



Pedagogia do
INÉDITO VIÁVEL

O Pensamento Utópico Freiriano e a Formação de Professores

JULIANO PEROZA

**PEDAGOGIA DO INÉDITO VIÁVEL:
O PENSAMENTO UTÓPICO FREIRIANO
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Juliano Peroza

**PEDAGOGIA DO INÉDITO VIÁVEL:
O PENSAMENTO UTÓPICO FREIRIANO
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2019

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Paulo Freire.
Edição: Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Luiz Carlos Capellano
Preparação e Revisão: Ivo Dickmann
Diagramação: Ana Laura Baldo e Renan Miranda Fischer
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

P453p Peroza, Juliano.
v.1 Pedagogia do inédito viável: o pensamento utópico freiriano
e a formação de professores. / Juliano Peroza. – Chapecó:
Livrologia, 2019. (Coleção Paulo Freire; 01)

ISBN: 978-65-80329-16-8

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. I.
Título.

CDD 370.1 – 22. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.
Impresso no Brasil.

Para Malu e Angelina

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A ESPERANÇA!.....	23
1.1 As origens paradoxais da esperança: uma abordagem a partir da ousadia de Prometeu e a curiosidade de Pandora.....	23
1.2 Entre a ilha de Thomas More e o continente de Karl Marx: uma ponte em construção chamada utopia!.....	31
1.3 Ernst Bloch e O Princípio Esperança: da gênese da consciência antecipadora à ontologia do ainda-não.....	51
CAPÍTULO 2 - PAULO FREIRE E A ESPERANÇA/UTOPIA.....	67
2.1 Confissões pedagógico-existenciais: desejos, frustrações, sonhos e esperanças nas memórias de Paulo Freire desde a infância até a vida adulta.	67
2.2 Esperança e utopia: categorias fundantes da pedagogia freiriana. 86	
<i>2.2.1 Primeiro momento: a esperança como “otimismo crítico” no redemoinho da efervescência utópica.....</i>	89
<i>2.2.2 Segundo momento: pedagogia libertadora, conscientização e utopia no exílio e no retorno à pátria.</i>	101
<i>2.2.3 Terceiro momento: a práxis educativa como síntese e expressão da pedagogia utópica freiriana no combate à ideologia neoliberal.....</i>	119

CAPÍTULO 3 - A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO UTÓPICO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	139
3.1 O Pensamento utópico e a (auto)formação humana: uma aproximação conceitual	140
3.2 A Formação de Professores na práxis de Paulo Freire: entre os pressupostos e a crítica.....	152
3.3 A pedagogia do inédito viável e a (auto)formação docente em Paulo Freire – um aprendizado que nasce a partir das bases: ética, estética, política e epistemológica da práxis educativa.	167
<i>3.3.1 A Utopia/Esperança na (auto)formação artística e alegre do educador que busca antecipar em sua práxis educativo-estética a boniteza e a felicidade.....</i>	<i>171</i>
<i>3.3.2 A Utopia/Esperança na (auto)formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa em sua práxis educativo-ética a bondade e a justiça.....</i>	<i>183</i>
<i>3.3.3 A Utopia/Esperança na (auto)formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador que antecipa a radicalidade democrática em sua práxis educativo-política.</i>	<i>193</i>
<i>3.3.4 A Utopia/Esperança na (auto)formação do educador pesquisador e crítico que antecipa, em sua práxis educativo-gnosiológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade.</i>	<i>202</i>
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 215
 REFERÊNCIAS.....	 227

