passamos fica impressa a marca do trabalho voluntário, socorro ao próximo, como forma de caminhar juntos, dar as mãos na direção de um sonho possível. Para nós a universidade só faz sentido se estivermos a serviço dos vulneráveis, estando eles dentro ou fora da escola. Aprendemos que o cenário do

[21] TDAH - É um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida. TDAH- transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade ou TDA - transtorno de Déficit de atenção.

desenvolvimento da educogenia via Pedagogia Social é onde existem pessoas em situação de vulnerabilidade.

Diante do contexto descrito de forma acima compreendemos a educogenia como sendo muito mais de que um conceito atemporal, a vemos como uma chave que abre processos interativos de superação dos estados de interdição nos quais as populações mais enfraquecidas da sociedade se encontram, promovendo possibilidades de seguir em frente com dignidade. É uma categoria que traz em seu pensamento básico indicadores de superação coletiva de desafios impostos pela vida cotidiana. Ela nos remete ao conceito de junção, o conjunto e coletividade. Ela é promotora da própria humanidade. Imaginem a importância de tocar uma alma humana, resgatar vidas por meio da educação. Imaginem a universidade e a comunidade coexistindo em processos de educogenia em movimento.

Nossas pesquisas sobre o tema apontam para uma dimensão local e outra global. Como já afirmamos anteriormente, a educogenia contagia e contamina, no bom sentido, o saber-fazer da existência humana, trazendo novos sentidos e possibilidades aos desafios encontrados por entre a vida de sujeitos expostos ou não à situação de

vulnerabilidades. Portanto, é possível afirmar que onde existem seres humanos há possibilidades de se ativar os processos advindos da educogenia, processos que se passam em comunidades, bairros, cidades, estados, países, continentes... Dentro dessa perspectiva afirmamos que ela ganha novos contornos a cada grupo de referência, tal qual a um caleidoscópio que, ao interagirmos com ele, tudo se transforma ganhando níveis diferenciados de cores e formas. Nesta percepção encontramos aquilo que podemos denominar de micro dimensões educativas que, ao serem analisadas individualmente ganham macro dimensões, de forma simultânea, espiralada e ascendente, um universo de novas possibilidades e probabilidades se instaura, exigindo reflexão, parceria, troca como produto do aprendizado advindo da experiência oriunda da convivência. Tudo se passa de forma concomitante, com os grupos que se permitem tocar pelo potencial educativo de uma comunidade.

A educogenia guarda em si geradores de suas possibilidades e dimensões de existência. Atua como força geradora de processos educativos capazes de ser ao mesmo tempo locais e globais, individuais e coletivos, singulares e plurais e assim sucessivamente. Sem ser polarizada, ela

carrega dimensões processuais de dialógicas de interação e interlocução. Com isso compreendemos suas dimensões como sendo pessoais, interpessoais, intrapessoais, institucionais, intermunicipais, interestaduais e intercontinentais. A saída para os conflitos sociais que se instalam no seio da comunidade. O ser humano é um ser coletivo e, como tal, nasce, vive e morre, portanto, precisa aprender a raciocinar, sentir e se mover no mundo de forma coletiva. Para isso, importa tornar-se mais ético, solidário, inocente no trato para com o outro. A saída dos maiores desafios impostos à humanidade é coletiva! Exige empatia, exige deixar de olhar apenas para si, mas para os lados também, e compreender ser o outro como um contínuum de si. A educogenia traz o princípio de pensar-se no plural exigindo um desapego do egocentrismo, do individualismo e de práticas de exclusão. Com isso ela também traz a semente da boa nova possível de ser vivida, exigência dos nossos tempos. É ameaçadora por fugir ao controle e, ao mesmo tempo, animar novas possibilidades de existência humana.

Como exemplo sobre o citado acima, podemos relatar um acontecimento ocorrido numa tarde de quinta-feira quando o PIPAS (aulas do Curso de Extensão) estava prestes a

começar. Entra Natália, uma avó da comunidade e dela conselheira, com ela estava Ricardo, um jovem muito magro, aparentando menos idade do que realmente tinha por causa da desnutrição, trazia marcas do "tribunal do crime"[22]... Ela entra com ele pelas mãos e disse:

– Trouxe ele. Precisa do PIPAS!

Ligados pelos processos da educogenia, Natália viu a universidade como ponto de apoio para Ricardo e lançou mão dela, para que de mãos dadas, pudéssemos viver aqueles dias difíceis. Coloquei-o ao meu lado, fiquei com ele, conversamos sobre a vida e suas possibilidades de escolhas. Apresentamos a universidade para ele, caminhamos no campus, falamos de futuro. No olhar do franzino rapaz havia vida, virou a chave... Desejou viver! Nosso Grupo desde a pandemia tem como princípio: "fazer o que puder, de onde estiver e com o que tem". Junto com Natália e alguns integrantes do PIPAS-UFF trouxemos Ricardo de volta. Está dando continuidade aos estudos e frequenta o PIPAS. O impacto da frase de Natália dentro da universidade... É o que temos vivido! É o que fazemos!

---

[22] Tribunal do crime - Grupo de bandidos que julgam e sentenciam pessoas dentro das comunidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Martins Margareth (2015). Pedagogia Social: Diálogos com Crianças Trabalhadoras. Editora Expressão e Arte, São Paulo.

_____ (2021). Pedagogia Social- Educação sem Fronteiras, CRV, Curitiba.

BOURDIEU, P. (1996). O novo capital. In: BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus.

FREIRE, Paulo (2001). Política e Educação. São Paulo: São Paulo: Cortez.

_____ (1987). Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FURTER, Pierre (1970). Educação E Reflexão. Petrópolis, Vozes.

_____ (1970). Educação e vida. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes.

_____ (2016. (in) Osmar Fávero. Educação Permanente Segundo Pierre Furter, Rio de Janeiro.

REVISTA DE PEDAGOGIA SOCIAL UFF/REVISTA QUADERNS D'ANIMACIÓ I EDUCACIÓ SOCIAL. Vol. 13, Niterói, 2021.

http//www.revistadepedagogoasocial.uff.br/index.php/revista/issue/archive.
Http//www.Portal de periódicos da UFF
PRIGOGINE, Ilya (1996). O Fim das Certezas. Editora da UNESP, São Paulo.
VICHÉ, Mário (2021). A Educogenia: o potencial Educativo do Contexto, (in).A Educogenia de Pierre Furter. Revista de Pedagogia Social UFF, Vol. 13, Niterói.
SILVA, Roberto e CLEMENTE, João (org.), A Pesquisa em Pedagogia Social: pesquisa em Pedagogia social.
MADUREIRA, Cistiana, VICHÉ, Mario, HERNAIZ, Nerea (2024). Pedagogia da Dignidade: caminhos para uma sociedade convivencial. Tradução de José Antônio Batista. Editora: quadernsanimació.net, Valência.

O ELITISMO NAS REPRESENTAÇÕES DOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITÁRIOS

Mario Viché González
Universitat de València

As representações coletivas da realidade

Na introdução de sua pesquisa sobre a região espanhola de As Hurdes, Pierre Furter parte da hipótese de que, "(...) a construção de uma identidade coletiva desempenha um papel importante nos processos de desenvolvimento local e/ou regional" (Furter, 1993-94, p. 3). Para o autor, essa identidade coletiva se configura por meio de uma relação dialética entre fatores endógenos e exógenos. Em outras palavras, trata-se de um equilíbrio dialógico entre as representações coletivas que compõem a identidade e a autoestima da comunidade e as representações dessa comunidade pelos agentes socioeducativos responsáveis pelos programas de educação, cultura e desenvolvimento regional. Representações exógenas que, em demasiadas ocasiões, se baseiam em visões estereotipadas resultantes de dinâmicas de poder, da ética do controlo social, do paternalismo elitista ou de histórias e narrativas baseadas na tradição e no imaginário coletivo.

Essa dialética entre os fatores endógenos que moldam a autoestima individual e as representações externas acríticas e estereotipadas também está presente em toda a ação socioeducativa na perspetiva dos diferentes atores individuais, educandos e educadores. Neste último caso, a própria função educativa, um falso sentido de responsabilidade social, um certo elitismo académico e uma visão acrítica e institucionalizada dos alunos colocam os educadores numa posição privilegiada, poder institucional e elitismo que compõem o modelo de educação bancária, como foi proposto por Paulo Freire (Freire 1970).

Podemos considerar que esse elitismo acrítico é o que configura e legitima uma educação paternalista, dogmática, unidirecional e piramidal muito distante de uma autêntica educação transformadora mais próxima de dinâmicas como a comunicação interativa, as relações horizontais, a aprendizagem experiencial e transmídia, o diálogo como relação interpessoal, a consciência crítica, a autoaprendizagem e o trabalho colaborativo como formas de convivência intercultural, criação de redes de cumplicidade e identidade comunitária e, em suma, do

desenvolvimento individual e coletivo que uma autêntica educação libertadora implica.

Assim, podemos ver como a capacidade de cada agente sociocultural de tomar consciência da realidade e, em particular, de sua função socioeducativa dentro das comunidades de aprendizagem, de suas atitudes radicais e de seu papel nas relações interpessoais e nas redes de comunicação coletiva, são tarefas absolutamente necessárias para superar o elitismo. como uma atitude individual e função institucional para, por meio do diálogo, uma constante autoavaliação, uma objetivação permanente das situações e dinâmicas educativas e culturais em que participam, para poderem tomar consciência da sua realidade, para transformarem as suas narrativas estereotipadas em histórias de interatividade e, desta forma, para poderem transformar as atitudes radicais que condicionam as suas relações com os outros, a sua participação nas dinâmicas de aprendizagem e o seu papel nas comunidades e redes e grupos cooperativos em que participam.

Será essa capacidade de se transformar e transformar que permitirá aos educadores socioculturais superar o elitismo, mudar sua visão do outro, estabelecer relações horizontais

e, por meio do diálogo e da busca de significados, promover a autoestima individual e coletiva, a autoaprendizagem e o desenvolvimento comunitário.

O elitismo nas Missões Pedagógicas. Missão Pedagógico-Social da Sanabria.

Pierre Furter analisa as atitudes das elites educacionais em sua pesquisa sobre as Missões Pedagógicas na Espanha (1931 a 1936), bem como em sua análise das causas do subdesenvolvimento histórico na região espanhola de Las Hurdes.

Ao estudar o fenómeno das Missões Pedagógicas, Furter aponta a presença de numerosos intelectuais e educadores nas atividades da Junta de Missões. Intelectuais da importância de Federico García Lorca, Antonio Machado, Ramón Gaya, María Zambrano, Oscar Esplá, Rafael Dieste, Joan Gil Albert ou Josep Renau, entre muitos outros académicos, educadores e estudantes participam do movimento missionário. Nem todos se posicionam da mesma forma diante dos moradores das cidades que visitam. Um elitismo cultural e um paternalismo salvífico estão presentes nas narrativas identitárias de grande parte desses educadores e divulgadores da Cultura. É o elitismo de uma herança cultural mantida pela intelligentsia e que

deve ser inculcada em um povo inculto e subdesenvolvido. Essa ideia, típica do modernismo, já é questionada por alguns intelectuais institucionalistas que promovem o conceito de uma cultura popular que envolve valorizar a cultura do povo, conhecê-lo e interagir de forma ativa e militante. Nesse sentido, María Zambrano afirma a necessidade de se ir às aldeias é reencontrar uma população desvalorizada e reviver a cultura com ela. Mas isso implica uma mudança na atitude educativa, uma transformação do olhar, uma transformação das narrativas radicais que afetam a prática socioeducativa e, consequentemente, uma profunda mudança nos modelos de representação da educação, da cultura e da comunidade. (Zambrano 1977).

Mas, como explica Furter, foi na Missão Pedagógica Social de Sanabria, desenvolvida entre 5 e 15 de outubro de 1934, que o elitismo de muitos dos missionários foi questionado ao colidir frontalmente com a realidade que iriam encontrar. É a visão que recebem da pobreza material que encontram, em contraste com a humanidade e a cultura ancestral dos vizinhos, que provocará um intenso debate entre os missionários, um posicionamento individual e coletivo e, em consequência, uma mudança

nas narrativas de representação da realidade e a transformação da ação sociocultural da missão. Aquilo que ia ser uma ação unidireccional bancária de difusão cultural transformou-se num projeto colaborativo, no qual os missionários estão envolvidos junto com os vizinhos, e que engloba ações relacionadas à saúde, higiene, alimentação, produção agrícola, cultura e educação.

Esse elitismo do status e da função educativa é abordado por outros autores a partir de outras perspectivas convergentes. Assim, Paulo Freire fala de uma educação bancária baseada no verbalismo, no paternalismo e na comunicação unidirecional e dirigista (Freire 1970), enquanto Denise Najmanovich fala de uma ética do controle baseada na insegurança, no medo da diferença e em um posicionamento do poder e da autoridade institucionalizados como princípio da ação socioeducativa. (Najmanovich 2019).

Elitismo e representações coletivas da realidade. O caso da região espanhola de Las Hurdes

No seu estudo sobre as representações da identidade coletiva na região espanhola das Hurdes, Pierre Furter demonstra como as representações exógenas da realidade condicionam a capacidade e a forma de intervenção das

administrações culturais e educacionais, mais precisamente, condicionam a construção da identidade coletiva dos próprios vicinhos das Hurdes. Para Furter, as representações sociais que compõem a identidade coletiva são configuradas por meio de imagens mentais, processos simbólicos que dão sentido à realidade e às experiências coletivas, bem como narrativas radicais que justificam posições e comportamentos comunitários.

Nesse sentido, representações e narrativas relacionadas à falta de cultura, barbárie, atraso ou subdesenvolvimento condicionam ações socioculturais institucionalizadas de natureza reparadora, assistencialista ou paternalista que, na maioria dos casos, não dispõem de meios e recursos adequados e, em qualquer caso, condicionam a falta de uma visão utópica totalmente necessária para o desenvolvimento de uma ação sociocultural e educativa efetiva e transformadora.

Narrativas como as que se seguem, sendo de natureza exógena, condicionam uma ação sociocultural totalmente bancária, dirigista e, em última análise, ineficaz, ao mesmo tempo que provocam um défice de autoestima coletiva, condicionando as capacidades endógenas de autoaprendizagem e desenvolvimento.

"Nela habitavam homens gentios que o diabo enganara com aparições visíveis" (Bispo de Coria, 1604, En Furter, 1993/94, p. 19).

"Entre eles, todos os vícios reinam e dominam. De facto, com a imundície reina a mais profunda imoralidade, assumindo que filhos, pais, esposas, avós vivem juntos (,..) É compreensível que seres que caíram em tanta abjeção e aviltamento não hesitem em cometer crimes, por mais horrendos que pareçam... Em vários momentos, ignoram até mesmo o valor da moeda" (De la Flor 1989, p. 107)

Como Furter demonstra em Les Espaces de la Formation (1983), o desenvolvimento humano e territorial é o resultado da génese de uma utopia coletiva resultante de representações dialógicas da realidade e das capacidades de autodesenvolvimento que condicionam tanto a autoestima coletiva quanto o potencial de autoaprendizagem e desenvolvimento autônomo das comunidades humanas.

É, portanto, absolutamente necessário superar representações elitistas e estereotipadas da ação cultural e educativa que bloqueiam as possibilidades de formação e desenvolvimento para transformá-las em representações

críticas e interativas que permitam o diálogo entre os diferentes atores da comunidade, possibilitem experiências compartilhadas, gerem espaço para o desenvolvimento de projetos cooperativos e, dessa forma, gerar autoestima positiva e utopias realizáveis de mudança e transformação sociocultural.

O elitismo como posicionamento intelectual

Pierre Furter analisa o fenómeno do elitismo na arte e na cultura reavivando o debate entre o pintor Ramón Gaya, que tinha participado nas Missões Pedagógicas reproduzindo as pinturas do Museu do Prado para serem expostas no Museu do Povo itinerante, e o pintor e posterista Josep Renau, que foi Diretor-geral das Belas Artes de 1936 a 1939, em plena Guerra Civil Espanhola. No debate entre os dois artistas, vislumbra-se uma dupla posição em relação à cultura, ao trabalho artístico, à sua divulgação e à relação com as pessoas. Por um lado, encontramos o posicionamento narrativo de Ramón Gaya, que no número 1 da revista La Hora de España (janeiro de 1937) se posiciona para a arte como expressão da alma do artista e sua capacidade de transmitir emoções, de alguma forma, ele se posiciona pela arte, capaz de gerar emoções independentemente dos seus usos. Para Gaya, a função da

arte não é ser "excitante", mas ser "capaz de gerar emoções".

Perante a posição de Gaya, Josep Renau responde optando por uma arte empenhada, capaz de comunicar, gerar debate e comprometer-se com as pessoas e com a transformação social. É, nesse sentido, que Renau afirma: "(...) a arte e a cultura em geral têm imanência e devem ter em consciência um conteúdo político e uma função social, no sentido elevado da palavra" (Renau, 1976, p. 89).

Seguindo esse discurso, María Zambrano (1977) também insiste no dilema entre o artista como criador neutro, como criador de conteúdos e significados, ou a arte como compromisso com o povo e com a história. Desta forma, poderíamos falar de uma arte elitista como plena liberdade de expressão do artista ou uma arte popular, comprometida, que surge do diálogo com o meio ambiente e com a comunidade e seus contextos históricos e socioculturais. No primeiro caso, estaríamos falando do artista e do intelectual como geradores de narrativas que transmitem ao povo de forma unidirecional e bancária, em palavras de Paulo Freire, enquanto no segundo caso estaríamos falando de uma arte e cultura autogestionárias, em constante diálogo problematizador com as variáveis

socioculturais da comunidade. Estariamos a falar de uma arte social que nasce da interatividade, do diálogo social e que confere sentido e coerência às preocupações socioculturais das comunidades.

Elitismo e estereótipos na narrativa dos agentes socioeducativos.

Pierre Furter (2002), ao apresentar a figura de Luís Buñuel como educador de massas a partir da análise do documentário "Tierra Sin Pan" (1933) que Buñuel dedica à região estremenha de Las Hurdes, enfatiza a visão simplista e estereotipada do mundo rural que a classe média espanhola tem, que olha para a ruralidade a partir de uma perspetiva muito distante da realidade. característica do centralismo e do elitismo urbano. Um olhar que Furter descreve como o do "drama rural" e que se define por:

> "A sua aparente ruralidade não foi mais do que um pretexto para desenvolver "um registo dramático" forjado e caracterizado por conflitos selvagens que acabaram por encontrar resolução nos sentimentos, bem como singula- ridades pitorescas que pareciam perfeitamente naturais num mundo rural imaginado a partir de preconceitos

> e estereótipos da cultura urbana dominante." (Furter, 2002, p. 94).

Diante dessa visão estereotipada, centralista, simple, "dramática" e elitista, Furter aponta como Buñuel propõe uma "Pedagogia Surrealista" como fórmula para provocar o espectador, como estratégia de questionamento da realidade através do absurdo e da contradição e como método dialógico de análise crítica, decodificando estereótipos e transformando as narrativas elitistas de aculturação e paternalismo salvífico em narrativas críticas de interatividade. trabalho colaborativo, autoestima coletiva e desenvolvimento de projetos autogeridos para a transformação da realidade sociocultural.

Uma pedagogia surrealista que, beirando o absurdo, utiliza a contradição, o paradoxo e as visões divergentes para provocar um diálogo problematizador, a tomada de uma postura crítica e a transformação das narrativas que condicionam as atitudes perante a ação sociocultural e os projetos colaborativos. Nesse sentido afirma Furter:

> "Para isso, ele faz uso abundante do paradoxo; surpreende com ruturas inesperadas e faz uso constante da "estranheza" para desmistificar um realismo superficial. Como o surrealismo queria,

> esforça-se por ir o mais longe possível para superar o olhar do real para chegar a uma (sub)realidade que esconde o oculto para desvendar os segredos da realidade e evitar passar so pela sua superfície." (Furter, 2002, p.94-95).

Numa perspetiva mais pedagógica, Furter defende a Pedagogia Freinet como fórmula de compromisso com a comunidade, participação no debate social, educação e cultura popular, autogestão cidadã e questionamento das visões estereotipadas de centralismo e elitismo da cultura dominante. Na medida em que a Escola Moderna proposta por Freinet se torna uma intervenção na e a partir da comunidade, na medida em que alunos e educadores participam do debate social local e, transformando representações identitárias de submissão social e cultural para transformá-las em narrativas libertadoras de autoestima coletiva, participação na vida da comunidade e cidadania ativa, Essas pedagogias tornam-se pedagogias libertadoras da visibilidade cidadã, da superação de representações estereotipadas, da consciência crítica e da transformação social.

É, nessa perspetiva, que Furter aponta:

> “Em que medida o "método" Freinet contribuiu para questionar a involução da pedagogia e constituiu a alternativa do que é evocado com tanta ironia na sequência de Las Hurdes. Em primeiro lugar: alfabetizar significa primeiro aprender a escrever, depois ler o que se escreveu." (Furter, 2002, p. 98).

São vários os fatores que condicionam o elitismo, a classe social, a cultura dominante, o intelectualismo académico, a cultura urbana, o centralismo, bem como outros fatores relacionados com a religião, raça ou identidade de género.

No caso da função educativa, aos condicionantes do elitismo devem acrescentar-se os condicionantes do papel que desempenha, a responsabilidade institucional, a função de gestão e o sentido salvífico da cultura. Além da narrativa tradicional de "Ensinar quem não sabe", que coloca os educadores em posição de privilégio, há uma falsa responsabilidade institucional e, nas palavras de Najmanovich (2019), um medo à falta de cultura, ao desordem, ao desconhecido e ao descontrole que tudo isso causa, dando origem ao fenômeno que Najmanovich define como a "ética do controle social". Diante dessa posição, Paulo Freire (1970) questiona a premissa de uma educação bancária quando afirma que "Ninguém educa ninguém,

ninguém se educa sozinho, mulheres e homens se educam, mediados pelo mundo", enquanto Najmanovich aponta uma ética da convivência como princípio de uma relação educativa horizontal e cooperativa.

Esta representação da função educativa a partir do elitismo, resultado da classe social de origem, dos estudos realizados, da sua responsabilidade social como profissional de educação sociocultural e de uma posição a partir do poder que lhes é conferido pela gestão e organização do espaço e dos projetos comunitários, deve ser superada através de um compromisso com a comunidade como resultado da participação, do debate social, a interatividade e a gestão cidadã das dinâmicas socioculturais da comunidade.

Uma transformação que deve levar os educadores a autoavaliarem-se constantemente, a refletirem criticamente sobre a sua prática e as consequências dos seus atos, a transformarem a sua visão da comunidade e das pessoas com quem interagem, a comprometerem-se com a comunidade, a estabelecerem relações dialógicas com pessoas e comunidades, a abandonarem atitudes e posições de poder para trabalharem de forma colaborativa na autogestão da cultura e da identidade comunitaria

Uma transformação que só é possível a partir de uma atitude de abertura a novas perspetivas e experiências e que se materializa através da experiência significativa, do diálogo e da reflexão crítica. Uma transformação necessária, não só para estabelecer relações horizontais e interativas com os membros da comunidade, mas, essencialmente, para otimizar e dar qualidade às dinâmicas em que os educadores socioculturais interagem.

Representações críticas para uma educação sociocultural transformadora.

Embora até agora tenhamos proposto claramente a necessidade e os caminhos para superar o elitismo em todos os agentes socioculturais e educativos e como transformar representações elitistas em narrativas críticas e libertadoras que envolvam um compromisso com a comunidade e suas dinâmicas culturais de autogestão e desenvolvimento autónomo. Ficou claro que o caminho passa pela autoavaliação, pela autocrítica, pelo diálogo e pela decodificação de estereótipos, nesta última seção, e a título de conclusão, queremos tornar visíveis as atitudes radicais que todo educador, que trabalha a partir da cultura e da comunidade, deve colocar em prática no seu trabalho diário de animação da dinâmica cultural da

comunidade com a qual trabalha.

Essas atitudes radicais incluem cultura, sensibilidade, aceitação da diferença e comunicação interativa como posições básicas para a prática duma educação crítica, libertadora e transformadora.

Cultura, que envolve um conhecimento significativo das identidades, condicionamentos sócio-históricos e padrões socioculturais da comunidade com a qual interage. Uma cultura que pressupõe o conhecimento não só de dados, processos e dinâmicas, mas é, acima de tudo, um conhecimento de signos e significados, bem como das múltiplas implicações que dão forma e significado às identidades socioculturais presentes na comunidade**.**

Sensibilidade, que envolve a capacidade de compreender e valorizar o outro, a sua cultura e a sua comunidade. Sensibilidade que envolve a capacidade de aplicar a inteligência emocional, proporcionando a capacidade de se emocionar, empolgar e compreender, de forma afetiva, a realidade do outro. Sensibilidade que envolve tato, racionalização de emoções e criação de sentimentos positivos em relação à cultura e comunidade com a qual partilhamos experiências.

Aceitação da diferença, que vai além do respeito pela

identidade, cultura e seus condicionantes, aceitação da diferença que implica abertura a outras pessoas e comunidades diferentes de mim, aceitação que implica abertura ao diálogo, ao encontro interpessoal e à ação colaborativa e intercultural.

Comunicação, que, baseada na dialogicidade como atitude vital, vai além do diálogo e da compreensão da realidade, envolve interatividade, uma relação de horizontalidade, a criação de redes de cidadania, adesão, cumplicidade e compromisso com o outro, a comunidade e as dinâmicas colaborativas de transformação sociocultural.

Como vimos, superar o elitismo institucional e de classe para transformá-lo numa relação dialógica, cívica e comprometida com o meio ambiente e a comunidade implica uma consciência crítica, uma autoavaliação dialógica e um contínuo reposicionamento dos agentes sociais, culturais e educacionais como fórmula de gestão da utopia e transformação social.

REFERÊNCIAS.

DE LA FLOR, F.R. (1989). De las Batuecas a la Hurdes: fragmentos para una historia mítica de Extremadura. Editora regional de Extremadura.

FREIRE, Paulo (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editors.

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

FURTER, Pierre (1993-4). Las Hurdes, Fictions et Realités d'una region espagnole.
En:
https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_files/LAS%20HURDES.pdf
(recuperado 12/02/2024)

FURTER, Pierre (2002). Luís Buñuel, educador e pedagogo. Revista galega do Ensino, ISNN 1133: 911X, Número 35, Maio 2002.

NAJMANOVICH, Denise (2019). *Complejidades del Saber.* Noveduc. Perfiles.

RENAU, Josep (1976). La función social del cartel. Fernando Torres.

ZAMBRANO, María (1977). Los intelectuales en el drama de España. Alianza.

A URGÊNCIA DE NOS RELANÇARMOS NOS ESPAÇOS DE PIERRE FURTER

Lucilia Salgado
Associação Portuguesa para a Cultura
e Educação Permanente

Procura-se, neste artigo retomar alguns conceitos importantes no campo da Educação Permanente, da Educação de Adultos, da necessária "revolução" Escolar, da Animação Sociocultural e Socioeducativa. Conceitos esses necessários também, não apenas na formação dos indivíduos, mas alargando-os ao desenvolvimento das comunidades, sobretudo locais, em que se inserem.

Sabendo-se como a linguagem e o pensamento se cruzam evolutivamente[23] procura-se lançar um debate em que o conhecimento criado/desenvolvido por Pierre Furter, a partir dos conceitos de *Espaços de Formação*, *Educogenia* e *Educação Difusa,* poderão contribuir para a compreensão dos campos educativos menorizados e mesmo

[23] Piattelli-Palmarini, Maximo. *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge: Harvard University Press, 1980

menosprezados pelos sistemas políticos e sociais hegemónicos.[24]

A grande virtude de Pierre Furter

Percorrendo os *Espaços de Formação*, Furter começa por propor aos planificadores:

> "É manifestamente insuficiente oferecer mais educação. Parece igualmente necessário de lhe propor novas formas; ou, pelo menos, reformar o que já existe" (Furter, 1983, pp 15).

Não considera pertinente usar os conceitos a que chama "franceses" de *educação informal* ou *educação não-formal* aplicados às situações sociais que se desenvolvem em outros espaços de Formação diferentes dos escolares, nos mais diversos territórios. De facto, estes conceitos aplicam-se, pela negativa, a atividades ("não escolares", p. ex.), não caraterizando, ou referindo, pela positiva, especificamente, de que tipo de educação estamos a falar.

Parecendo uma questão de pormenor, assim não é porque tais expressões do que apenas nos informam, é de que não se trata de ações realizadas em contextos escolares, o que

[24] Não se procura entrar numa análise epistemológica fundamentadora dos conceitos em presença, mas, utilizando as vivências refletidas, ajudar à sua compreensão e avanço nos terrenos em que nos inserimos.

se torna inoperante até pela diversidade e inovação que hoje encontramos, em muitas situações, nos contextos ditos formais. [25]

Após a Primeira Guerra Mundial (1914/1918), dizia-se que se tinha de criar uma educação diferente, que formasse as crianças para a cidadania de modo a impedir novas guerras. À escola caberia a função de instrução e o desenvolvimento de um outro tipo educativo permitiria uma formação mais adequada. (Faure, 1972).

Em 1988 a UNESCO assumia:

> "O conceito de educação não formal refere-se a atividades educativas cujo processo de desenvolvimento não se encontra especialmente comprometido com as exigências de nível académico do sistema regular, que assume a estrutura da educação formal, organizada por cursos e graus escolares regulamentados, além de conceber títulos"

[25] Não se trata de explicitar, neste texto, as caraterísticas da educação escolar, até pela diversidade de experiências inovadoras neste contexto. No entanto, o peso da sua função de certificação, na maior parte dos casos, do esforço de homogeneidade dos destinatários (alunos), da obediência instituídos com a perspetiva da igualdade para todos, pesam sobre a representação corrente da *educação* o que vem pressionar Pierre Furter a contribuir para o esclarecimento do que é educação fora destes contextos.

A caminho da utopia?

Nos anos 70 o conceito de Educação Permanente (EP), difunde-se, generalizara-se. Dizia então Hummel (1977):

> "A educação permanente é um verdadeiro projeto educativo. É prospetivo, como qualquer projeto desta natureza; visa um homem novo; veicula um sistema de valores; implica um projeto de sociedade: este projeto contém igualmente opções políticas. É ideológico. É uma utopia."

No início dos anos 70, Lengrand tinha explicitado que a EP era um desafio "feito a cada individuo no sentido de iniciar um combate interminável contra preconceitos, ideias preconcebidas, convenções mortas, estereótipos, cristalizações sucessivas da existência" (Lengrand, 1970).

Pierre Furter terá tido influência na atenção dada à ideia "educação permanente"[26] na Conferência Mundial sobre Educação de Adultos realizada em Tóquio, em 1972. No livro Educação para a Mudança Social, que publica em 1974 - com Iván Illich e Paulo Freire –, virá a considerar a "educação permanente como um processo que deve

[26] "A ideia de *éducation permanente* foi usada pela primeira vez em contexto político em 1955 por Pierre Arents" (Hake , Barry J., in Alberto Melo et al (org.) 2023.

continuar para toda a vida", de "desenvolvimento individual integral", como "sistema de educação integral" e como "estratégia cultural num processo de desenvolvimento integral"[27]

Inicialmente, procurava generalizar-se esta perspetiva de educação permanente a todo o tipo de ensino, mas nos anos 80 e 90 a designação "Educação Permanente" refere-se, sobretudo, a contextos não institucionais que "concorrem com a escola" incluindo desde "os computadores domésticos à organização educativa dos lazeres" (Carneiro, 1988).

Poderemos, deste modo, aventar que a Animação Sociocultural e a Animação Socioeducativa se inscrevem nesta perspetiva da Educação Permanente. Que seria, então, segundo a UNESCO (1965) "o princípio unificador que permitia reunir, num todo coerente os vários aspetos da educação".

Perdida a utopia?

Em Portugal estas ideias também chegaram a ter alguma popularidade e mesmo alguma aceitação política. Ainda antes da Revolução dos Cravos, em 1973 é criada a

[27] Em https://es.wikipedia.org/wiki/Pierre_Furter#Trayectoria.

Direção-Geral de Educação Permanente[28]. Também, O PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos), concebido em 1979, a partir de um mandato da Assembleia da República (Lei 3/79) é informado pelo mesmo conceito. Especifica que as tarefas a levar a cabo se inserem no

> "objetivo mais vasto de constituição de uma sociedade democrática e independente (...) devendo a alfabetização e educação de base ser entendidas (...) numa dupla perspetiva: valorização pessoal dos adultos e sua progressiva participação na vida cultural social e política" (DGEP, 1979, p.83).

Refere, ainda esse Plano, a necessidade da sua coordenação com as políticas de desenvolvimento cultural e animação sociocultural. É assumido nele, como um dos seus objetivos principais:

> "Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação e educação,

[28] A aceitação política do conceito de Educação Permanente foi-se perdendo logo na década seguinte e aquela Direção-Geral foi substituída em 1979 por outra com a designação de Educação de Adultos, embora mantendo as atribuições (dizia-se então que a Educação Permanente "desaparecia do único sítio onde ainda existia"). O mesmo aconteceu na generalidade do espaço europeu.

formal e informal de adultos, através da implementação gradual, em todo o País de um sistema regionalizado que (...) constitua o **embrião de um sistema de educação permanente".**

Propunha-se, no Plano, numa perspetiva regional, a realização de **programas regionais integrados** alicerces de um moderno sistema de educação de adultos, embrião do futuro sistema de educação permanente"

Estas conceções de Furter (e de Paulo Freire) estão bem contidas no PNAEBA, quer as ideias sobre Educação Permanente quer as de espaços de formação (baseando-a nas associações populares, e em "centros de cultura e educação permanente") ou de *educogenia* (assumindo que se ensina aprendendo e que se aprende ensinando).

O Plano acabou por vir a ser gradualmente desprezado pelos sucessivos governos nacionais, o que significou que as dinâmicas associativas – que ele apoiava fortemente - embora continuando a existir, deixassem de ter reconhecimento e apoio a nível nacional, e apenas, em parte, fossem apoiadas pelas autarquias locais.

De facto, falar de educação de adultos, passou a ser remetido para os aspetos formais existentes, incidindo

agora fortemente na formação profissional e na conclusão da escolaridade obrigatória.

O conceito de Economia do conhecimento, expresso por Peter Drucker veio acentuar esta direção do conhecimento (apenas) como "estímulo ao desenvolvimento económico das sociedades".

O conceito de educação ao longo da vida, inicialmente tradução de educação permanente (*life long education*) acabou por, internacionalmente, se afastar da perspetiva de direito de escolha dos cidadãos e da comunidade para se cingir ao direcionamento para o desenvolvimento económico.

Outros Contributos de Pierre Furter

Pierre Furter vem, pois, permitir-nos outras direções. Citando Touraine (1977: pp 187,188) na sociedade camponesa, "a escola foi vivida como um instrumento de libertação" (…) mas a escola deixou de ser libertadora (…) é na escola que as desigualdades mais diretamente se manifestam". Furter refere que este texto chama a atenção para a "inércia dos subsistemas escolares que vivem de uma representação obsoleta dos seus papeis e das suas funções em relação às necessidades atuais" (Furter, 1983, pp 17).

Furter, coloca então a questão de saber

> "Em primeiro lugar, como distribuir a educação mais largamente e por outros canais diferentes das formas tradicionais ditas *formais,* do ensino? Em segundo lugar, como poderíamos ter mais em conta os projetos regionais e nacionais de desenvolvimento numa perspetiva de construção nacional (...). Mostrar como esta problemática, relativamente nova, obriga a programar a formação não apenas em função de clientelas, mas sobretudo, situando-as num contexto territorial. (Furter, 1983, pp 37,38).

Apela para a necessidade de «atribuir valor aos mecanismos de estruturação de uma formação "informal" em todas as intervenções de desenvolvimento que aparentemente não relevem da educação.».

> "Deste modo, progressivamente, tecem-se as malhas que permitem compreender este conjunto esforçando-se por apreciar atividades de autoformação nas intervenções que visam antes de tudo a socialização, a aprendizagem profissional no terreno, as formas de comunicação interpessoal e coletiva". Procura-se então encontrar o substrato de um desenvolvimento cultural que manifeste a

capacidade de uma população se tornar dona das mudanças que se produzem pelos agentes endógenos ou exógenos na continuidade das suas tradições culturais." (Furter, 1983, pp 47,48).

Também, em Portugal, aquando da realização do PNAEBA, foi possível fundamentar as recomendações pedagógicas a partir de um estudo em que se procurou saber como os adultos aprendiam nos seus contextos.

Revelou, as suas "linhas pedagógicas" particularmente inovadoras: a componente educativa aparecia inserida noutras atividades; não existia diferença entre o processo de alfabetização e o de aquisição de outros conhecimentos; aprendia-se fazendo, realizando, não existiam exercícios sem sentido: aprendia-se para ler o texto do teatro, as receitas de cozinha... ; não existia hierarquia entre quem ensinava e quem aprendia, assim como não existiam formalismos escolares de ensino; as atividades realizavam-se em contextos institucionais conhecidos e dinamizados pelos participantes, maioritariamente associativos. (Salgado 2021)

Muitas destas atividades, integram-se no campo do que, desde o século passado, se chamou de *Animação Sociocultural*. O facto desta se desenvolver,

maioritariamente, em contextos de lazer, permite entender a sua metodologia no sentido de Dumazedier (1979): procura-se no lazer o que os brasileiros chamam de 3 D: *Distrair, Descansar e Desenvolver*. *Desenvolver* assume as funções de aprendizagens no saber de cada pessoa, de cada grupo, dizendo-nos que se aprende de uma forma agradável (*Distrair*) e sem stress (*Descansar*). Inserem-se, neste campo, por exemplo, as práticas artísticas e desportivas comunitárias. Com maior intencionalidade educativa, muitas atividades similares ditas de educação não-formal ou informal se inserem no campo da *Animação Socioeducativa*.