PREFÁCIO

Peri Mesquida
PPGE-PUCPR

O lançamento da obra de Juliano Peroza ocorre num momento em que, no seu país, diferentemente do resto do mundo, Paulo Freire está sendo demonizado como responsável pela situação crítica em que se encontra a educação brasileira. A *Pedagogia do Inédito Viável: o pensamento utópico freiriano e a formação de professores* é um livro para reflexão crítica sobre as ideias pedagógicas de Freire, em particular sobre a sua visão da formação de educadores, da esperança, da utopia, da beleza de uma educação humanizadora que se contraponha a uma pedagogia “necrófila” praticada pelos opressores. Comentando essa visão da educação, Freire se apoia em Eric Fromm para quem a pessoa necrófila pensa somente em si mesma. Os outros “são objeto, coisas. A humanização lhes pertence. Todos os processos, sentimentos e pensamentos de vida se transformam em coisas. A pessoa necrófila ama o controle, e no ato de controlar, mata a vida” (FREIRE, 1973, p. 37). Controlar os outros como coisas faz dos oprimidos, marginalizados, refugiados, “condenados da terra”, entes acomodados diante do determinismo que se lhes é colocado como opção. Freire não aceita a opressão, nem os determinismos, muito menos a acomodação às injustiças. Sua pedagogia ético-política radical fomenta a transformação das situações injustas para uma crescente libertação das mulheres e dos homens oprimidos, como assinala Roger Garaudy (1978).

Daí a tarefa que Freire dá à sua pedagogia crítica radical libertadora, e àqueles que a encarnam, de realizar “a legitimidade do sonho ético político da

superação da realidade injusta”, trabalhando “contra a força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 24). Estes sempre estiveram dentro de uma estrutura que os faz “seres para os outros”. A pedagogia ético-política radical freireana quer atuar com eles para que “transformem a situação injusta”, fazendo-se “seres para si” (FREIRE, 1973, p. 35). Para tanto, as “situações-limites” não podem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados e superados pelos “atos-limites”. Esta ação concretizará o inédito viável. Isto é, o inédito, a impossibilidade imposta de vencer as “situações-limites”, deixará de ser inviável.

Para Freire, sua viabilidade estará fundada na utopia como ação revolucionária antecipadora de um mundo sonhado acordado, como anunciava Ernst Bloch no seu *O Princípio Esperança* (BLOCH, 2005). Por isso a utopia está sendo construída voltada para o futuro, não como uma “confiança ingênua no amanhã”, mas como uma crítica ativa capaz de atualizá-lo.

Peter McLaren, seguindo o pensamento de Pierre Furter na obra *Dialética da esperança* (1973), assinala que a utopia no pensamento utópico de Freire, é um processo de construção numa práxis revolucionária concreta. Isso tem a ver com o que Antonio Gramsci escreveu no final da década de 1920 nos seus *Quaderni del cárcere*, referindo-se à visão de uma “utopia platônica socrática”, observando que ela começa por uma crítica radical do status quo e se realiza por meio de um processo de mudança, antecipador do futuro (Gramsci, 1975).

Ernst Bloch, leitor de Marx e Freud, diz que somos seres de desejo e os nossos sonhos estão ancorados na esperança de que esses desejos se realizem, já que “o desejo de ver as coisas melhorarem não adormece, e os que sofrem privação sonham que seus desejos um dia serão realizados” (BLOCH, 2005, p. 79). Daí que a esperança enquanto esperança utópica – utopia dos sonhos sonhados – ou a utopia enquanto utopia esperançosa, não é imóvel, nem paralisante. Ao contrário. Tanto em Bloch quanto em Freire, ela é mobilizadora de mulheres e homens “condenados da terra”, na luta pela humanização libertadora, ou pela libertação humanizadora.

Por isso mesmo Freire pode afirmar que “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 2006: 72). Portanto, o presente é o tempo de uma pedagogia de reflexão/ação, de práxis transformadora e antecipadora do futuro sonhado.

A educação problematizadora, pelo fato de ser dialógica e humanizadora, possibilita ao (a) excluído (a) a leitura do mundo, pronunciando-o, e “pronunciando o mundo, os homens e as mulheres se transformam e o transformam” (FREIRE, 1973, p. 45).

Dessa maneira, Freire pode afirmar que um educador humanista revolucionário precisa “identificar-se com os educandos engajando-se na luta pela

sua libertação, acreditando nos homens, na sua humanização, no seu poder criador. A libertação é práxis, implica na ação/reflexão para transformar a situação de opressão” (FREIRE, 1973, p. 45).

O livro de Juliano Peroza é uma obra de arte ao tratar da beleza, da ética, da estética; é também uma obra de desafio à reflexão e à ação nesses tempos de neoliberalismo desumanizador; mas, é ainda um livro que insemna na nossa mente e no nosso espírito a esperança utópica, o desejo do sonho acordado de construir um mundo melhor e mais humano. Como diz Paulo Freire: “Não creio que mulheres e homens, como gente que são”, independente de suas opções políticas, mas assumindo-se como gente, “não aprofundem uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal”. Um mal-estar que terminará por “consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo ‘gentificado’ serão armas de incalculável alcance” (FREIRE, 2006, p. 128).

BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

FURTER, P. *Dialética da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GARAUDY, Roger. *A pedagogia de Paulo Freire e os teólogos da libertação*. In: *O Ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

MCLAREN, P. *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2001.

INTRODUÇÃO

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

(LAÉRTIOS, 2008, p. 133).

A tarefa de elaborar uma reflexão sobre o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire não tem sido das mais fáceis nos últimos tempos. Não pelo fato de que este seja um pensador considerado entre os mais complexos no campo filosófico-educacional, ou que suas ideias sejam herméticas e restritas a um seleto grupo de estudiosos que dominam as chaves que permitem o acesso ao seu legado. Muito pelo contrário, Paulo Freire é um pensador que fala/escreve de forma clara e objetiva. Sua narrativa flui por entre uma infinidade de temas e atinge os mais variados tipos de públicos que lhe consultam, justamente, pela simplicidade, clareza e profundidade com que expõe seus pensamentos. Não é à toa que tenha se tornado um dos pensadores mais consultados no Google Scholar como o terceiro livro mais citado mundialmente na área das Ciências Sociais e o segundo lugar na área de Educação, além de ter recebido mais de 40 títulos de Doutor Honoris Causa em todo o mundo e ter sido considerado o Patrono da Educação Brasileira no ano de 2012 (ARAÚJO FREIRE, 2017).

A dificuldade que se impõe neste cenário, portanto, para apresentar ao público uma obra que se propõe a problematizar uma interpretação sobre o pensamento deste renomado autor, emerge da grande repercussão que obteve sua vasta obra em nível global. Muitos foram e são os pesquisadores e intelectuais que se

propuseram a ampliar os horizontes de compreensão de inúmeras problemáticas que emergiram em seus devidos contextos à luz da inspiração de Paulo Freire. Ou seja, há uma infinidade de obras que abordam inúmeros aspectos da reflexão freiriana e tratam exaustivamente de temas que, obviamente, possam ser contemplados neste livro.

Entendemos que se é possível fazer coro a este imenso repertório bibliográfico, isso se deve ao fato de que cada experiência cognoscente é singular e intransferível. Indo um pouco além, assumimos o risco de dizer que a experiência de ter entrado em contato com a obra deste autor foi tão significativa que nos impeliu a querer exprimir e tornar pública nossa leitura de sua palavra a partir da “nossa leitura do mundo”.

Esta curiosidade epistemológica em torno da investigação sobre o tema da Utopia/esperança em Paulo Freire se iniciou ainda em 2008, com defesa de uma dissertação de mestrado em educação: *Educar na Esperança com Paulo Freire – Para além da visão educacional do neoliberalismo*, que se estendeu na tese de doutorado, também em Educação, defendida no ano de 2014: *Provocações Antecipatórias ou a Esperança como Inédito Viável – a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a Formação de Professores*.

Nossas hipóteses, desde o início, eram de que os conceitos utopia, inédito viável, sonho possível, também sinônimos de esperança na ótica freiriana, contrapunham-se contundentemente à visão determinista do ser humano e da história propagada, principalmente a partir da década de 1990, pela ideologia neoliberal. A rigor, ao perceber nas últimas reflexões deste pedagogo uma crítica contundente à hegemonia, em nossa sociedade, do sistema econômico capitalista e seu referencial teórico neoliberal, constatamos, com Freire, a expansão da “unilateralidade triunfante” do pensamento único, o qual padroniza comportamentos e imobiliza cada vez mais o potencial crítico e transformador das pessoas na história. Essa visão afirma a inconsistência do valor concreto do “sonho”, da utopia, da esperança para a construção de um projeto histórico alternativo e coletivamente emancipatório.