Procurando o modelo de intervenção através das nossas práticas.

Procuramos seguir as nossas práticas com as comunidades[29] com que temos vindo a trabalhar, nos seus territórios, inspirados nos conceitos de Furter (1983) de *Espaços de Formação, Educação Difusa* e *Educogenia*, de modo a compreender os modos de aprendizagem de cada comunidade.

[29] Referimo-nos aos projetos da APCEP *Cidadania Ativa,*

Numa perspetiva de investigação-ação não sistemática, iniciamos a abordagem de perceber como poderemos analisar e desenvolver as nossas intervenções no quadro destes conceitos afirmativos, recusando a utilização de "educação não escolar", "educação informal" e "educação não-formal".

- O projeto de *Literacia nos Navegadores*[30] dirigia-se, à partida, a uma comunidade com muito baixos níveis educativos, muitos analfabetos, maioritariamente afrodescendentes, habitando num bairro de realojamento, num concelho considerado o que tinha mais elevados níveis de escolaridade do país.

  Estruturámos a intervenção em dois *Espaços de Formação* específicos: um espaço local, cerca do qual se realizavam as atividades e a totalidade do bairro com as suas instituições sociais, coletividades, grupos locais.

  O espaço local era ocupado por grupos muito diversos, pequenos, que se iam formando de acordo com as atividades. A perspetiva da heterogeneidade

[30] Este projeto foi coordenado e dinamizado por Manuela Paulo, do Conselho Diretivo da APCEP

era permanente, mesmo a nível da alfabetização, uma vez que cada pessoa apresentava vivências diferentes e níveis de saberes diversificados.

A atividade no Espaço Bairro, junto das associações e instituições sociais era diversificada procurando desenvolver a literacia no bairro, isto é não fazer a economia do texto escrito nas práticas quotidianos apoiando a população, em geral, a perceber não só o seu significado, mas também a necessidade da sua utilização e funcionalidade.

- A *Educação Difusa*, era desenvolvida a vários níveis procurando enriquecer as necessidades dos grupos, aumentando os níveis culturais e educativos da população em geral.

Uma via importante foi o facto de propormos aos jovens letrados do Bairro que fossem eles a fazer a formação no domínio da literacia. Após uma breve formação, preferiram começar logo as práticas com a comunidade, o que facilitava a ação devido a pertencerem à mesma cultura. Importante foi verificarmos que tivemos um efeito inesperado junto destes jovens: foram "incentivados" a continuar os

seus estudos académicos, desde terminar o Ensino Secundário a ir para o Ensino Superior fazer uma licenciatura, ou mesmo, a entrarem para (ou terminarem) um mestrado. Enriqueceu-se, também deste modo, a literacia no Bairro. Para além da formação para a cidadania[31] e de se tornarem membros ativos no próprio Bairro.[32]

Trataremos, seguidamente de dois exemplos de *Educogenia* e da forma de a desenvolver no território. Um exemplo, refere-se ao grupo de etnia cigana[33]. Um tipo de atividades que preferem tem a ver com a realização de viagens. Embora tenham de estar presentes o pai[34] e, por vezes a mãe, sobretudo das jovens, são projetos de grande

---

[31] Um deles dizia que há muito queria fazer qualquer coisa pelo Bairro, mas não sabia o que fazer. Agora já sabia.

[32] Pensamos que este efeito foi conseguido pela nossa presença e relação próxima com estes jovens. Ainda nos seus países teriam como projeto de vida emigrar. O que conseguiram. Já no país que os acolhera não sabiam que a sua promoção passaria por fazer estudos superiores. A nossa presença, deu-lhes o exemplo e trouxe-lhes esta nova perspetiva. No entanto, nenhuma de nós se lembra de alguma vez ter falado com eles acerca deste assunto. Aprendemos.

[33] Sobretudo desenvolvido nos projetos liderados por Conceição Rolo, da ALEM (Associação de Literatura, Literacia e Mediação) na região de Lisboa.

[34] Também por esta razão os grupos com que trabalhamos são sempre heterogéneos. Todos acabam por usufruir das atividades.

interesse para todos e todas. [35]Estes grupos, implicam ainda uma grande atenção a aspetos das suas culturas e por vezes hábitos de quotidianos diferentes dos grupos de população maioritária.

Também o grupo de afro descendentes chamaram a nossa atenção para a forma de enriquecer a *educogenia*. Inserimo-nos em grupo originários da Guiné-Bissau onde havia igualmente oriundos do Senegal. Muitos destes últimos vinham igualmente para aprender português. A heterogeneidade que pretendíamos que existisse no grupo colocava-nos o problema das línguas diferentes. De facto, assim não era porque entre eles falavam as línguas locais onde todos se entendiam. Foi necessário recorrer a este meio – inserirmo-nos nas línguas locais – o que implicava mais ainda, o recurso aos jovens mais letrados. Também aproveitámos para enriquecer a totalidade do grupo, recorrendo à história de África e mostrando como fora feita a partilha de África pelas Grandes potências, a régua e esquadro. Referimo-nos à conferência de Berlim de 1885. Muitos ficaram ainda, com muito gosto, a conhecer o mapa de África e a nele procurar países.

---

[35] Questionámo-nos se não teria a ver com as práticas ancestrais de itinerância deste povo.

Fui, durante um ano letivo, aluna de Pierre Furter, na Universidade de Genève; participei ativamente na elaboração do PNAEBA; quando ele perdeu fôlego, com um grupo de colegas, fundámos, em 1982, a Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP) de que sou dirigente e que ainda no ano passado editou o livro *Actualidade de Educação Permanente*. Ao longo da minha vida profissional e atividade cívica Pierre Furter, pelas suas ideias e militantismo, tem sempre estado presente. Deixamos aqui uma grata homenagem.

REFERÊNCIAS

APCEP (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente)

CARNEIRO, R. (1988). Portugal e os próximos 20 anos Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FAURE, E. et al. (1972). *Aprender a ser.* Lisboa: Portugal.

FREIRE, P., ILLICH, I., e FURTER, P. (1974). *Educação Para a mudança.*

FURTER, P. (1983). *Les Espaces de la Formation.* Presses Polytechniques Romandes.

GUIMARÃES, P., LIMA, L., e MELO, A. (2021). *Actualidade da Educação Permanente.* Lisboa.

HUMMEL, C. (1977). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã.* Edições António Ramos.

LENGRAND, P. (1970). *A educação permanente.* Livros Horizonte.

NOGUEIRA, A.I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida.* Instituto de Inovação Educacional.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (1980). *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge: Harvard University Press.

SALGADO, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal. In *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural.* Lisboa. Universidade Aberta.

SALGADO, L. (2021). Educogenia. Os Espaços de Educação para a cidadania na sociedade digital. *Revista de Pedagogia Social,* volume 13

http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista

SAGADO, L. (2021). Potencialidades da Animação Sociocultura na senda educativa cidadã. In *Jean-Claude Gillet. O homem e o seu legado. Um Pedagogo da Animação Sociocultural.* Chaves: Intervenção.

TOURAINE, A. (1977). *Un desir d'histoire.* París.

UNESCO 1988. Manual da Conferência Geral

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO SOCIOCULTURAL NO TERRITÓRIO

Ricard Català Gorgues

Catedrático de Intervenção Sociocomunitária. Valencia

Introdução

Para abordar a educação sociocultural desde a dimensão espacial devemos recorrer ao ilustre pedagogo Pierre Furter e a uma das suas obras mais referenciais "Les espaces de la formation" (1983), onde encontraremos as chaves para compreender o que significa colocar em prática valorizar os espaços educativos, a partir do sistema escolar, para se projetar para além do âmbito da escola em direção ao território de referência, como ambiente envolvente onde a educação adquirirá a sua plenitude sociocultural.

Como abordagem inicial, devemos, pois, compreender que os espaços educativos não se limitam apenas ao espaço escolar, nem na sua dimensão física, nem na sua dinâmica interna de interação complexa, mas devem também ser projetados para o ambiente, considerado como contexto social e cultural que afetará a vitalidade do sistema escolar, com todos os contributos possíveis que possam

promover experiências de aprendizagem que não permaneçam meros processos de aquisição de conhecimentos.

No referido trabalho de Furter (1983), concretamente numa das suas teses iniciais, a número 6, valoriza-se a abertura da escola ao seu meio, uma vez que dele é parte integrante. Ao mesmo tempo, deve ser confrontado com o "espaço vivido" onde se projeta a cultura escolar. Mas também, o contexto – local e regional – deve ser considerado como um laboratório que permite verificar a cultura escolar no próprio local.

> Tese 6: Levando a sério a regionalização, assumimos entre os utilizadores e entre os agentes formadores, uma consciência que obriga a escola: a abrir-se ao território do qual é parte integrante, a confrontar o espaço em que a cultura se projeta, considerar o contexto local e regional como um laboratório que permite verificar in situ a cultura escolar e admitir uma margem de manobra local e regional, que depende de representações diferenciadas da qualidade da formação. (Furter, 1983, p. 14).

Conceitualmente, como refere Furter (1983), a cultura escolar seria definida como "a representação coerente que liga os métodos de ensino e os conteúdos da programação

de ensino com os papéis dos agentes formadores na participação, bem como na definição de funções dos ingressantes educativos no desenvolvimento regional (cultural)" (p. 61).

Neste sentido, podemos interpretar os inputs educativos como contributos educativos do meio sociocultural considerados como recursos, e não apenas materiais ou tangíveis, que irão promover experiências enriquecedoras para uma aprendizagem mais ativa com a aplicação de metodologias inovadoras e dinâmicas colaborativas, tendo em conta que conta o desenvolvimento global da pessoa.

A territorialização em Furter (1983) está ligada ao termo "regionalização" (capítulo 6), o que significa que a escola deve abrir-se ao território de referência (contexto vivido) e, por sua vez, do qual é parte integrante (territorial-integração), postulado que se inclui na tese 16, de forma mais concreta ao relacionar regionalização e participação.

> Tese 16: A regionalização centra-se, em primeiro lugar, nas questões da integração territorial de todos os ingressantes no ensino, bem como na abertura das instituições escolares aos seus contextos, concebida de uma forma que permite uma

> reavaliação, uma reorientação e, eventualmente, uma reconstrução. (Furter, 1983, p. 169).

A tese número 6 foi reiterada dois anos depois pelo professor Antón Costa Rico (1985), um dos divulgadores das ideias pedagógicas de Furter, com a sua visão de conectividade entre a escola, a comunidade e o território, onde revela "as interrelações entre a cultura escolar - enquanto subsistema- e o sistema sociocultural global".

Anos mais tarde, também o fará o professor Agustín Requejo (2000) na cerimônia de investidura acadêmica de Pierre Furter como doutor "honoris causa" da Universidade de Santiago de Compostela, que o aponta no seu discurso fúnebre como expoente de um dos os três temas marcantes da investigação e do trabalho intelectual de Furter, neste caso a territorialização da educação, a par da educação ao longo da vida e a função das utopias no mundo educativo.

A territorialização da educação

Na perspectiva de análise e desenvolvimento da territorialização da educação, destaca-se a participação direta e ativa dos cidadãos, bem como o verdadeiro respeito pelos direitos culturais e outros direitos cívicos (Requejo, 2000), muito em linha com outros contributos ligados à chamada pedagogia da cidade ou pedagogia

urbana -representada na cidade educadora- e, também, ao campo da animação sociocultural, contributos que tiveram o seu maior auge nas décadas de oitenta e noventa do século passado, mas com vários altos e baixos, evoluíram posteriormente até aos dias de hoje.

A marca de Pierre Furter sobre o tema da territorialização perpassa também as abordagens que os professores Sureda e Colom (1989) têm tratado sobre a Pedagogia Ambiental, considerada por eles "como um dos desenvolvimentos mais interessantes da Pedagogia Ambiental" (p. 39), todas baseadas sobre "Les espaces de la formation" e, também, sobre um trabalho anterior "Les systemes deformation dans leurs contextes" (1980).

Nas abordagens apoiadas por Sureda e Colom (1989) sobre a territorialização educativa, é muito interessante a visão antropológica e cultural do território e o seu papel determinante para a educação sociocultural.

O papel do território no domínio da Pedagogia Ambiental é o de dar uma resposta positiva à pedagogia em questões como a dinamização cultural, o realismo da própria ação pedagógica e a oferta de pluralismo e diversidade. (pág. 149).

Uma perspectiva que viria a recolher outra das teses da obra de Furter (1983), concretamente sobre o desenvolvimento cultural regional (tese 17) na medida em que supõe uma "animação cultural global", que pode muito bem estar ligada à questão da referida dinamização cultural.

> Tese 17: O desenvolvimento cultural regional envolve a animação cultural global no quadro de uma política de democracia cultural. Isto deve inspirar todos os agentes de mudança e ser integrado em todas as intervenções de modernização, tanto nos setores sociais como econômicos, de tal forma que uma população tenha sempre condições para um melhor conhecimento do seu próprio ambiente e uma determinação possível do seu destino. (Furter, 1983, p. 14).

A territorialização encontrará na "cidade" o seu melhor expoente pedagógico, como elo e como recurso, com todo o seu potencial discursivo, seja a partir de uma visão diacrónica no desenvolvimento histórico das civilizações ("polis", "urbs", "civitas"), à análise de fenómenos urbanos que venham captar as tendências sociais e culturais de

uma sociedade em transformação, o que passará pela imersão através da prática socioeducativa.

A pedagogia da cidade e a cidade educadora

A partir dos postulados da pedagogia da cidade (pedagogia urbana), um dos contributos concomitantes com os de Furter é o do conceito de "sistema integrado de formação", como reflexo do vínculo escola-território, difundido pelos pedagogos italianos Fiorenzo Alfieri e Franco Fraboni, respectivamente, que se baseia na ideia de "experiência de vida" (o "espaço vivido" e a "cultura vivida" de Furter) tanto no território como na escola.

Segundo Alfieri (1990), no território a experiência de vida é compreendida "através da ligação direta com diversos aspetos da realidade territorial que possuem potencial educativo". Por sua vez, a missão da escola é "a transformação da experiência de vida em experiência cultural".

Na mesma linha de pensamento, Fraboni (1990) propõe a interligação entre escola e território como uma equação possível, com a abertura de interações "entre a cultura dentro da escola e a cultura exterior a ela com linhas de complementaridade de recursos educativos recíprocos" (p.153). Mas com a condição de que o território seja

colocado “em condições de ter múltiplas oportunidades educativas” (Fraboni, 1990, p. 153), como o próprio Alfieri já explicou na sua reflexão.

Todos estes contributos anteriores vão reunir-se naquilo que é conhecido como “cidade educadora”, uma ideia, mais do que uma categoria científica, segundo o professor Jaume Trilla (1990), um dos seus principais divulgadores. Com o passar do tempo, a ideia de uma cidade educadora tornou-se todo um movimento educativo, ou melhor, uma rede global de cidades aderentes à “Carta das Cidades Educadoras”.

Na sua visão condensada do movimento ou rede de Cidades Educadoras, Laia Coma (2012) afirma que este movimento “é o ponto de partida de uma nova forma de compreender e ver a cidade, confiando no seu potencial educativo capaz de promover a qualidade da formação dos seus cidadãos, desde que todos os agentes ativos e habitantes da cidade participem de forma empenhada.”. (p. 477)

Na “Carta das Cidades Educadoras” (Coma, 2012), também conhecida como “Declaração de Barcelona”, são definidos vinte princípios básicos para a promoção educativa da cidade, incluindo a educação inclusiva, a diversidade, a

identidade, a sustentabilidade, a promoção das associativas ou educação para a cidadania democrática, todas agrupadas em três categorias concetuais: O direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e o serviço integral ao povo.

Do preâmbulo da Carta podemos destacar o seguinte (p. 4):

> A Cidade Educadora vive um processo permanente que visa construir uma comunidade e uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver nas diferenças, resolver conflitos pacificamente e trabalhar para o "bem comum".

Quatro anos após a elaboração da Carta de Barcelona, o movimento das Cidades Educadoras ganhou um forte impulso e constituiu-se como Associação Internacional das Cidades Educadoras, no Terceiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras (1994), realizado na cidade italiana de Bolonha.

Ao movimento Cidades Educadoras podemos acrescentar a chamada "Cidade das Crianças", que surgiu também na década de noventa do século passado, inspirada no conceituado pedagogo Francesco Tonucci, também famoso ilustrador (Frato), a partir de um projeto surgiu na cidade italiana de Fano em 1991, em que as moças e os rapazes

terão de assumir um papel ativo no governo e no desenvolvimento da cidade, tornando-a mais habitável, o que significa apropriar-se do espaço urbano, porque como refere o próprio Tonucci (2009), "a cidade renunciou à escala humana, para ter os seus cidadãos como referência e parâmetro".

Novamente, no que diz respeito à pedagogia da cidade, outro pedagogo italiano, Mario Gennari (1998), dará relevância ao conceito de "espaço pedagógico" (pp. 98-127), com a sua aplicabilidade ao espaço urbano, espaço habitado e para o espaço social. Com isto, "o ambiente escolar já não é o único local de formação, mas a comunicação educativa também se faz através das construções daqueles mundos a que (...) chamamos extracurriculares" (pp. 100-101).

Daí surgirá, segundo Gennari (1998), a "pedagogia dos ambientes educativos" (pp. 102-103), onde o espaço pedagógico gira entre dois polos: por um lado, a tipologia dos territórios urbanos e, por outro, a qualidade do desenvolvimento da pessoa, com o qual a cidade seria cada vez mais definida como um "lugar de cultura" (p. 103) face à influência predominante dos fatores produtivos e

económico numa sociedade com uma marcada orientação mercantilista ou economia de mercado e de consumo.

Com isto, estaria justificado o caráter claramente "cultural" da cidade (Carbó e Català, 1991), perspectiva já contemplada pelo Conselho da Europa (Conselho de Cooperação Cultural) através da chamada Declaração de Bremen (1983), da Conferência "Cidade e Cultura ", apresentadas como novas respostas aos problemas culturais, com o propósito de evidenciar a revitalização cultural das cidades e, também, de estimular uma maior participação coletiva na vida cultural urbana ou metropolitana.

Animação sociocultural e território

O sentido de participação coletiva incluído na Declaração de Bremen transporta-nos imediatamente para o campo da animação sociocultural, outra vertente ligada à educação sociocultural no território e como mais um expoente válido para promover a integração entre educação e território.

Entre as múltiplas definições de animação sociocultural que foram dadas ao longo dos tempos, podemos recuperar aquela que tenta recompor uma definição mais unificadora, entendida como "uma prática ou ação específica que, através da aplicação de uma série de

técnicas sociais, tenta ser feita para promover e/ou incentivar a participação real e efetiva de uma comunidade no processo da sua própria ação sociocultural, acionando, por sua vez, mecanismos de comunicação" (Carbó e Català, 1991, p. 117).