Posteriormente, prosseguimos com a exploração das categorias utopia/esperança em uma perspectiva hermenêutica, ou seja, circunstanciadas compreensivamente na totalidade de sua obra para identificar como o sentido teórico-prático destas se caracterizaria ao longo de sua produção político-pedagógica. Em meio a isso, surgiu a pretensão de se realizar uma hermenêutica sobre as possíveis contribuições do pensamento utópico freiriano, compreendido

como utopia concreta, para a formação dos educadores. As pesquisas se desenvolveram em torno do objetivo nuclear que seria a investigação da utopia/esperança no pensamento de Paulo Freire para compreender o movimento que conduz o autor a assumir esta categoria como síntese e expressão de sua proposta político-pedagógica libertadora e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento formativo da autonomia do educador em sua práxis pedagógica.

É importante destacar, como Gadamer nos lembra, ainda, que uma regra fundamental da hermenêutica é compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo:

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

Este movimento de “ampliar a unidade de sentido” sobre o pensamento utópico freiriano e a formação do educador foi uma intencionalidade constante no decorrer destas entrelinhas. Na medida em que explicitamos as categorias escolhidas para alicerçar nossa compreensão sobre a esperança e a utopia, justificamos nossa “posição” a partir das conclusões de um núcleo comum (as reflexões do filósofo Ernst Bloch), a fim de assegurar a concordância dos argumentos construídos para a interpretação do pensamento utópico de Paulo Freire.

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

Ao buscarmos os fundamentos no mito de Prometeu e Pandora, procuramos iniciar o caminho refletindo sobre o sentido paradoxal da antecipação e da esperança humana ainda na consciência mítica, a qual será superada pela consciência filosófica. Em seguida, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico-dialético na perspectiva de Ernst Bloch, compreendemos a crítica às exacerbações de uma visão metafísica da esperança a partir da contextualização das circunstâncias históricas e econômicas em que a força do humanismo renascentista reivindicou o estatuto de autonomia e liberdade humana para a imaginação de outro mundo possível. Assim, a Utopia de Thomas More representa a conjugação indissociável da crítica e da ironia diante dos fatos socialmente degradantes do

sistema político da Inglaterra, com o vigor do anúncio do “não-lugar”, ou “lugar-bom” possível, ainda naquela realidade.

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

Faremos uma interpretação crítica à tendência cientificista que predominou no pensamento socialista, a qual relegou a segundo plano a concepção dialética da história. A categoria práxis, central para a explicitação desta noção, será entendida como dinamicidade da verdade que está na história e no tempo, condição para a inseparabilidade entre ciência e utopia. Simplesmente, ambas se distanciam e se aproximam nas tramas da história que se antecipa do futuro almejado: “a ciência, em perspectiva de avançar no além-presente ampliando a lucidez sobre os fatos; a utopia, no sentido de antecipar o projeto imaginado, o qual está sempre à vista, mas se distancia continuamente no plano inatingível do futuro” (VÁZQUEZ, 1979, p. 55).

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

A esperança, de acordo com a perspectiva histórico-dialética de Ernst Bloch, deixará de ser um “mistério genuíno” fora da história, metafísico, mas será exigência de transformação político-econômica da sociedade, a fim de que a compreensão das múltiplas determinações da realidade fossem os primeiros limites da existência humana, pelejante e insubmissa à preservação totalitária do presente e abertura incondicional ao futuro. Assumimos, portanto, a reflexão tecida por Ernst Bloch como um importante referencial e fundamento para a compreensão da substantividade da utopia/esperança em sua relação com a consciência, amplamente afirmada pelo pedagogo e filósofo da educação Paulo Freire.

Por isso, empreendemos, no segundo capítulo, uma tentativa de apreensão, a partir dos relatos e histórias que Freire narra sobre a infância e juventude, de como

se forjou seu sentimento esperançoso na história, e como este foi adquirindo feições concretas a partir das experiências proporcionadas pela realidade vivida. Fome, fracassos, medo, espera por condições melhores, influência virtuosa do testemunho religioso paterno e materno, a confiança no porvir de dias melhores, o desenvolvimento de sua capacidade intelectual como professor¹, tudo isso veio a solidificar algumas bases concretas para o cultivo imprescindível da esperança/utopia, marcando indiscutivelmente a formação existencial e intelectual do educador.

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

¹ É importante deixar claro desde o início, que não faremos a distinção entre educador e professor nesta obra. A opção se dá pelo fato de que Paulo Freire utiliza estas categorias (professor/educador) de acordo com o contexto – e o momento – em que elabora sua reflexão. Apesar de reconhecermos que a ação do Educador pode ser compreendida em um horizonte mais amplo do que a atividade de Professor, optamos por flexibilizar essa utilização para acompanhar as citações de Freire, que, ora se refere ao Educador e ora se refere ao professor sem distinção de modalidade.

vida e minha práxis (2003); *Pedagogia da tolerância* (2004); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001a).

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

Por fim, no terceiro e último capítulo, exploramos a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores. Justificamos, em primeiro lugar, com o auxílio de Pierre Furter – intelectual e estudioso suíço que estabeleceu pontes entre a filosofia bloquianana e a educação –, relações “unitárias de sentido” entre a utopia e a formação humana. Demonstramos que a principal “função” do sonho acordado é estimular a reflexão crítica e ativa para “dar forma” ao “ainda-não-formado”, dar continuidade à construção do “ainda-não concluído”, realizar as possibilidades daquilo que ainda não foi realizado.

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

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

Aquilo que intitulamos como “Pedagogia do Inédito Viável” pretende abarcar algumas reflexões, à luz do pensamento freiriano, que sejam pertinentes para a manutenção da esperança entre os educadores brasileiros e para as educadoras brasileiras na contemporaneidade. Elas nos desafiam a não desviarmos a atenção dos nossos problemas concretos, assim como não desanimarmos na vigilância atenta, apesar das “cantigas de ninar” sobre a impossibilidade de alternativas diante do sistema vigente insistirem em querer que continuemos a “sonhar cochilando”.

Nem a educação e nem a formação docente podem ser reduzidas a treinamento mecanicista. Por isso, nesta investigação, expomos os motivos e consequências do que significa a afirmação de Freire no início de sua *Pedagogia da esperança*: “não sou esperançoso por teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (2006a, p. 11). A esperança/utopia impera em nossas vidas por que o mundo presente não nos basta. Nossa existência clama para sermos mais no horizonte do futuro histórico.

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

CAPÍTULO 1

A ESPERANÇA!

1.1 AS ORIGENS PARADOXAIS DA ESPERANÇA:

UMA ABORDAGEM A PARTIR DA OUSADIA DE PROMETEU E A CURIOSIDADE DE PANDORA

A discussão a respeito do sentido que subjaz à noção da palavra esperança é algo que exige uma problematização preliminar em torno de suas raízes arquetípicas. Desde a antiguidade clássica a humanidade procurou fundamentar a explicação da complexidade deste sentimento para tentar captar sua extensão, seus limites e suas nuances emblemáticas. Disso decorre o fato de a linguagem mítica ter sido o primeiro recurso para exprimir essa característica paradoxal, pois lança luzes sobre sua ambivalência semântica.

Entende-se, aqui, paradoxo não na perspectiva de um dilema, ou um impasse lógico, mas em seu sentido literal (*Παράδοξα*), que significa ser “contrário à opinião”, ou “contrário à opinião recebida e comum”. A noção de paradoxo porta em si a problematização da novidade, de argumentos que fundamentam um contrassenso que “maravilha por que propõe algo que parece assombroso, que possa ser tal como se diz como é” (MORA, 2004, p. 2203). A mensagem paradoxal nos relatos sobre a origem da esperança, por intermédio de Pandora, apresenta evidências para este “maravilhamento”.

Neste sentido será importante retomar a questão desde a sua origem, a fim de que se illustre o início deste itinerário com a polêmica lançada já por Hesíodo e Homero na Grécia Antiga. Ou seja, compreender como a “consciência mítica” grega

captou e intuiu em suas narrativas a tentativa de explicar as origens da esperança na vida humana, de modo a problematizar metaforicamente seu caráter universal.