Atualmente, poderíamos dar uma nova definição de animação sociocultural, neste caso mais complexa e sequencial, tendo como referência a sua dimensão territorial, entendida como um conjunto de metodologias, técnicas e ações de natureza sociocultural, destinadas a garantir e promover, da pluralidade, a participação cidadã de pessoas, grupos e coletividades na vida democrática para a transformação social e cultural do território, para além de ser articulada de forma sistemática e processual a partir da análise da realidade.

A participação da comunidade remete-nos, assim, para a dimensão territorial da animação sociocultural, uma vez que o ambiente de ação sociocultural será considerado como uma realidade territorial com significado próprio, tendo em conta três variáveis inter-relacionadas: o contexto histórico vinculativo, o contexto geográfico quadro de referência e a identidade cultural que se configura.

Esta abordagem territorial da animação sociocultural permitir-nos-á também descobrir o significado "cultural" do ambiente, onde estão recolhidos todos os acontecimentos, atividades e obras do ser humano, ou seja, os "contributos culturais" que promoverão uma ação eficaz e pleno desenvolvimento da nossa ação socio-cultural.

Como já foi referido anteriormente, em Pierre Furter (1983) encontraremos também referências ao campo da animação sociocultural na encruzilhada entre a territorialização (regionalização) e a participação, apoiada numa política de democracia cultural, ou seja, com o envolvimento da comunidade e com maior tendência para exigir ações de animação sociocultural muito mais vastas e ambiciosas, que abranjam toda a vida cultural das populações envolvidas.

A partir desta abordagem, a democracia cultural pode ser entendida (Bassand, 1992) como o encontro entre dinâmicas culturais ascendentes e descendentes, um processo cultural criativo e participativo no qual a comunidade se envolve a partir de uma consciência que acarretará mudanças e benefícios de natureza sociocultural.

A animação sociocultural em relação ao território significa, em última análise, valorizar ao máximo o sentido de cidadania, assente num compromisso coletivo, através de processos de participação partilhados e vinculativos, onde a vida democrática é promovida e garantida nas nossas vilas e cidades.

Ecopedagogia para a ética do bem comum

Às abordagens e contributos que derivam tanto da pedagogia da cidade como da animação sociocultural, podemos acrescentar os postulados e contributos que advêm da chamada "ecopedagogia" ou pedagogia da terra, uma perspectiva socioeducativa que desde a década de noventa do século passado e com a transição para o segundo milénio ganhou maior impacto e incidência.

Segundo Cruz Prado (2020), a ecopedagogia "surge como uma manifestação da necessidade de dar conteúdo político-pedagógico à ação educativa de orientação ambiental, tendo como ideologia a afirmação de uma sociedade ambientalmente justa". (p. 6)

A ecopedagogia é considerada um paradigma educativo surgido a partir da Cimeira do Rio de 1992; mas, sobretudo, a Cimeira dos Povos que se realizou em paralelo, com grande impacto no Sul global e, mais

concretamente, na América Latina (Abril de 2020). No entanto, parece ter surgido realmente como um movimento social e educativo, através do Instituto Paulo Freire de São Paulo (Brasil), que incorpora também a visão pedagógica do grande pensador, pedagogo e ativista brasileiro, com quem Pierre Furter trabalhou.

As bases discursivas da ecopedagogia podem ser encontradas em dois documentos de referência: A "Carta da Ecopedagogia" (1999), escrita como decálogo, com o subtítulo "Em defesa de uma pedagogia da Terra" e a "Carta da Terra" (2000), que inclui os direitos do planeta enquanto ser vivo.

No que diz respeito à "Carta da Ecopedagogia" referimo-nos ao estudo de Alfonso Fernández e José Luis Conde (2010), no qual mostra e analisa os dez pontos que a contêm: a Mãe Terra como organismo vivo e em evolução, a mudança de paradigma econômico, o princípio da sustentabilidade como reorientador da ação educativa, pertencente a uma única comunidade de vida, mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao ambiente, ecopedagogia aberta a todos e à cidadania, a aposta numa pedagogia "biófila", a promoção de experiências de consciência sensorial, a construção de uma cultura de

sustentabilidade e, por fim, uma nova forma de governação assente na ação comunitária, na gestão democrática, na autonomia, na participação , na ética e na diversidade cultural.

E no que diz respeito à "Carta da Terra", é também apresentada e analisada por Fernández e Conde (2010) como primeiro ponto do seu estudo, com um panorama histórico da mesma, estruturado num preâmbulo, dezesseis princípios e uma conclusão sob o título "O caminho a seguir". Segundo estes autores, o desafio da "Carta da Terra" é transformá-la num instrumento eficaz de governação global e de direito internacional, bem como de aplicação real na vida cotidiana das pessoas." (p. 40)

Com as abordagens e posicionamentos críticos da ecopedagogia, o conceito de cidadania ganha uma nova dimensão, ao ultrapassar o ambiente mais imediato em direção a uma visão mais holística, mais global, definida como "cidadania planetária", baseada na sustentabilidade, na cultura de paz e de convivência humana e planetária, com uma visão comprometida, mais intuitiva e afetiva da realidade.

> "A ecopedagogia promove uma racionalidade moral intuitiva e comunicativa, afetiva, não instrumental,

> reeducando o olhar, a partir do coração. É uma educação para a cidadania planetária que visa construir uma cultura de sustentabilidade, uma cultura de paz para a vida, de convivência harmoniosa entre o ser humano e o planeta." (Arenas et al., 2013, p. 84).

Precisamente em Pierre Furter, poderíamos encontrar como precedente temporal uma perspectiva "planetária" da educação através da sua obra "Educação e Vida" (1996), originalmente publicada em português (1966), concretamente no seu primeiro capítulo, intitulado como: "Educação na visão planetária do mundo".

Nesta perspectiva comprometida, enquanto cidadania planetária, propõe-se a partir da Ecopedagogia uma ética do bem comum (Prado, 2020), afirmada como um desafio e um caminho a seguir que assenta no valor da convivência partilhada, para proporcionar espaços de convivência. Onde as condições do bem comum possam ser recuperadas com garantia, também incluídas na "Carta das Cidades Educadoras", como já foi referido.

No que diz respeito à noção de bem comum, encontramos contributos de interesse como o desenvolvido pelo humanista Ricardo Petrella (1997) na sua pequena mas

muito sugestiva obra intitulada "O bem comum. Em Elogio da Solidariedade", em que levanta desde o início uma série de questões, entre elas a razão pela qual se tornou tão difícil falar de interesse geral; mas, sobretudo, do bem comum, entendido como "ser e fazer juntos" (p. 17).

Uma visão do mundo que não parte da mera especulação dialética, mas de uma reflexão ponderada, mas também de uma ação empenhada em relação à sociedade do bem-estar, ameaçada pela competitividade, pelo individualismo e pelo mais puro mercantilismo do benefício econômico, para promover a cultura do sujeito versus cultura do objeto, com a valorização do sentido de cidadania e, ainda, do princípio da solidariedade.

A cultura do sujeito acarreta, por sua vez, o princípio da alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro como valor substancial, tomando consciência da existência do outro como elemento central da nossa própria existência. A minha existência não tem sentido sem a existência de outros.

Aqui podemos regressar a Gennari (1998), a partir da pedagogia da cidade, pois verá como ameaça o evidente "perigo de que uma cultura do objeto sufoque a cultura do sujeito" (pp. 121-122), para propor uma "ética da

cidadania" (pp. 80-81), coincidente com a visão de Petrella, no reconhecimento do outro, neste caso a partir da atenção, do interesse e da aceitação do outro.

Desta perspectiva correlacionada entre o bem comum, a solidariedade e a alteridade, enquanto ética da cidadania, deduz-se uma série de implicações pedagógicas, segundo Gennari (1998), como a aceitação do respeito e da reciprocidade; reconhecimento da diversidade; o sentimento de pertencimento a partir da própria identidade histórica, geográfica e cultural; a superação dos preconceitos socioculturais e, por fim, a exigência da formação cidadã para a liberdade, a autonomia de julgamento e a solidariedade.

Uma educação sociocultural no horizonte da Agenda 2030

Da territorialização de Furter conseguimos passar ao conceito de ecopedagogia, com o substrato comum da pedagogia da cidade e da animação sociocultural, embora com nuances próprias, mas que nos permitirá avançar para o horizonte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), através dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Entre os ODS, como se pode consultar no portal da ONU, o objetivo número 4 corresponde ao campo educativo, considerado como educação de qualidade, para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Dos objetivos a atingir no que diz respeito à educação de qualidade e que podem estar relacionados com a educação sociocultural, encontramos os seguintes:

- Garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários para promover o desenvolvimento sustentável, nomeadamente através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e o contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável.
- Construir e adaptar instalações educativas que tenham em conta as necessidades das crianças e das pessoas com deficiência e as diferenças de gênero, e que ofereçam ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Do primeiro objectivo traçado podemos retirar o conceito de "cidadania mundial" comparável ao conceito de "cidadania planetária" que incorporou a ecopedagogia e onde se refletiu também a "cultura da paz". Além disso, a cultura tem também a sua expressão com o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, bem como o seu contributo para o próprio desenvolvimento sustentável.

O segundo objetivo declarado remete-nos para espaços educativos a partir da sua projeção territorial, abertos ao ambiente, nos quais a educação inclusiva é garantida e com o reconhecimento das diferenças.

Da mesma forma, dos vários conceitos que temos abordado neste estudo sobre a educação sociocultural ligada ao território, um deles, o conceito de cidade, surge explicitamente no objetivo número 11 como "Cidades e comunidades sustentáveis", ou seja, na perspectiva da sustentabilidade.

O Objetivo 11 visa, seguindo o portal da ONU, garantir que as cidades e os aglomerados humanos sejam inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, aspectos nos quais a educação sociocultural pode desempenhar um papel relevante.

A tudo isto, desde uma análise crítica, entre os problemas detectados no desenvolvimento sustentável das cidades, até aos ligados ao crescimento urbano descontrolado e à poluição atmosférica, fica também evidente a escassez de espaços públicos nas cidades, um fator muito importante a ter em conta.

Entre as metas a atingir até 2030, aquelas que poderão ter maior impacto da educação sociocultural são as seguintes:

- Aumentar a urbanização inclusiva e sustentável e a capacidade para o planeamento e gestão participativa, integrada e sustentável dos aglomerados humanos em todos os países.
- Redobrar esforços para proteger e salvaguardar o património cultural e natural mundial.
- Proporcionar o acesso universal a espaços verdes e espaços públicos seguros, inclusivos e acessíveis, em particular para mulheres e crianças, idosos e pessoas com deficiência.
- Apoiar ligações econômicas, sociais e ambientais positivas entre as zonas urbanas, periurbanas e rurais, reforçando o planejamento do desenvolvimento nacional e regional.

Como se pode verificar, o papel da educação sociocultural em relação ao horizonte da Agenda 2030 vai assumir uma nova dimensão, onde os contributos dados ao longo do tempo, juntamente com novos contributos e perspectivas, contribuirão para reforçar a ligação entre a educação e território.

REFERÊNCIAS

ABRIL, C. (2020). Ecopedagogía: Educació per i per a la vida en temps de pandèmia. *Quaderns d'Educació Continua,* (44), 37-49.

ALFIERI, F. (1990). El paper de les institucions locals en el sistema formatiu integrat. En Trilla et al. *La Ciutat Educadora* (pp. 157-166). Ajuntament de Barcelona.

ARENAS, M., Hinojosa, E. y López, M. C. (2013). La Carta de la Tierra. Experiencias internacionales de innovación en educación superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 25*(1), 79–107. https://doi.org/10.14201/11151

BASSAND, M. (1992). *Cultura y regiones de Europa.* Diputació de Barcelona-Oikos-Tau.

CARBÓ, O. y CATALÁ, R. (1991). *Ecoterritorio y animación sociocultural.* Grup Dissabte.

COMA, L. (2012). La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En de Alba, García y Santisteban. *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 477-484). Diada Editora. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

COSTA, A. (1985). El territorio y las comunidades como marco de animación sociocultural. En Quintana, J.M. et al. *Fundamentos de Animación Sociocultural* (pp. 128-139). Narcea.

FERNÁNDEZ, A y CONDE, J. L. (2010). La Ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, (71), 39-49. https://doi.org/10.12795/IE.2010.i71.04

FRABONI, F. (1990). La integració escola-territori. Cap a una ciutat educadora. En Trilla et al. *La Ciutat Educadora* (pp. 157-166). Ajuntament de Barcelona.

FURTER, P. (1983). *Les espaces de la formation.* Presses Polytechniques Romandes.

FURTER, P. (1996). *Educación y vida.* Magisterio del Río de la Plata.

GENNARI, M. (1998). *Semántica de la ciudad y Educación. Pedagogía de la ciudad.* Herder.

PETRELLA, R. (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad.* Debate.

PRADO, C. (2020). Ecopedagogía: cap a una Ciudadania planetària. *Quaderns d'Educació Continua,* (44), 5-13.

REQUEJO, A. (2000). *Discurso de gabanza do doutorando pronunciado polo seu padrño o doutor D. Agustín Requejo Osorio, profesor titular de Historia da Educación da Facultade de Ciencias da Educación* [Discurso]. Discurso da investidura de D. Pierre Furter como doutor "honoris causa" de la Universidade de Santiago de Compostela.

SUREDA, J. y COLOM, A. (1989). *Pedagogía Ambiental.* CEAC.

TONUCCI, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación,* número extraordinario, 147-168.

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67ddb416-cee6-4bce-8b3f-1567c98ef7a4/re200907-pdf.pdf

PAULO FREIRE E PIERRE FURTER: DIÁLOGOS SOBRE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMUNITÁRIO

Cristiana Pizarro Madureira

Centro de Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Leiria

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED, Universidade Lusófona

Introdução

Um dos principais desafios da atualidade é a diversidade cultural, sendo necessária a mudança do paradigma social e educativo, criando condições de convivência entre indivíduos de diferentes culturas. Neste sentido, este artigo pretende apresentar um projeto de mediação intercultural desenvolvido numa Escola, numa Eurorregião do Norte de Portugal/Galiza, desenvolvido entre 2016 a 2022. Torrremorell (2008) refere a importância de criar uma cultura de mediação que combata todas as as formas de assimilação, guetização, segregação e exclusão. O projeto de educação intercultural desta Escola situa-se nesta linha e integra a Rede de Escolas de Educação Intercultural (REEI), uma iniciativa conjunta da Direção Geral de

Educação (DGE) e do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e a Fundação Aga Khan Portugal (AKF Portugal), criada em 2012. Esta REEI visa criar uma rede de partilha de práticas entre o ensino público e ensino e estabelecimentos de ensino privados e cooperativos, orientados para a educação intercultural. Nesta Escola, este projeto centra-se no pensamento utópico e foi inspirado nos fundamentos epistemológicos e pedagógicos de Paulo Freire e Pierre Furter (1970, 1990). Como afirma Furter, "o pensamento contemporâneo sobre a educação tem de ir além do que já é conhecido e alimentar-se do pensamento utópico, que se expressa "através da capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de uma forma que nos permite agir neste futuro" (1970, p. 7).

Paulo Freire coloca em cima da mesa a pedagogia que liberta, ou seja, uma pedagogia que promove a formação humana integral, dialogante, ativa e participativa com pessoas e para pessoas. Cruzaremos o olhar dos referidos pedagogos para ampliar a compreensão da importância de desenvolvermos no nosso quotidiano, utopias que concretizem experiências e convivências de mediação intercultural, de modo a contribuirmos para o

desenvolvimento humano das comunidades numa sociedade convivencial.

Mediação intercultural e desenvolvimento humano das comunidades

A sociedade em que vivemos tornou-se cada vez mais diversificada ao longo dos tempos, o que levou ao surgimento de uma sociedade multicultural em que é importante promover a coexistência entre culturas no sentido de uma sociedade convivencial (Madureira, Viché e Herrnaiz, 2024).

Assim, importa também realçar a importância de se avançar no sentido da concretização do Objetivo de Desenvolvimento Comunitário (ODS) 4: "garantir o acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Através do cumprimento deste ODS procuramos "garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos; promover a aprendizagem ao longo da vida. Eliminar as disparidades de género na educação; garantir que todas as raparigas e rapazes têm acesso a cuidados e desenvolvimento de qualidade na primeira infância; garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo pessoas

com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis".

A globalização e consequentemente a facilidade de circulação e o aumento dos fluxos migratórios contribuíram para um maior encontro cultural no mundo. Assumir a escola como um microcosmos da sociedade é aceitar que ela constitui um lugar de proximidade humana. A diversidade cultural presente nas escolas torna cada vez mais importante aprender a conviver com o "Outro" e aprender sobre e com o "Outro", alicerçando as práticas e políticas educativas num modelo de convivência, e não de coexistencia. Segundo a UNESCO (2005), a educação intercultural surge como resposta a este desafio de proporcionar uma educação de qualidade para todos. A educação intercultural visa "desenvolver capacidades de interação e comunicação, num mundo em mudança e culturalmente diverso" (Madureira, 2022, p. 75), promovendo a participação na interação social, gerando identidade e um sentimento de pertença comum à humanidade. Na realçaõ de proximidade humana, pautada por encontros e (des)encontros de pessoas e culturas, têm sido criados e desenvolvidos cada vez mais projetos de mediação intercultural que rompem com as ideias

clássicas do assimilacionismo e do integracionismo, ou seja, que promovem experiências concretas de cidadania no exercício de práticas de interculturalidade.

São vários os desafios que os agentes educativos enfrentam em relação à educação intercultural, nomeadamente: a promoção do diálogo intercultural e a necessidade de desenvolver uma mudança na própria estrutura e organização das instituições de ensino, que permita aos alunos ter igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso académico. É, por isso, urgente concretizar utopias no quotidiano através do desenvolvimento de projetos que contribuam para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conheçam e exerçam os seus direitos e deveres no diálogo e no respeito pelos outros, com atitude cívica, democrático, pluralista, crítico e criativo. Na década de 2000, com o crescente fluxo migratório na sociedade contemporânea, as escolas do meio rural, para além das urbanas, começaram a receber esta crescente e riquíssima diversidade cultural. Assim, foi (e é) necessário todo um caminho a nível legislativo e regulamentar para mudar o paradigma vigente, esencialmente monocultural para um paradigma multi/intercultural. Ou seja, conseguir criar as condições

necessárias à implementação de novos projetos nas escolas em colaboração com outros técnicos e/ou instituições, promovendo o trabalho em rede com todos os agentes educativos de um determinado território educativo. É neste contexto que se insere o projeto de mediação intercultural desenvolvido numa Escola em Portugal, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências de comunicação entre pessoas de diferentes culturas, promovendo assim a importância da implementação e aquisição de comportamentos e modos de ser. e ser inclusivo, consolidando uma sociedade de convivência. Este conceito prevê ainda a participação e inclusão de todos os alunos, valorizando a sua cultura e identidade para que tenham acesso à igualdade de oportunidades, bem como garantindo o respeito, a justiça e o bem-estar de toda a comunidade envolvida (Madureira, 2022). Esta Escola integrou o Programa REEI – Rede Escolas para a Educação Intercultural, que defende a Escola como um espaço de experiências onde a interculturalidade é vista como um benefício para e para todos, promovendo a interação, a aproximação e a valorização da diversidade a partir de uma abordagem participativa.

Conforme sublinha a REEI (2020), o seu objetivo é "promover o acolhimento, a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, desde o ensino pré-escolar ao secundário, bem como desenvolver o respeito pelas diferenças". e o estabelecimento de relações seguras, saudáveis, pacíficas, democráticas, de interação e aproximação entre os alunos e os outros membros da comunidade educativa" (REEI, 2020, p. 3). Por sua vez, também o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (2008) que foi lançado a 7 de Maio de 2008, na 118ª reunião de Ministros dos Negócios Estrangeiros, em Estrasburgo, apresentam-se um conjunto de recomendações para ações futuras sobre boas práticas na governação democrática da diversidade cultural, cujas abordagens orientam a cidadania participativa, o ensino e aprendizagem de competências interculturais, a gestão de espaços de diálogo intercultural. Ou seja, a REEI na sua concepção centra-se neste documento de referência, dando-lhe sentido, atribuindo-lhe maior significado à medida que passa da concepção teórica à operacionalização de práticas pautada spelo diálogo intercultural.

O Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (2008) apresenta cinco abordagens à acção política para promover o diálogo intercultural, sendo elas:

1. Governação democrática da diversidade cultural, que considera que os direitos humanos são para todos e que cada pessoa tem o seu lugar, as suas oportunidades e a sua forma de participação, para os quais deve haver tolerância, não discriminação e respeito mútuo, permitindo um equilíbrio que garante o tratamento adequado e equitativo das pessoas.
2. Cidadania e participação democrática, onde todas as pessoas são cidadãos iguais e, por isso, têm o mesmo direito e responsabilidade de participar.
3. Aprendizagem e ensino de competências interculturais, que defende que as competências necessárias ao diálogo intercultural resultam da educação para a cidadania democrática, com um processo de ensino-aprendizagem subjacente, cujo resultado global é a coesão social, a compreensão mútua, a solidariedade e o diálogo intercultural.
4. Espaços de diálogo intercultural, onde todos tenham acesso a uma educação intercultural, desenvolvendo um diálogo aberto.

5. O diálogo intercultural nas relações internacionais, para que seja estimulado nos planos macro e micro.

É importante referir que muitos dos desafios enfrentados pela educação intercultural implicam uma mudança de paradigma no contexto social e escolar, o que implica a coconstrução de uma sociedade de convivência (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024). A adoção de políticas, centradas numa visão holística da pessoa, visando o sucesso académico, compreendendo o aluno como ser humano autónomo, solidário, responsável e criativo. A Educação Intercultural dá respostas à transformação de perspetivas, pois é uma iniciativa que possibilita a transformação das pessoas e, por isso, deve ser continuamente ampliada, para aumentar o exercício do diálogo intercultural e da convivência num mundo culturalmente diverso.

Américo Peres realça a necessidade de desenvolver "uma filosofia educativa que construa pontes entre culturas, tendo consciência de que a cultura das culturas está naquilo que nos une e não naquilo que nos separa e que, ao mesmo tempo, faça da educação um espaço de recontextualização para a igualdade, promovendo a coesão social" (2016, p. 60).

Numa análise às pedagogias de Furter e Freire, podemos identificar alguns princípios comuns que nos levam a reafirmar a importância da educação intercultural no desenvolvimento humano nas, das e para as comunidades. Neste sentido, destacam-se os seguintes principios:

1. Participação e diálogo

Paulo Freire realça a importância de uma relação dialógica entre educador e educando, onde ambos aprendem juntos, problematizando a realidade em que vivem. Pierre Furter (1996) valoriza também o diálogo e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, promovendo uma abordagem colaborativa e cooperativa entre todos. Como referiu Furter (1996), a educação não se apresenta como uma aventura sonhada, nem como uma ilusão utópica, mas como uma utopia que se materializa em o trabalho feito em conjunto. Neste sentido, é importante estar disponível para as novas tarefas que o tempo e a sociedade atual propõem.

Foi nesta linha que se impôs o projecto de educação/mediação intercultural, que foi co-construído com a colaboração de vários agentes educativos. Peres e Lopes (2006) afirmam que "reinventar a cidadania através da participação deve ser o compromisso de cada um para

melhorar o nosso destino coletivo". Ser cidadão significa não ter medo de se comprometer na criação de laços fraternos e solidários. Ser cidadão é assumir uma convivência emancipatória, afetiva e criativa, superando medos e limitações" (pp. 11-12).

2. Partir do contexto de vida e das utopias possíveis

A valorização do contexto em que cada sujeito vive e das utopias leva ao desenvolvimento de uma educação libertadora que Freire (1981) entende como aquela que tem em conta as experiências e os desafios que as comunidades enfrentam.

Furter (1996) realça a importância de uma educação integral que tenha em conta as utopias concretas, não só o aspeto cognitivo, mas também o aspeto emocional, social e ético do desenvolvimento humano.

Estes pedagogos reconhecem a importância de contextualizar o conhecimento na realidade vivida por cada sujeito.

3. Senbibilizar e refletir dialogicamente sobre a ação e na ação

Outro dos princípios defendidos por Freire (1967) e Furter (1996) prende-se com a consciência da nossa vulnerabilidade e com a necessidade de reflexão dialógica

sobre a realidade em que vivemos. Freire (1967) defende a consciência como um processo através do qual os indivíduos compreendem criticamente a realidade em que vivem e se comprometem a agir de forma transformadora.

Furter (1996) procura também realçar a importância do desenvolvimento de atividades educativas e vivenciais com as pessoas, promovendo o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e de autonomia pessoal.

4. Acreditar no potencial da educação para a mudança e transformação social

Freire (1967) acredita na possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária através da educação como prática de liberdade, como preconiza a agenda 2030 com o já referido ODS 4.

Furter (1996) defende ainda uma educação que promova valores de solidariedade, responsabilidade social e justiça, contribuindo para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e sustentável.

Em síntese, as pedagogias de Paulo Freire (1967) e Pierre Furter (1970, 1996) partilham o compromisso com uma abordagem humanista da educação, que valoriza a participação, o diálogo, a consciencialização e o

empoderamento dos indivíduos e das comunidades, de forma a transformar o mundo em que vivemos. Embora possam diferir em certos aspetos metodológicos e conceptuais, ambos oferecem contributos significativos para a compreensão da relação entre a educação e o desenvolvimento humano nas comunidades.

Uma experiência de interculturalidade através do recurso ao digital

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano das, nas e para as comunidades, foram coconstruídos e integrados vídeos num canal do YouTube, https://www.youtube.com/channel/UCwXnYRyPTkGtTrV1uTOBVnA, a fim de desenvolver práticas educativas promotoras da reflexão, diálogo, problematizadoras e libertadoras. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades individuais e de grupo, baseadas em questões individuais e coletivas, numa perspetiva de pedagogia da pergunta, e não de pedagogia da resposta (Freire & Faundez, 1985). Assim, foram promovidas atividades dentro de uma conceção problematizadora e libertadora da educação (Freire, 2006).

Dos 39 vídeos, destaca-se o vídeo "Aprendizagem em tempos de pandemia: práticas de mediação numa escola

inclusiva”, https://www.youtube.com/watch?v=hsgdEWfHCmw&list=UULFwXnYRyPTkGtTrV1uTOBVnA&index=, que relata as estratégias utilizadas para interagir com os alunos, acompanhar o seu quotidiano mesmo remotamente, em tempos de pandemia, de forma a manter a ligação, promover o diálogo, reforçar a interação, a abertura e a criação de pontes entre a escola e o aluno/casa/família. Para tal, o gabinete de mediação criou e implementou medidas de apoio neste projeto “paternidade + e interculturalidade”: ao nível do apoio digital (criação de conteúdos/jogos em sessões online); Através de sessões síncronas, promoveu-se um workshop de escrita criativa, aulas de português, aulas de yoga/meditação e de relaxamento, de forma a valorizar o diálogo e o silêncio; visitas domiciliárias (verificou as necessidades de cada pessoa, ajudando-as a promover o sucesso académico; utilizou-se também a “caixa de afetos” para promover o vínculo familiar, levando os pais a refletirem sobre o que precisam de fazer para melhorar a relação/dinâmica familiar); Forneceram-se os materiais necessários à realização das tarefas solicitadas (ex. mandala, construção de materiais para o desenvolvimento de competências

linguísticas e de comunicação, desenvolvimento de competências socioemocionais, envolvendo pais e filhos na realização de atividades; a nível social, forneceram foram entregues kits de alimentos, roupa e brinquedos; kits educativos criado pelo próprio gabinete de mediação, com o objetivo de trabalhar e desenvolver competências: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender e reaprender a viver" e "aprender a ser", de forma a utilizar o aprender para ser melhores cidadãos, utilizando a pedagogia do vínculo, e contribuindo assim para uma educação problematizadora (Freire, 2006; Furter, 1996) que contribui para a renovação e transformação das pessoas. Assim, através de práticas lúdico-pedagógicas, pudemos perspetivar práticas de mediação intercultural, nomeadamente, a promoção do diálogo, o reforço de ligações e a criação de pontes entre a escola e o aluno/família, abrindo canais de comunicação e interação positiva entre a escola e o aluno/família, deslocando-se caso deixe de conhecer as necessidades dos outros e satisfazê-las, aculturação (aluno-professor e vice-versa); educação não formal ("aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender e reaprender a viver juntos" e "aprender a ser", de forma a utilizar a aprendizagem para sermos

melhores cidadãos, utilizando a pedagogia do vínculo, renovar e transformar as pessoas – uma mediação intercultural transformadora, aprendendo a viver em paz com os outros, valorizando o que cada pessoa é, fazendo com que os outros se sintam valorizados e parte de todo o processo e, acima de tudo, demonstrando interesse pela realidade e pelas necessidades. Viu-se que com pequenas dinâmicas lúdico-pedagógicas é possível abrir o diálogo, valorizar diferentes saberes e culturas, "valorizar-se como pessoa", adaptar-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, adaptando estratégias de aprendizagem, com o fim de abranger todos e fazer com que todos se sintam incluídos e valorizados. As estratégias adotadas visaram sobretudo promover a capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas e uma maior interação social, aproximando as pessoas, promovendo a criação de identidades e um sentimento de pertença comum à humanidade, assente num modelo de convivência. Neste projeto de mediação intercultural "não deixamos nenhuma família para trás", ou seja, valorizamos "cada um deles". A mediação intercultural é também que a valorização do potencial, do conhecimento e da cultura de cada pessoa implica o reconhecimento do outro, permitindo que os

protagonistas se envolvam, melhorem as suas condições de vida, promovam a sua integração e aprofundem relações sociais positivas. problemas em contextos multiculturais. Procurando gerir desafios, estabelecer pontes, diálogos e propostas essencialmente para resolver problemas numa lógica de igualdade e eliminação de barreiras. E foi exactamente isso que o gabinete de mediação fez, atendeu às necessidades de cada pessoa, ajudou-as a satisfazê-las, valorizou-as, promovendo competências sociais e também parentais, promovendo a aprendizagem para a convivência pacífica.

Desafios futuros para a educação intercultural

Os desafios futuros da educação intercultural detalhados a seguir baseiam-se na ideia de que não existe uma educação neutra (Freire, 1967), pois todas as atividades são certamente atos políticos, de transformação através do envolvimento através da participação das pessoas, num processo de humanização que não posso deixar ninguém para trás. Freire diz-nos que "estar no mundo (...) sem politizar não é possível" (2008, p. 58).

Assim sendo, esta proposta foi inspirada nos contributos de Freire e Furter e procura contribuir para o desenvolvimento humano, guiando-se pelos 5 pilares dos

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Pessoas, Planeta, Parcerias, Paz e Prosperidade:

1.Pessoas - desenvolver uma relação dialógica (Freire, 1967) e a educação como prática de liberdade (Freire, 1967) em que as instituições educativas e sociais são locais de igualdade de oportunidades, que incentivam o diálogo intercultural e promovem a inclusão através do intercâmbio de culturas e práticas educativas. Freire (2006) acrescenta que "mas não há diálogo se não houver um amor profundo pelo mundo e pelos homens. Não é possível pronunciar o mundo, que é um ato de criação e recriação, se não houver amor que o infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo" (pp. 91-92).

Por sua vez, Furter (1996) coloca também as pessoas no centro da ação educativa, pois só assim poderemos contribuir para o desenvolvimento humano.

2. Planeta - promover práticas educativas emancipatórias em que a educação constitua um bem comum global, garantindo uma cooperação mais equitativa entre todos. É cada vez mais claro que, para superar as injustiças do passado e transformar o futuro, é necessária uma maior responsabilidade colectiva global pela educação.

3.Parcerias (alianças) – dar total disponibilidade ao locutor, "escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito ouvinte para estar aberto ao discurso do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (Freire, 2008, p. 119). A comunidade (educativa) constitui um lugar para (re)construir identidades num projeto coletivo, para desenvolver alianças. Furté contribuiu para a importância da construção de identidades coletivas. Assim, Freire realça também a importância de "reconhecer nos outros (...) o direito de dizer a sua palavra. O seu direito de falar, que corresponde ao nosso dever de os ouvir" (1989, p. 17). Assim sendo, é pertinente sensibilizar para a importância de as pessoas acreditarem na educação transformadora, apostando num ensino que promova a cooperação e a solidariedade entre as instituições comunitárias locais e globais.

Promover práticas educativas experienciais, focadas numa visão humanista, apoiando abordagens inter e transdisciplinares, interculturais e ecológicas dentro e fora da educação formal.

4. Paz - desenvolver práticas de intervenção socioeducativa e intercultural que contribuam para a paz entre os povos,

formando pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conheçam e exerçam os seus direitos e deveres no diálogo e no respeito pelos outros, na cidadania, com espírito democrático, pluralista, crítico e espírito criativo. Só assim serão inclusivos e contribuirão para o desenvolvimento humano comunitário, no sentido de "não deixar ninguém para trás", como prevê a Agenda 2030.

Como dizia Freire, "(...) ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa: os homens educam-se em comunhão, mediada pelo mundo" (2018, p. 96). Com outros, em comunhão, coconstruímos uma identidade coletiva.

5 A prosperidade, a reflexão com ação é a base para uma educação transformadora. Como afirma Freire, se educarmos as crianças tendo em conta os seus próprios saberes, é necessário educar os adultos através de uma discussão problematizadora, formando um homem inquieto, em diálogo permanente com os outros e consigo mesmo no sentido do desenvolvimento humano em, em e das comunidades. Desta forma, através da problematização do mundo tecnológico e pós-moderno, garante-se que o digital nos liga uns aos outros e ao mundo através da construção de conteúdos de acesso aberto, plataformas públicas que promovam a

prosperidade, através de uma abordagem participativa de forma dialógica.

Viché (2014) realça a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas em que a utilização da ciberanimação constitua "uma práxis sociocultural de natureza pedagógica que visa melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, através da criação de redes sociais e comunidades de solidariedade, com o objectivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Precisamos de novas estratégias educativas que configurem as tecnologias digitais como uma força de solidariedade social, criando um novo paradigma educativo centrado na concretização de utopias concretas, que se mantenha em constante relação com os valores democráticos e as práticas inclusivas e participativas.

Concluindo, destacamos a importância de uma pedagogia digna em que "um dos caminhos para a educação convivial é aumentar as práticas de mediação intercultural. A crescente mobilidade populacional, visível na sociedade global, promove uma grande diversidade de culturas e de identidades, coloca desafios às comunidades e leva ao aparecimento de novas formas de mediação intercultural, o que implica um novo paradigma de intervenção, a que

chamaremos paradigma intercultural" (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024, p.89).

Este projeto permitiu a toda a comunidade educativa envolvida conhecer a sua identidade e contribuir para a construção de pontes entre culturas, através de uma pedagogia digna, de forma a criar vivências, vivências e identidades coletivas. Esta pedagogia digna assenta numa perspetiva humanista, numa relação de proximidade humana, que integra um coração digno e forte, em pessoas que partilham utopias, sonhos, esperanças e ações transformadoras e emancipatórias para uma sociedade melhor. Cruzando as nossas convicções com os 5 pilares dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, acima apresentados, podemos reafirmar a necessidade de acreditar em - Pessoas, o Planeta, Parcerias, Paz e Prosperidade - pilares centrais na humanização da globalização. No entanto, num processo de educação permanente e ao longo da vida aprendemos a agir perante as incertezas e os desafios do futuro. Desejamos um mundo e uma sociedade melhores, valorizando a diversidade humana e o diálogo intercultural e o poder transformador da educação na emancipação das pessoas e

das comunidades, contribuindo para um mundo onde seja "menos difícil amar" (Freire, 2006, p. 213).

Dialogando com Paulo Freire e Pierre Furter pudemos ampliar a compreensão do papel da educação e da mediação intercultural no desenvolvimento humano e comunitário. Acreditamo nas possibilidades da educação e da mediação intercultural na concretização da utopia que nos leva à construção coletiva de uma sociedade de convivência. Assim, com foco na fé e na esperança, terminamos com a poesía do "Samba da Utopia", de Jonathan Silva, um hino para os tempos que vivemos:

"Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra **POESIA**
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
A palavra **SABEDORIA**
Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra **REBELDIA**
Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra **TEIMOSIA**

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania
Pegue o tambor e o ganza
Vamos pra rua gritar
A palavra **UTOPIA**".

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P. Direção-Geral de Educação & Fundação Aga Khan Portugal. (2020). REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural. Termos de Referência. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. Direção-Geral de Educação & Fundação Aga Khan Portugal.

CONSELHO DA EUROPA (2008). Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural "Viver Juntos em Igual Dignidade", traduzida para Português por Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

FREIRE, P. (1967). Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.

FREIRE, P. (1981). Ação cultural para liberdade: e outros escritos. Paz e Terra.

FREIRE, P. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez.

FREIRE, P. (1992). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.

FREIRE, P. (1995). À Sombra Desta Mangueira. Olho D´Água.

FREIRE, P. (2006). Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.

FREIRE, P. (2008). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. (1985). Por uma Pedagogia da Pergunta. Paz e Terra.

FURTER, P. (1996) Educación Y Vida. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

FURTER, P. (1970). Educação e reflexão. Editora Vozes.

MADUREIRA, C. VICHÉ, M. & HERNAIZ, N. (2024). Pedagogia de la dignidade, caminos para una sociedad convivencial. LULU.

MADUREIRA, C. (2022). Projeto de escola intercultural – Desafios da Rede de Escolas para a Educação intercultural, Em Joana Baía; José Dantas & Lopes, Marcelino (coords.) (2022). Educação, Inclusão e Diversidade. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural, pp. 73-80.

PERES, A. N. (2016). Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., VIEIRA, A., e MARGARIDO, C. (Orgs.) (2016*). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 57-72). Edições Afrontamento.

PERES, A. N. e LOPES, M. S. L. (2006). Introdução. In A. N. Peres e M. S. Lopes (Coords) (2006). *Animação, Cidadania e Participação* (9-12). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

TORREMORELL, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.

VICHÉ, M. (2014). Ciberanimação. LULU.COM

PAULO FREIRE E PIERRE FURTER: ENCONTROS COM O PENSAMENTO UTÓPICO

Juliano Peroza.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR.
Mario Viché. Universitat de Valencia.

Introdução

A reflexão sobre a educação, em nossa época, se caracteriza, consideravelmente, pela ênfase nas abordagens psicopedagógicas. Também percebe-se um fascínio com o advento das novas tecnologias, principalmente em torno da preocupação com as consequências do rápido desenvolvimento da Inteligência Artificial. O espanto diante do surgimento de tantas mudanças significativas no hoje, engendra um repertório de respostas que, muitas vezes, revelam mais atitudes de adaptação às narrativas condicionantes do presente, num clima fatalista de aceitação do status quo, enquanto esvaziam-se as capacidades de conjecturar alternativas humanizadoras para além do agora. Ou seja, as discussões pedagógicas perderam a capacidade de sonhar, imaginar, pensar o inédito, como se esta atitude fosse inútil e

desnecessária perante o repertório de narrativas condicionantes e imediatistas desta época.

Isso não significa que a atenção intelectual em torno da urgência dos variados temas que emergiram nas últimas décadas deva ser ignorada. Apenas constata-se que houve uma dispersão da atenção intelectual a respeito das questões centrais, as quais, defende-se aqui, precisam sempre ser revisitadas e rediscutidas em perspectiva com os desafios atuais, portanto, não podem jamais ser esquecidas.

Sobre isto, Charlot (2020) nos lembra que a pedagogia contemporânea deixou de lado uma questão originária que sustente, sob bases sólidas, qualquer discussão no âmbito educacional. Trata-se da pergunta: "o que é o homem?", ou melhor, "o que é o ser humano?". Esta ausência antropológica na problematização sobre as propostas educacionais de nosso tempo, revelam uma lacuna central, sintoma de uma crise originária, pois, sem uma sólida concepção sobre os elementos fundantes da condição humana, não podemos prospectar as bases de sua própria formação. Neste cenário, é preciso voltar aos fundamentos, sem os quais não se pode avançar na construção de uma

proposta educativa genuína, para além de qualquer reducionismo meramente tecnocrático e profissionalizante.

Assim, a retomada do pensamento dos filósofos e educadores Paulo Freire [1922-1997] e Pierre Furter [1931-2020] se faz muito oportuna. Ambos assumiram, sem reservas, a centralidade da utopia em suas reflexões epistêmicas sobre educação e pedagogia. Desde seu primeiro encontro no nordeste brasileiro na década de 1960, percebe-se que exerceram influências recíprocas em suas concepções teórico-metodológicas sobre pedagogia, antropologia, educação e formação humana. Suas posições teórico-práticas, nitidamente embasadas no pensamento utópico, foram muito influentes no campo educacional latino-americano e ainda se apresentam muito oportunas para desafiar a imaginação criadora e a criatividade inovadora dos educadores nos dias atuais, para além da atmosfera imediatista que encerra o pensamento numa adaptação determinista aos problemas do tempo presente.

Também, procuraremos compreender os aspectos e nuances de como cada um destes autores se apropria do discurso utópico, dando-lhe características peculiares, marcadas pela forma como cada um articulava suas reflexões pedagógicas. Pierre Furter, zeloso pelo alto grau

de erudição e rigor analítico na exposição conceitual e crítico da utopia, em diálogo permanente com os pensadores da tradição utópica, principalmente na interpretação minuciosa de sua principal referência, Ernst Bloch. Já, Paulo Freire, revela um caráter profético e carismático na apropriação das diretrizes fundantes do pensamento utópico sem se preocupar, necessariamente, em citar ou mencionar os autores da tradição utópica, uma espécie de visionário que tem profunda clareza da viabilidade do sonho que anuncia, como se estivesse convocando seus leitores a participar com ousadia da projeção de ações inéditas, sem temer o risco de buscar viabilizá-las. Se Paulo Freire ficou conhecido como o "andarilho da utopia", alguém que irradiava e exalava sua convicção de mudar o mundo para superar toda e qualquer situação de desumanização, Pierre Furter pode ser considerado um "catedrático da utopia", alguém que se dedicou sistematicamente a estudar a tradição utópica e seus respectivos pensadores, a compreender sua complexidade e a defender a necessidade de sua permanente atualização para o devir da contemporaneidade.

De qualquer forma, os dois mantiveram-se profundamente sintonizados com as exigências da transformação radical da realidade no horizonte do sonho acordado, na denúncia contumaz às estruturas desumanizantes e no anúncio permanente da educação libertadora como processo de humanização.

Paulo Freire e Pierre Furter: do encontro pessoal, ao encontro com a utopia.

O desafio deste trabalho consiste em pensar uma relação entre dois pensadores singulares na história da educação, ainda pouco discutida, ou pouco problematizada, relação esta marcada por uma recíproca influência. Furter, por várias vezes, se demonstra encantado com a figura de Paulo Freire; por outro lado, pode-se perceber uma absorção, por parte de Freire, das análises e considerações que Furter estabelece a respeito da educação e da utopia.

Freire e Furter foram duas pessoas muito diferentes, cada um caracterizado por uma personalidade forte, marcados por vertentes cristãs díspares e contextos culturais distantes mas, com fundamentações filosóficas comuns, os dois convergiram em torno de uma visão humanizadora e utópica do mundo, na mesma medida em que partilhavam da esperança no devir qualitativo da humanidade.

Comprometeram-se profundamente com a transformação da realidade e cultivaram a firme crença de que a educação é a ferramenta mais poderosa para mudar o mundo.

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 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 um profícuo escritor e pesquisador, destacando-se, inclusive, nas pesquisas sobre Educação Comparada na África e na América Latina.

Paulo Freire nasceu na cidade do Recife, Pernambuco, Brasil, em 1921, e faleceu em 1997, na cidade São Paulo.

Iniciou sua atividade acadêmica no curso de Direito, e doutorou-se em Educação, em 1959. Destacou-se na história da Educação como um grande pensador na área de alfabetização de adultos. Atuou como educador em vários espaços, destacando-se como docente universitário, assessor do Conselho Mundial de Igrejas para assuntos educacionais na África, Secretário da Educação na cidade de São Paulo, conferencista e escritor.

O encontro entre estas duas personalidades singulares na história da educação brasileira aconteceu de maneira imprevisível, como se fosse uma bela surpresa do destino. Ambos se conheceram na cidade do Recife, em 1962, ocasião em que o ainda jovem professor suíço visitava o Brasil a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira a convite de Itamaraty (Ministério das Relações Exteriores do Brasil). Furter foi para o nordeste por ter ouvido falar do trabalho de Paulo Freire com o SEC (Serviço de Extensão Cultural da Reitoria da Universidade Federal de Pernambuco) e queria conhecê-lo diretamente.

Sobre este evento, Pierre Furter revela ter ficado "encantado" diante do que presenciava ao se deparar com

as experiências educativas baseadas no método de alfabetização concebido por Paulo Freire:

> No entardecer do primeiro dia na minha primeira chegada ao Nordeste – devia ser em 1962, eu acho – já estava em frente do mestre deitado na sua rede. Diziam o Costa Lima e o Uchoa Leite 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 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).

Furter foi uma pessoa que sempre procurou buscar sentido e coerência entre as teorias acadêmicas e as práticas socioeducativas. Por isso ele fica fascinado pelas ideias e as práticas da educação popular que presenciou junto à equipe de Paulo Freire. Ali, Furter encontrou a práxis duma educação crítica, utópica e transformadora

que ele procurava a partir dos seus estudos, pesquisas, leituras e reflexões.

Esta declaração é muita oportuna para esta investigação. O encontro pessoal entre estas grandes personalidades se inicia com uma experiência marcante de admiração e curiosidade, no sentido mais substancial da noção de espanto aristotélico (pathós). Este evento inaugura um verdadeiro despertar filosófico-pedagógico, afinal, em meio às trivialidades dos encontros ocasionais, Furter foi contagiado pelas ideias de um nordestino sonhador, que apresentava seus sonhos acordados com profunda lucidez e coerência com as exigências de transformação da realidade sofrida, fortemente marcada pelas chagas do analfabetismo. Paulo Freire foi o grande responsável por cativar Furter para a vivência de uma experiência utópica, transfigurada numa prática educativa ineditamente promissora, e encarnada no método de alfabetização conscientizadora de jovens adultos. Nesse encontro pessoal e de partilha de utopias possíveis, que se produz um fascínio mútuo que vai durar toda a vida de ambos, e que vai permanecer além de desencontros acadêmicos, religiosos ou pessoais.

Na sua primeira viagem ao Brasil, Furter acompanhou

Paulo Freire nas atividades de alfabetização no nordeste brasileiro experimentando diretamente a prática da pedagogia da liberdade nas intermináveis falas com Freire e a sua equipe de colaboradores.

Depois desta experiência, Pierre Furter apostou na clarividência de sua curiosidade intuitiva e deixou a Suíça para viver no Recife e acompanhar de perto os processos de alfabetização liderados por Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular, no nordeste brasileiro. Estes tinham o propósito de irradiar esta experiência em todo território nacional, num profundo espírito de radicalidade democrática, cujo propósito consistia em contribuir para alavancar a participação substancial das massas no cenário político nacional. Assim, Furter voltou para o Recife em janeiro de 1963, segundo ele explica para Yvone Soares dos Santos Greis, na entrevista realizada para sua dissertação de mestrado "como responsável da avaliação de Paulo Freire" (Teixeira, 2021, p. 43).

A partir da decisão de permanecer no Brasil, Pierre Furter se insere ativamente do debate intelectual com uma leitura crítica dos problemas da realidade nacional, contribuindo de maneira rigorosa sobre o diagnóstico daquela época. Mas, também, apontando caminhos criativos, inspirado no

modelo de educação conscientizadora proposta por Paulo Freire, para que se pudesse enfrentar as heranças da dominação colonial que impediam a nação de assumir as rédeas de seu próprio destino.

Engajadamente comprometidos com uma prática educativa revolucionária e inovadora, Freire e Furter, até então, não sentiam ainda a necessidade de escrever ou falar categoricamente sobre a utopia, afinal a comunhão dos seus sonhos transfigurava no tempo presente, num projeto histórico de sociedade que se esboçava e se vivia nas entranhas da realidade. Compartilhavam a concepção embrionária de um processo educativo completamente original na medida em que arquitetavam seu desdobramento na articulação coerente entre ação-reflexão-ação para mudar o mundo, a qual, por sua vez, exigia uma profunda solidariedade entre teoria e prática.

Ambos se engajaram assiduamente num movimento histórico que fermentava o anseio por profundas transformações, uma espécie de clima de "efervescência político-cultural" (Scocuglia, 1999). Esta efervescência dinamizava um entusiasmo renovador em vários setores progressistas da sociedade, os quais fomentavam estratégias para o aumentar os níveis de participação

popular nas pautas dos principais problemas nacionais, para que o povo deixasse de ser mero espectador das decisões formuladas pelas elites e passasse a reivindicar suas necessidades.

Um dos motores centrais deste processo emancipatório seria o plano de ação para criar 20 mil círculos de cultura que seriam implementados em todo o Brasil, para alfabetizar dois milhões de pessoas, na medida em que o presidente João Goulart levasse adiante suas reformas de base. Tamanha ousadia não passaria despercebida às elites do poder que se sentiam ameaçadas com as prováveis consequências da erradicação abrupta do analfabetismo, que, por sua vez, diminuiria o poder anestésico da alienação que perpetuava sua condição de classe dominadora. Isto inverteria a correlação de forças na disputa democrática pela eleição de governantes que dialogassem verdadeiramente com os anseios da maioria da população e representassem de maneira genuína seus interesses.

Mas também, naquela época, além do fascínio pessoal e intelectual entre os dois, houve um ponto de desacordo entre Pierre e Paulo, o que Furter explicou em várias

ocasiões[36]. O desacordo se deu quando Miguel Arraes era candidato a presidente e Paulo Freire foi para Aracaju para dinamizar a Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo estratégico de promover uma rápida campanha de alfabetização popular para, com isso, apoiar a candidatura do político. Pierre Furter se opõe a esta estratégia, porque acha que é contrária ao projeto de conscientização popular. Furter acredita que houve uma contradição entre a utopia democrática e a necessidade de tomar o poder nesse momento. Este desencontro se repetiu ao longo do tempo por causa das suas atitudes pessoais, a sua personalidade e as suas visões sobre a ética, a filosofia e a práxis política. Mas essas divergências nunca abalaram o reconhecimento recíproco.

Até o golpe cívico-militar de 1964, ambos tinham clareza de que suas propostas político-pedagógicas respondiam autenticamente aos apelos de uma concepção educacional de vanguarda para a época, todavia, nem Paulo Freire, nem Pierre Furter, ainda haviam declarado, de modo explícito em seus escritos, a adesão ao conceito da utopia como elemento central do seu pensamento.

---

[36]Depoimento de Pierre Furter prestado ao professor Mário Vichè, co-autor deste texto.

Em sua tese intitulada *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2001), escrita em 1959, para concorrer à docência na cadeira de História da Educação, na Universidade do Recife, Freire não menciona a categoria utopia. Compreendia que o Brasil despertara para um novo momento histórico, de superação da "inexperiência democrática", em que o papel da educação seria proporcionar uma "ideologia do desenvolvimento". Nesta época, Freire foi fortemente marcado pelas discussões fomentadas pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que surgiu na década de 1950 com o propósito de fundamentar uma visão que irradiasse o engajamento de intelectuais progressistas no protagonismo de mudanças estruturais que deveriam acontecer para superar os resquícios autoritários da herança colonial.

Quando os militares tomam o poder começa, para os dois protagonistas do nosso relato, tempos mais difíceis. Da prisão e o exílio para Paulo, e um itinerário pela América Latina para Pierre, na condição de consultor da UNESCO. Tempos de fracasso e frustração, mas também, de aprendizagem, de reflexão e práxis, que vai amadurecer suas contribuições mais críticas.

O golpe representou um divisor de águas no

posicionamento teórico destes dois intelectuais, pois impôs a interrupção imediata de uma experiência inédita em vias de efetivação, que anunciava resultados promissores no que se refere à emancipação popular: a erradicação do analfabetismo, a radicalidade democrática, a reforma agrária, o desenvolvimento socioeconômico, a universalização de uma cidadania crítica, ou seja, a irradiação de uma cultura da liberdade numa sociedade fundada, e ainda regida, pela lógica do autoritarismo e da violência colonial.

Com o regime autoritário, Paulo Freire foi imediatamente para o exílio, primeiro passando por uma rápida estada na Bolívia e, posteriormente, vindo a se estabelecer no Chile até 1969. Pierre Furter conseguiu "camuflar-se" dentro do Brasil em órgãos ligados às Universidades, como professor e pesquisador convidado, vindo a se estabelecer provisoriamente na Venezuela até 1969. O fato é que a sensação de fracasso marcou a vida de ambos, de tal modo que, se por um lado provocou numa reorientação existencial drástica diante dos "escombros" de uma experiência educacional original em início de construção, por outro lado lhes conduziu a uma reflexão teórico-metodológica para continuar a edificação deste projeto

para além de sua existência física, mas que se sustentasse, também, no plano imaginário. Pode-se dizer que esta derrota ressignificou seus posicionamentos intelectuais posteriores, nos quais, o pensamento utópico passa a ser decisivo para resistir aos futuros prováveis obstáculos que surgissem.

Na década de 1990, Pierre Furter revela, numa entrevista, que seu interesse pelo estudo da utopia nasceu, decisivamente, a partir de uma avaliação profunda da sensação de fracasso pela desmobilização do projeto de libertação (Furter, in: Greis, 1996, p. II-11; p. II-15). Deu-se conta de que a vitória autoritária dos golpistas não poderia, simplesmente, aniquilar o desejo de libertação dos vencidos. Assim, extraiu da experiência do fracasso as lições centrais que embasariam as estratégias intelectuais para dar consistência à resistência teórica para não sucumbir às mudanças de rumo que os descaminhos da história impõem, mas também sagacidade analítica para entender os meandros da realidade, e não divagar nos devaneios do otimismo.

Após o golpe, Pierre Furter publicou dois pequenos livros em que já esboçava algumas intuições originárias que demonstram sua adesão ao pensamento utópico. Trata-se

dos livros Educação e Reflexão (Furter, 1975) e Educação e vida (Furter, 1973), o primeiro em 1965, e o segundo, em 1966. Também chama a atenção o artigo intitulado Utopia e Marxismo segundo Ernst Bloch (Furter, 1966) que Furter publica em 1966, em homenagem aos 80 anos de Ernst Bloch, no qual aprofunda e demonstra grande sintonia com sua visão de mundo, deixando evidente o gérmen daquilo que se tornaria, anos depois, a Dialética da Esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernst Bloch (Furter, 1974).

Em *Educação e Reflexão* há todo um capítulo dedicado à importância do pensamento utópico, intitulado Utopia e Educação. Nele Furter discorre sobre vários pensadores que se dedicaram a defender a função social das utopias, que, ao contrário estigma pejorativo, provocam o pensamento a buscar alternativas para além do meramente factível. Justifica sua inquietação com a seguinte questão: "por que existem educadores – entre outros – que escrevem utopias? Uma utopia se escreve quando o autor não crê mais nas suas possibilidades de realização. Uma utopia é uma última mensagem, deixada para que uma geração ulterior se sinta chamada a realizar o que foi previsto" (Furter, 1975, p. 43). Em seguida,

apresenta, em poucos parágrafos, uma síntese sobre as principais teses de Ernst Bloch, autor de "O Princípio Esperança" (Bloch, 2005), uma das principais referências que embasaria suas reflexões epistêmicas e existenciais ao longo da vida.

Já em *Educação e Vida*, também dedica um capítulo inteiro intitulado *A Esperança na Educação*. Inaugura o texto com a seguinte epígrafe: "para que as crises possam ser momentos frutíferos, torna-se necessário ao homem ter uma visão esperançosa da existência" (Furter, 1973, p. 93). Problematiza em todos os momentos desta reflexão a distinção entre esperança e otimismo: a primeira é realista, compreende os obstáculos e dificuldades para enfrentá-los [a esperança é um trampolim]; o segundo é ilusório e idealista, tende a sucumbir com fragilidade perante as dificuldades [apaga as dificuldades vendo as coisas de longe]. Dedica uma especial atenção ao que chama de "pedagogia do fracasso": "uma pedagogia pessimista e trágica da existência humana, crê que o fracasso é sempre pedagógico" (Furter, 1973, p. 101). Esperança e fracasso, neste sentido, precisam estar lado a lado. Sem o fracasso, enquanto obstáculo, a esperança descamba em mero idealismo. Já o fracasso, sem a esperança, por sua vez,

esvazia-se em derrotismo.

Nestes dois momentos é visível a tentativa que Pierre Furter faz em tecer uma articulação teórica com o pensamento utópico para justificar os descaminhos da experiência de alfabetização freiriano interrompida. De modo geral, o fracasso sofrido e a crise que se apresentava diante do novo cenário extremamente adverso, não significava que o esforço realizado tinha sido em vão, muito menos que os projetos imaginados deveriam, simplesmente, ser esquecidos, ou abandonados por completo. Pelo contrário: o pensamento utópico permite uma nova atribuição de sentido à originalidade da prática iniciada, muito além dos seus prováveis descaminhos. O golpe militar revelou que a história é cheia de obstáculos e os eventos planejados não se realizam de maneira linear. Quem se ocupa de apresentar alternativas aos limites do status quo, sempre deve estar preparado para sofrer alguma espécie de derrota.

Em 1967 Paulo Freire publica *Educação prática da liberdade* e o amigo Furter foi convidado a fazer o prólogo desta primeira edição. Nele, define Paulo como um homem de diálogo, uma oralidade que qualifica como "dialética da continuidade". Uma atitude pessoal que obriga-nos a uma

constante atenção à fala da pessoa que Furter qualifica como “extraordinário pernambucano”. Um diálogo que é o fundamento da práxis e que tem duas condições. A primeira é que as palavras “não sejam mais ocas” e, a segunda, é que ninguém se sinta excluído ou “posto à margem da vida nacional”. No texto, Furter explica que Freire é um cristão militante, que fala com autenticidade. Já neste texto Furter manifesta uma dúvida (que aparecerá repetidamente em textos posteriores) a respeito da passividade do povo com quem, como educadores, queremos dialogar e que pode ser uma contradição entre o discurso e a prática de uma autêntica educação liberadora. Esta dúvida parece ser um ponto de atenção para a reflexão do próprio Paulo Freire. Mas, apesar disso, acredita na sua concordância com as teses do livro quando, no prólogo, conclui:

> Com a obra de Paulo Freire (de que este livro é só um sinal), a era dos discursos e dos manifestos sobre a educação está superada por uma prática em que teoria e práxis mutuamente se fertilizam. No entanto, para isto, ainda é necessário que haja quem ouça. (Furter, 1967, prólogo).

Este período é rico de vivências, mas também, de itinerâncias dos dois pela América Latina que terminará com a chegada deles em Genebra. Pierre Furter regressou à Suíça em 1969 depois sua estadia na Venezuela. Em 1970, Paulo Freire vai para Genebra, local em que trabalhou para o Conselho Mundial de Igrejas até 1980. Freire é convidado a animar os grupos protestantes que queriam traduzir a Teologia da Libertação em práticas libertadoras. Ali ambos cultivam uma amizade afetiva e pessoal, acima dos seus desencontros intelectuais e acadêmicos.

Isto posto, uma hipótese que emerge neste momento de nossa investigação, devido ao fato de que Pierre Furter e Paulo Freire estiveram muito próximos neste período, cada um sempre esteve atento às análises e produções textuais que o outro elaborava. Por isso, consideramos que Furter, por meio destes dois textos[37] (*Educação e Vida e Educação*

[37]Deve-se ressaltar que estas obras de Furter – *Educação e Reflexão, e Educação e Vida* – se encontram no acervo bibliográfico de Paulo Freire, ambas edições do ano 1966. In: https://biblioteca.paulofreire.org/cgi-bin/wxis/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&lang=pt&base=MARC. Acesso em 11/03/2025. Já o livro *Dialética da Esperança: uma interpretação do pensamento de Ernst Bloch*, também escrito por Furter, trata-se de uma edição orignal de 1974. É importante mencionar, também, os livros de Erns

e Reflexão), exerceu uma grande influência sobre o contato de Paulo Freire com pensamento utópico do filósofo alemão Ernst Bloch no final da década de 1970, período em que gestou a Pedagogia do Oprimido. Esta consideração é necessária, pois, como será mostrado adiante, Paulo Freire assumirá a substancialidade do pensamento utópico sustentado por Ernst Bloch, interpretado por Pierre Furter. Contudo, em toda sua vasta produção bibliográfica, devido ao caráter acentuadamente dialógico de sua escrita, há uma lacuna no que se refere à ausência de citações, tanto à Bloch, quanto aos pensadores representantes da tradição do pensamento utópico.[38]

Bloch que constam no acervo de Paulo Freire e podem ser consultados no mesmo link anterior:
A philosophy of the future (edição de 1970); Man on his own : essays in the philosophy of religion (edição de 1970); e Héritage de ce temps (edição de 1974). Há também a obra de Laënnec Hurbon sobre o autor, intitulada: Ernst Bloch utopie et espérance (edição de 1974). Pela data destas edições, é possível dizer que Freire leu Ernst Bloch depois de ter tido contato com os textos de Furter, os quais sinalizavam para uma interlocução com o pensamento deste autor.

[38]Uma ressalva a esta consideração precisa ser feita. Trata-se da citação que Paulo Freire faz no livro Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos (Freire, 2007) à obra do teólogo protestante Jürguen Moltmann: Religion, Revolution and the Future, pulicada no ano de 1969. Moltmann se destacou no cenário teológico do século XX como o Teólogo da Esperança, um dos principais representantes do pensamento utópico na perspectiva da Escatologia Cristã, cuja principal obra sobre o tema, Teologia da Esperança, havia sido publicada em 1965. É preciso mencionar que, apesar

A redação da Pedagogia do Oprimido aconteceu entre os anos de 1967 e 1968, e sua publicação aconteceu somente em 1970 (Araújo Freire, 2017, pg. 331). Nela, Paulo Freire faz duas menções à obra Educação e Vida de Pierre Furter, deixando transparecer que já havia se inteirado das relevantes análises do companheiro sobre as exigências do pensamento utópico. A primeira, menciona a criticidade, quando diz "Pensamento crítico, espaço temporalizador, lugar para ação" (Freire, 1988, p.83). A segunda quando fala do humanismo e cita "Humanismo, consciência de nossa humanidade plena" (Idem, p. 84)

Mas, mesmo ainda nesta sua obra magna, Freire não deixa transparecer a substancialidade da utopia como base elementar do seu pensamento político-pedagógico. Está claro que 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,

---

de não citá-la, há outra obra de Moltmann no acervo bibliográfico de Paulo Freire. Trata-se de Theology of hope: on the ground and the implications of a christian eschatology, publicada no ano de 1965, o mesmo ano de edição que se encontra neste acervo referenciado na nota anterior.

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).

Mas, apesar de se posicionar reiteradas vezes, nesta obra, sobre a importância da esperança, bem como da defesa intransigente de que a educação seja um empenho permanente na busca do "inédito-viável", disposições indispensáveis à prática dialógica transformadora, Freire indica, no subcapítulo em que discute "o homem como um ser inconcluso", que já havia realizado a devida aproximação entre a utopia e o seu pensamento político-pedagógico em outro texto, que mais tarde, foi publicado no livro chamado de Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos:

> Em Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos, discutimos mais amplamente este sentido profético da educação (ou ação cultural) problematizadora. Profetismo e esperança que se 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).

Na referida obra, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (2007), em que reúne uma coletânea de estudos de "transição", praticamente contemporâneos à construção da *Pedagogia do Oprimido* (1988), Freire aprofunda a reflexão sobre a utopia/esperança. Demonstra 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 implicite 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, 2007, p. 70).

Decisivamente, nesta passagem, Freire relaciona, sem rodeios, o caráter genuinamente utópico da sua proposta político-pedagógica. Em primeiro lugar, nega a tendência abstrata e idealista do que compreende por utopia. Nessa "utopicidade" pedagógica, o tempo (futuro) e o seres humanos, em hipótese alguma, podem ser domesticados, pois são inconclusões e inacabamentos em tendências que se projetam, se lançam no devir temporal. Como para Ernst Bloch, e seu intérprete Pierre Furter, Freire concorda que as exigências do pensamento utópico coincidam com as experiências da prática revolucionária.

Nestes termos, há fortes indícios de que Paulo Freire tenha sofrido alguma influência do amigo suíço, tradutor e

intérprete do filósofo alemão para a realidade latino-americana. É possível que Freire tenha sido um dos primeiros a se antecipar perante as expectativas de Furter, expressas no prefácio de sua Dialética da Esperança, datado de 1968:

> A vontade de falar e escrever sobre Ernst Bloc não surgiu, portanto, de um entusiasmo subjetivo provocado pela simples novidade diante de um autor desconhecido, nem nasceu de uma arrogante convicção de que Bloch tinha qualquer "mensagem" para a América Latina, mas do nosso espanto diante da atualidade e da justeza do seu pensamento numa situação que nunca tínhamos previsto nem imaginado. [...] Que estas páginas sejam "o fim do começo" de uma autêntica interpretação latino-americana de Bloch – interpretação que só poderá ser realizada, aliás, pelos próprios latino-americanos. Caracas, 1968. (Furter, 1974, pgs 14-15).

Assim, percebe-se que o encontro entre estes dois educadores culminou numa recíproca influência: primeiro, Freire apresentou a Furter a possibilidade de vivenciar a utopia concreta na experiência de alfabetização

conscientizadora que mudou substancialmente seu olhar sobre a educação. Mas, por outro lado, Furter contribuiu teoricamente para que Freire assumisse o pensamento utópico como base e fundamento da sua proposta político-pedagógica, fornecendo-lhe subsídios epistêmicos para justificar seu discurso profético e existencialmente engajado na denúncia a todas as formas de desumanização, assim como no anúncio da humanização.

Pode-se dizer, assim, que ambos retroalimentaram suas perspectivas utópicas num exercício de comunhão pela transformação da realidade e da busca pela justiça por meio da educação. Furter, destacou-se como um exímio estudioso e pesquisador da tradição utópica e a educação. Caracterizou-se pela profundidade analítica e conceitual das categorias do pensamento utópico e suas implicações para a formação humana. Já Freire, projetou-se como um exímio propagador da utopia, um sonhador acordado que anunciou profeticamente seus sonhos e buscou contagiar os educadores a cultivar seus sonhos e, mais que isso, atualizarem sua realização.

O Andarilho da Esperança e o Catedrático da Utopia

Tanto o Paulo Freire, como Pierre Furter foram cristãos comprometidos na busca de coerência entre as suas

crenças e as suas práticas. Influenciados pelo marxismo, mas também por outras filosofias humanistas, os dois encontraram no pensamento utópico o sentido mais profundo das suas esperanças cujas origens foram religiosas: Paulo, a partir do catolicismo, influenciado pela mãe, no qual permaneceu vinculado até o fim da vida; Furter, a partir do Calvinismo, que lhe forneceu uma sólida bagagem teológica e filosófica, que permaneceu viva em seu espírito por toda sua vida, apesar de ter assumido o ateísmo.

Pierre Furter: O Catedrático da Utopia

Este detalhe pode ser interessante para que qualifiquemos nosso olhar sobre as perspectivas utópicas de cada um. A origem calvinista e europeia de Furter diz muito sobre sua personalidade, as características da sua formação intelectual e a sua relação com o pensamento utópico. O calvinismo é conhecido pela austeridade moral, condição de aperfeiçoamento para que o fiel seja reconhecido na comunidade como "eleito", contemplado pela "graça" divina. Além disso, a cultura europeia, particularmente a Suiça, é marcada pela "frieza" temperamental, pela contenção dos sentimentos, afetos e expressões corporais, em contraposição ao cultivo da precisão analítica e

perspicácia intelectual. Isso revela um pouco da personalidade introspectiva de Pierre Furter, alguém profundamente concentrado nos assuntos que examinava, cuja intensa produção intelectual demonstra um amplo repertório bibliográfico sempre atualizado, refletido nas citações precisas e comentadas em notas, quase sempre, críticas, em todos os seus escritos. Deve-se considerar, também, que Furter nasceu em 1931, momento de mudanças significativas no cenário europeu, com a ascensão do fascismo e do nazismo e, consequentemente, com a eclosão da II Guerra Mundial. Foi testemunha de todos estes eventos morando num país "neutro", mas localizado no epicentro destas tensões, gozando de uma relativa tranquilidade para desenvolver sua sólida formação intelectual na adolescência e, posteriormente, na juventude, no pós-guerra, quando se doutorou no final da década de 1950. Em sua trajetória formativa, sempre foi um intelectual zeloso pelos ritos e normas acadêmicas, o que lhe permitiu enorme reconhecimento por parte de seus pares, devido à profunda capacidade analítica sobre os temas que abordava.

Pierre Furter procura evoluir na busca da coerência entre as suas crenças calvinistas com a transformação social, na

confluência do calvinismo com o socialismo e, finalmente, com o marxismo. Como filósofo da educação, e comparativista acadêmico, Pierre Furter estudou os movimentos sociais buscando as práticas e as dinâmicas que estão por trás das mudanças sociais, a fim de compreender os processos emancipatórios na sua relação com e para além das circunstâncias históricas. Desta forma, estudou as práticas do *agitprop* soviético, das Missões culturais mexicanas e as Missões Pedagógicas na Espanha (Furter 1988, p 25-26).

O estilo de Pierre Furter se caracterizou por um posicionamento mais acadêmico e eurocêntrico, por isso podemos chamá-lo de uma "catedrático da utopia". Bebeu da sociologia francesa e suiça, principalmente de autores como Pierre Bourdieu, Joffre Dumazedier e Henri Desroche. Também, manteve interlocução com os trabalhos do seu amigo Michel Bassand, que pesquisava sobre desenvolvimento regional e as relações de assimetria e poder entre o centro e a periferia.

Destacou-se no mundo acadêmico pelo alto grau de erudição, rigor expositivo, precisão conceitual e crítica de todos os temas que analisava. Entre estes, deu especial atenção à temática da utopia, em diálogo permanente com

os pensadores da tradição utópica, principalmente na interpretação minuciosa de Ernst Bloch. Pode-se dizer que Furter se tornou uma espécie de "Catedrático da Utopia", e, por conseguinte, um "Intelectual Utópico", vindo a tornar-se um dos maiores estudiosos sobre a temática, na tentativa de entrelaçar as exigências do pensamento utópico com os problemas educacionais. Destaca-se, entre outros escritos, seu trabalho mimeográfico intitulado "América Utópica: ensaio sobre a contribuição do pensamento utópico para o desenvolvimento da formação dos latino-americanos" (Furter, 1977/1978). Nele expõe um exaustivo esforço de aproximar as categorias do pensamento e da tradição utópica com a pedagogia e as ciências da educação que se ocupam, exclusivamente da "formação humana". Assim Furter se exprime:

> 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, 1977-78, p. 3-4). Tradução nossa.

Como Filósofo da Educação e "Catedrático da Utopia", Furter assume a tarefa de justificar uma "exposição" conceitual sobre os fundamentos da imbricação entre pensamento utópico e educação. Para ele, se a utopia tem uma função formadora, por outro lado, a formação tem uma dimensão utópica. Se a ação formadora se encora em referenciais para atuar, intervir, educar os seres humanos,

o pensamento utópico, com base na imaginação criadora, propõe estes referenciais modelares que evocam nos educadores a sua persecução. Obviamente que este estilo acadêmico de aprofundar os fundamentos analíticos da filosofia da educação se volta para um público mais restrito, daqueles que já estão familiarizados com esta linguagem rebuscada, exigente, por assim dizer.

Ao tecer essa aproximação conceitual entre o pensamento utópico, o planejamento e a educação permanente, mais uma vez Furter justifica criteriosamente os fundamentos:

> Não é porque uma coisa não está em determinado lugar que ela nunca estará lá. É possível que um indivíduo, ou uma coletividade lutem para que esta coisa – cujo estatuto é atualmente difícil de se ser definido – possa existir, possa estar presente. Assim, a educação permanente seria o que caberia aos planejadores tornar presente e realizar. Bem longe de responder ao que fracassa incessantemente, ela designaria o que ainda espera sua realização. [...] O bom emprego de um modelo utópico remete, pois, a um constante confronto entre o possível – tal como se exprime por um conjunto coerente de hipóteses – e o provável – tal como aparece na análise das

condições de realizações (Furter, 1978, p. 79).

O teor com o qual Furter se exprime sobre a utopia e a educação, possui uma perícia analítica exaustiva. Seus argumentos são cuidadosamente encadeados, por isso, sobressalta seu estilo acadêmico. Constrói seu raciocínio com a perícia exemplar de um *expert* que se apropriou profundamente da temática que examina, e surpreende seus interlocutores com sua perspicácia autoral e minuciosa. No embate acadêmico, Furter explana sobre todas as implicações, exigências, limites e possibilidade do que representa a autenticidade de se assumir como educador utópico. Realiza uma espécie de apologética do pensamento utópico, no qual encontra uma chave hermenêutica para sua ontologia da realidade histórica em devir, a qual se coaduna com a abertura antropológica que se constitui na medida em que se efetiva no e com o mundo.

Deve-se lembrar que Furter não só foi um estudioso da utopia. Como catedrático ele se interessou também pela transformação da realidade, pois procurou estar próximo e participando das práticas que promoviam a mudança social. É por isso que ele vai ao Recife para conhecer as práticas de alfabetização de Paulo Freire e fica fascinado

com o que encontra. Nunca esteve na primeira fila da ação direta e da dinamização das comunidades, mas na procura do sentido mais profundo da utopia e as possibilidades de mudança, ele optou por estar perto, analisando e, com as suas explicações e análises, participando das dinâmicas de transformação social.

É por isso que Furter vai para o Brasil, para encontrar a prática de uma educação realmente coerente com os seus estudos e pesquisas. Mais tarde, vai para a Venezuela, onde não só encontra práticas descolonizadoras de desenvolvimento na América Latina, como também, encontra a mulher que se tornaria a sua esposa pelo resto da vida, curiosamente chamada de *María-Esperanza,* a quem dedica a grande maioria de suas obras. Em seguida, viaja para a Espanha, onde realiza análises e contribuições acadêmicas nas dinâmicas de desenvolvimento da escola rural em Galiza, ou a animação sociocultural na Comunidade Valenciana. Do mesmo modo participa e posiciona-se no debate sobre a animação e a gestão cultural na Europa, seguindo os critérios e pesquisas do grupo de trabalho liderado pelo seu amigo e colega Michel Bassand. (Rossel, Hainard, Bassand 1990)

Podemos dizer que o nosso catedrático da utopia foi

também um animador cultural, que atuava nos "bastidores", pois onde ele via uma prática sociocultural transformadora, desde que tivesse aspirações utópicas e fosse aceita pelos atores comunitários, ele, mantendo o seu papel de intelectual, era capaz de estabelecer um compromisso transformador, na medida que incentivava os agentes da intervenção para dar significado e coerência às suas práticas socioeducativas.

Furter participou ativamente no movimento da escola rural galega através dos seus seminários de formação e oficinas práticas, participando intelectualmente da transformação da escola rural nas aldeias de Galiza, na Espanha. Fruto do seu trabalho, neste sentido, foi o texto "A problemática da formação e da escolaridade nas zonas de montanha" (1990). Do mesmo modo, sua atuação foi reconhecida pela Universidade de Santiago de Compostela, que lhe outorgou a distinção do Doutor "Honoris Causa" no ano 2000.

No campo da animação sociocultural, Furter, um conhecedor das dinâmicas da animação na Europa, não só pelos seus trabalhos na UNESCO, mas também, pelos seus estudos de autores como Dumazedier, Bourdieu ou Bassand, é o primeiro acadêmico que ligou o movimento da animação sociocultural espanhola com os ideais

Krausistas, ligados a “Instituição Livre de Ensino”. Foi no Congresso da Animação organizado pela Universidade a Distância (UNED) em Madrid em 1988 que ele, na sua contribuição, explica como a animação, que para os acadêmicos e animadores espanhóis era uma ferramenta de democratização importada da França por meio do Conselho da Europa, estava realmente ligada à tradição liberal espanhola da utopia e a profunda transformação social que impulsava a Instituição Livre (ILE), desde 1876.

Furter também se posicionou nas questões do desenvolvimento regional, que estudou na Suiça (1983), e na Espanha (na região das “Hurdes”), em que, seguindo as contribuições da equipe de Pierre Bassand, tomou parte do debate entre a Animação e a Gestão da Cultura em Espanha. Uma questão que, para ele era chave, já que supunha a necessidade de que se diferenciasse uma cultura elitista e uma cultura comprometida com o povo, que fosse transformadora. Neste sentido, ele participou em vários seminários na Escola da Animação Juvenil de Valência, tomando partido por uma cultura gerida com as populações, ao serviço do desenvolvimento regional sustentável. Concretamente, Furter participou ativamente no seminário sobre a Gestão da Cultura em Cheste

(Valência) em 1989. Nos debates ele introduz a variável territorial que, mais tarde, vai orientar uma profunda mudança nos animadores do momento.

> Em muitos documentos, a noção de território está ligada à ideia que vamos ver de como organizar uma ação num determinado espaço. Nas ciências sociais, o território, hoje é um conceito, está por um lado ligado a uma representação coletiva, uma representação de um espaço social onde vários elementos podem entrar para a sua construção. (Furter, em VVAA 1991, p. 79)

Esta variável vai fundamentar um trabalho participado, gerido em e com as comunidades e com o objetivo de contribuir ao desenvolvimento sustentável. O Pierre Furter vai inspirar e tutelar também a produção do livro "Animación y Gestión Cultural" (Boix, Viché, 1990) que, durante muitos anos, foi uma referência pelo trabalho dos animadores socioculturais e que vai contribuir ao posicionamento da animação por uma cultura transformadora, que se fundamenta sobre uma concepção utópica do seu trabalho mais quotidiano.

Por fim, Furter conclui sua trajetória acadêmica na década de 1990, com a publicação da obra "Mondes Revês: formes

et expressions de la pensée imaginaire" (Mundos Sonhados: formas e expressões do pensamento imaginário), no qual, em seus agradecimentos iniciais, revela que foram necessários 20 anos, após diversas cópias, para que chegasse à presente versão (Furter, 1995). Ou seja, demonstra que procurou deixar um legado numa obra intencionalmente aperfeiçoada, "lapidada" durante um longo tempo. Obviamente que se trata de uma produção da sua maturidade intelectual, na qual faz uma revisão criteriosa dos seus estudos, a fim condensar suas intuições elementares sobre a complexidade da imaginação utópica na história moderna. Sua expectativa, nesta obra, porém, declinou-se em frustração: "Não teve nenhum êxito... é o último livro, quando eu... vendi mil exemplares, coisa assim, em absoluto e, talvez o meu livro mais querido... e foi um fracasso total. E de novo o problema do fracasso" (Furter; Peroza, 2020, p. 292).

Paulo Freire. O Andarilho da Esperança

Por sua vez, Paulo Freire, na condição de brasileiro de origem nordestina, nasce na década de 1920, em que prevalecia o catolicismo popular, com rezas e orações itinerantes, com grande protagonismo dos fiéis leigos na organização de festas e devoção aos santos. A cidade do

Recife, no nordeste brasileiro, é conhecida por sua exuberância tropical, cujo calor climático se reflete no "calor humano", propiciando uma cultura de sujeitos extrovertidos, expansivos, que valorizam a interação social, a festa e a alegria. Com a crise de 1929, e a morte precoce do pai, sua família sofre uma grande crise econômica, passando por muitas dificuldades financeiras, as quais prejudicaram sua formação intelectual inicial e que foi remediada com a peregrinação da sua mãe por uma bolsa de estudos num colégio particular tradicional. Freire superou estas dificuldades se tornando um aluno de destaque, com grande amor pela leitura e pela docência, logo na juventude. Abandona a profissão de advogado, de sua formação jurídica, para se tornar educador junto às populações pobres, com quem interagia, dialogava, conhecia a precariedade das suas vidas e se sensibilizava com os problemas da sua realidade.

Apesar de Freire ser um leitor contumaz e muito estudioso, nele prevaleceu o gosto de interpretar os anseios populares, a fim de que pudesse propor uma ação educativa relevante para transformar os contextos de desumanização. Sua personalidade carismática se revelava na medida em que exercitava a comunicação com as

pessoas simples. Assim, Freire se destaca pela conexão dialógica com os meios populares, nos quais aprofunda a proposta de articular uma prática refletida, cuja primazia dos problemas concretos interpelava respostas teóricas pertinentes para os anseios da vida. Suas obras serão marcadas por esse estilo didático e espontâneo de se comunicar claramente, sem perder o rigor analítico. Em seus escritos, prevalece uma síntese intuitiva das correntes de pensamento que se apropriava, sem preocupação com citações e referências, ou minúcias de normas acadêmicas.

Foi assim que incorporou em seu discurso uma espécie de dimensão profética das principais diretrizes do pensamento utópico, tornando-se uma espécie de visionário que tentou profundar e explicar com clareza a viabilidade do sonho que anunciava, como se estivesse convocando seus leitores a ousarem projetar ações libertadoras inéditas, sem temer o risco de buscar viabilizá-las.

Esta vertente "profética" do pensamento utópico de Paulo Freire contextualiza-se na perspectiva da doutrina social da Igreja Católica e, configurados na Ação Católica, movimento de base que surgiu na década de 1930, com o propósito de que a Igreja se aproximasse da vida das pessoas, inspiração para o que posteriormente, Freire intui

a formação dos círculos de estudos. Foi na Teologia de Libertação que Paulo Freire encontrou a síntese entre a teologia, o marxismo e o personalismo de Mounier como uma forma de humanizar e dignificar a vida das pessoas à luz do Evangelho. É importante lembrar que Paulo foi contemporâneo de grandes personalidades e teólogos que lhe serviram de inspiração, tais como: Hélder Câmara e Ernesto Cardenal, grandes personalidades proféticas latino-americanas, declaradamente utópicas, que exerceram clara influência nas suas concepções de história, de ser humano, do mundo, de fé e esperança. Com eles, Paulo Freire encontrou o diálogo entre a teologia oficial da Igreja e o marxismo, cuja conciliação apontava para a defesa dos direitos humanos, uma concepção da mulher e do homem como classe oprimida e a superação desta situação para conseguir a libertação e a mudança nas condições de vida da população.

Nas andanças que fez pelos vários lugares em que passou para anunciar seus sonhos, ficou conhecido como o "Andarilho da Utopia", um porta-voz da realidade porvir, aquela que trará, inevitavelmente a necessidade de transformar o status quo. Diferentemente de Furter, Freire assume o pensamento utópico de maneira dialógica e

existencial:

> [...] 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, p. 99).

Esta fala de Freire exemplifica muito bem sua intencionalidade comunicativa de teor nitidamente popular e didático na exposição sobre a necessidade do pensamento utópico para os educadores. Seu estilo profético se revela no caráter admoestador: "*ai de nós educadores se...*". O termo "Andarilhagem" traz uma conotação de leveza e desprendimento, pois aquele que

andarilha pelas veredas e caminhos distantes, evita carregar muita bagagem para não se fatigar apressadamente. Freire possuía uma autoridade moral para comunicar espontaneamente seus sonhos. Sua história de vida comprometida com a prática do seus sonhos, lhe conferia uma espécie "sabedoria prática", no sentido de alguém que desafiou os obstáculos que impediam a realização dos seus sonhos, sem jamais desistir. Era um animador sociocultural, seu discurso motivava a persistência dos educadores a sempre acreditarem que, em suas palavras, *"mudar é difícil, mas é possível".*

Sua atuação sempre se destacou pelo protagonismo fronteiriço, cuja liderança desbravadora arrastava e inspirava quem o acompanhava. Como Diretor da Divisão de Educação e Cultura, no SESI de Pernambuco, iniciou sua vida profissional entre a década de 1950 e início de 1960. Nesta função, Freire nunca se restringiu às atividades burocráticas, mas sempre procurou se aproximar das famílias dos estudantes do SESI a fim de compreender sua condição socioeconômica, e apontar soluções para os problemas educacionais decorrentes das situações de vulnerabilidade social. Foi nesta época que se

tornou docente na Universidade de Pernambuco, vindo a ganhar notoriedade como Diretor do Serviço de Extensão Cultural (SEC), departamento criado justamente para aproximar a Universidade da sociedade, em 1962. Foi aí que Freire elaborou e sistematizou seu reconhecido "método de alfabetização", proposta que revolucionou a compreensão sobre a educação de jovens e adultos. O êxito desta experiência foi tão extraordinário que Freire foi convidado para participar do Plano Nacional de Alfabetização, que irradiaria em todo o território nacional este modelo. Após sua rápida estadia no Chile, como assistente do ministro Jacques Chonchol no ICIRA (Instituto de Capacitación y Investigación em Reforma Agrária) e INDAP (Instituto de Desarrollo Agropecuário), e nos EUA, como professor em Harvard, Freire passa a década de 1970 no Conselho Mundial de Igrejas, período em que Freire se projetou no mundo, mas que dedicou especial atenção ao processo de alfabetização em Guiné-Bissau, e São Tomé e Príncipe, na África, como grupo do IDAC (Instituto de Ação Cultural). O depoimento de Freire sobre este período é crucial para nossa investigação:

E naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar a margem que a universidade não me daria. Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro de uma biblioteca e a operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levara à alienação total. Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente. O Conselho me dava essa oportunidade (Freire, Apud: Araújo Freire, 2017, p. 191)

Este interesse de Freire pela primazia do "concreto", corrobora nossa ênfase contrastar sua andarilhagem utópica, com o perfil acadêmico e teorizante de Furter. No retorno do exílio, na década de 1980, Freire procura "reaprender" o Brasil. Apesar de se dedicar às atividades acadêmicas na PUCSP e UNICAMP, além de incontáveis palestras por todo o Brasil e América Latina, Freire participa ativamente da fundação do PT (Partido dos Trabalhadores), bem como da militância pela redemocratização do Brasil, que culminou com a Assembleia Constituinte de 1988. De 1989 a 1992 foi Secretário de Educação na Prefeitura de São Paulo, maior metrópole da Amélica Latina, durante o governo da prefeita

Luiza Erundina, demonstrando mais uma vez seu interesse por liderar processos práticos, nos quais poderia exercitar a realização daquilo que chamava de "inédito-viável". Toda sua trajetória de vida foi marcada por um protagonismo itinerante.

A itinerância de Freire por diferentes países e culturas, transitando entre Universidades e Movimentos Sociais ou Associações de trabalhadores e estudantes, demonstra seu interesse contínuo em dialogar para manter interlocução com as múltiplas vozes que reverberam diferentes formas de opressão. Neste sentido, busca compreender a multiplicidade dos mecanismos de desumanização, a fim de denunciá-las, mas também, para auxiliar no processo de estimular as pessoas a abraçarem coletivamente seus sonhos e assumirem as consequências de realizá-los, apesar de todas as dificuldades que pudessem aparecer. Por isso, sua preocupação não se restringe a examinar e discorrer minuciosamente sobre o conteúdo conceitual do pensamento utópico, mas sim, comunicar sua experiência utópica encarnada na vida, como uma estratégia de irradiar o conteúdo visionário da sua imaginação subversiva e criadora. Assim, Freire se expressa sobre os objetivos da sua obra Pedagogia da Esperança:

> 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 conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (Freire, 2006, p. 12).

Assim como Furter, no auge da sua maturidade intelectual, Paulo Freire se dedica a escrever uma obra em defesa da utopia. A Pedagogia da Esperança é um livro sem capítulos, escrito na primeira pessoa, em diálogo com a trajetória da Pedagogia do Oprimido, mas também com os desafios do seu tempo presente, na década de 1990. Como se fosse uma espécie de diário, esta obra tem um caráter epistolar e dialógico, completamente avesso aos esquematismos normativos das exigências acadêmicas, como preferia Furter.

Ao andarilhar utopicamente, Freire convida seus leitores a se colocarem em movimento consigo. O caráter dialógico com o qual Freire exprime seu pensamento utópico facilita a comunicação com as classes populares, visto que é de fácil compreensão e, além do mais, possui uma clareza

política, ética e estética encantadoras. Isso se acentua, quando Freire se exprime na primeira pessoa, como se revelasse os desejos mais profundos que se passam em sua interioridade:

> 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 (Freire, 2004, p. 272-274).

Percebe-se, portanto, um tom confessional e profundamente existencial no pensamento utópico de Freire, um intelectual da práxis, que chama e motiva seus interlocutores para o engajamento histórico em práxis libertadoras. Suas palavras estão "encharcadas" (para usar um termo que o próprio Freire gostava de utilizar) de um teor epistêmico-emocional, no qual integra a razão e os

afetos com grande naturalidade.

Frieza e Calor: sobre a "temperatura" dos sonhadores...

A título de conclusão, convém que destaquemos mais a complementariedade, do que a distinção destes educadores e intelectuais utópicos tão singulares. Enquanto Catedrático da Utopia, Furter nos convida a estudar, compreender, examinar e sistematizar, tanto a história da utopia, quanto as características e exigências do pensamento utópico. Ele nos ensina que é preciso organizar as categorias do nosso imaginário, a fim de que possamos justificar e ajustar o discurso antecipatório em sintonia com as possibilidades reais de transformação da realidade. Furter nos provoca a sermos vigilantes e atenciosos às experiências inéditas em vias de realização, a fim de que possamos acompanhá-las e subsidiá-las criticamente no devir de seu processo histórico. Por sua vez, Freire nos convoca à prática revolucionária. Como Andarilho da Utopia, ele propaga seus sonhos com entusiasmo e motivação. Seu pensamento utópico é energizante e explosivo, nos desafia a imaginar o futuro, muito além das estruturas paralisantes do presente. Por isso, nos empurra às "fronteiras" do desconhecido, a fim de que sejamos capazes de trilhar caminhos inéditos,

desbravar novas experiências, a fim de que possamos vencer nossos medos, na medida em que aprendemos a gostar do risco, ao tomar partido pelos oprimidos.

Ernst Bloch (2005) dizia que o marxismo tem uma corrente quente e uma corrente fria. A corrente quente se refere ao calor revolucionário, à exigência imediata da ação e da transformação histórica. A corrente fria se referia à análise das condições objetivas para que se viabilizasse essa transformação. Neste sentido, frieza e calor são os motores da práxis revolucionária utópica. O "calor" nos impele a mudar o mundo, a transformar a realidade, a lutar contra toda e qualquer aparência de determinismo. A "frieza" nos possibilita o cálculo do caminho realizado, assim como orienta na direção permanente do alvo almejado.

Apesar de Freire e Furter não se filiarem, exclusivamente, à tradição marxista, suas maneiras de pensar utopicamente conjugam bem estas duas noções: no primeiro, prevalece o calor revolucionário que nos convoca e motiva para a ação transformadora, já no segundo, prevalece a frieza analítica e criteriosa, tão necessárias para preservar a lucidez e a coerência na medita em que ocorre essa transformação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, A. M. (2017). Paulo Freire: uma história de vida. 2ª ed. rev. Atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

BLOCH, Esnst (2005). O Princípio Esperança. v. 1. Trad. Nélio Shneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto.

BOIX, Teresa, VICHE, Mario (1990). Animación y Gestión Cultural. Grup Dissabte.

CHARLOT, Bernard. (2020). Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez.

FIORI, Ernani Maria. Primeiras Palavras. (1988). In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1967). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1982). Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo (1988). Pedagogia do Oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo (2001). Educação e Atualidade Brasileira. São Paulo: Cortez Editora & Instituto Paulo Freire.

FREIRE, Paulo (2004). Pedagogia da tolerância. Ana Maria Araújo Freire (Org. e Notas). São Paulo, UNESP.

FREIRE, Paulo (2006). Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2007). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1995). À Sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho D'água.

FURTER, Pierre (1966). Utopie et marxisme selon Ernst Bloch. Archives de Sciences Sociales des Religions, Année 1966, Volume 21, 1966, Numéro 1 p. 3-21.

FURTER, Pierre (1966). Desafios nos trópicos. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO.

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

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

FURTER, Pierre (1978). O planejador e a educação permanente. Cadernos De Pesquisa, (27). Recuperado de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1731.

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

FURTER, Pierre (1988). Um siecle d'interventions socioculturelles en Espagne. Université de Geneve. Document de travail DSF nº 23. Recuperado de https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_files/IntervencionsocioculturalEspana.pdf

FURTER, Pierre (1990). A problemática da formação e da escolaridade nas zonas de montanha.
Recuperado de https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_files/A%20problematica.pdf

FURTER, Pierre (1993-4). Las Hurdes, Fictions et Realités d'una region espagnole.
Recuperado de https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_files/LAS%20HURDES.pdf

GREYS, Yone (1996). O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter. Campinas, SP: (s/n). Orientador: João

Francisco Régis de Morais. Dissertação de (Mestrado). Universidade de Campinas. Faculdade de Educação.

PEROZA, Juliano (2020). Entrevista com o educador suíço Pierre Furter. Revista Educação & Linguagem, V. 23, n. 2, p. 269-298, jul./dez, 2020.

ROSSEL, P., HAINARD, F., BASSAND, M. (1990). Cultures et Réseux em Périphérie. Realités Sociales.

TEIXEIRA, Érica (2021). Narrativas Além-Mar: O Mestre suíço Pierre Furter na percepção dos ex-alunos brasileiros Moacir Gadoti e Peri Mesquida, Em VVAA. A Educogenia de Pierre Furter. A comunidade também educa, Revista de Pedagogia Social UFF, Revista Quaderns d'Animació i Educació Social. 2021.

SCOCUGLIA, Afonso C. A. (1999) História das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas. João Pessoa, PB: Editora Universitária.

VVAA (1971) Escola d'Estiu d'Animació Sociocultural. Revista d'Estudis i Documentació. Escola d'Animadors Juvenils. IVAJ (Valência).

ACTUEM LLIBRES

www.actuem.cat

QUADERNS D'ANIMACIÓ I EDUCACIÓ SOCIAL | REVISTA SEMESTRAL PARA ANIMADOR@S Y EDUCADOR@S SOCIALES

Revista de Pedagogia Social

PIPAS