O conhecimento mítico, apesar de recorrer a uma explicação atemporal e religiosa para as origens da realidade, evidencia questões que estão presentes no cotidiano das pessoas, deixando transparecer elementos da realidade sem a necessidade de articular uma racionalidade discursiva sobre a mesma. Neste contexto, é importante considerar que a intencionalidade da “consciência mítica” é capaz de tematizar situações relevantes que estão presentes na concretude da vida ou, como argumenta Croatto, o mito é uma forma de “interpretação da realidade”: o “histórico” do mito não está no que é relatado, mas naquilo a que o relato se refere e cujo sentido este quer manifestar (CROATTO, 1996, p. 17). Dessa maneira, a fim de captar a riqueza intuitiva da linguagem mítica para iniciar esta reflexão sobre a esperança, é de fundamental importância recorrer ao mito de Prometeu e Pandora, relato que transparece desfechos diferentes.

Narra o mito que Prometeu² (aquele que tem a capacidade da previsão), irmão de Epimeteu (aquele que vê depois), ambos titãs, nem deuses e nem homens, que habitavam a terra antes da existência da humanidade, eram responsáveis pela criação dos seres humanos e dos animais. A eles competia a tarefa de atribuir algumas características que lhes proporcionassem a capacidade de autopreservação. Epimeteu criava e lhes dotava, a cada um, com algo que lhe fosse próprio (força, coragem, agilidade, etc.); já Prometeu, responsável pela “avaliação” das propriedades destas criaturas, percebeu que ao ser humano, feito com a finalidade de ser superior, não restava nenhuma característica que o diferenciasse substancialmente dos demais seres. Assim, resolveu, com a ajuda da deusa Minerva, roubar uma centelha do fogo divino para entregar-lhes, de modo que pudessem aperfeiçoar tecnicamente seus instrumentos, para que estes, por meio do trabalho, garantissem a sobrevivência de sua espécie e sua proeminência sobre os demais seres (BULFINCH, 2006, p. 19).

Quanto ao primeiro desfecho, de acordo com a tradição presente na narrativa de Hesíodo, *Teogonia*, diz-se que Zeus, rei do Panteão, furioso com esta

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

atitude, criou a primeira mulher, Pandora, símbolo de fecundidade (a qual recebeu atributos dos demais deuses, como a música, a beleza, a capacidade persuasiva), a fim de vingar-se dos dois titãs. Epimeteu, mesmo advertido pelo irmão, recebeu-a como um presente divino e esta, já em sua casa, tomada pela curiosidade, abre uma caixa que trazia consigo, objeto que fora enviado pelo furioso superior do Panteão. Desta caixa evadiu-se uma variedade de males, restando somente a “esperança”, presa na caixa após uma atitude apressada de Pandora.

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

Obviamente, seguindo a hermenêutica blochiana, há uma tendência natural para que tenhamos preferência pela segunda versão, pois seria uma contradição conceber a “esperança” negativamente, como se fosse um mal “desconhecido”. Reconhecer a esperança como um “bem” está em consonância com o próprio nome de Pandora – a omnidotada, cheia de atrativos, presentes, benefícios – (Bloch, 2005, p. 227). No entanto, nos dois relatos, permanece a incógnita em torno da intangibilidade ou inacessibilidade deste bem (ou mal) que, apesar de ser fundamento dos anseios mais profundos do ser humano, diante das ameaças constantes da vida cotidiana, fica aprisionada e irreconhecível dentro de um recipiente sob a posse de Pandora. A esse respeito esclarece Bloch (2005, p. 328):

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

Para Bloch, o primeiro desfecho do mito de Pandora, o qual dá a entender que a esperança possa ser um mal, corresponderia ao seu aspecto ilusório, sem fundamentos na realidade. Portanto estaria relacionada com a perspectiva idealista, ou seja, uma esperança que se direciona para o sentido que está “além” dos problemas reais da vida. Já no segundo desfecho, em que esta se caracterizaria como

um bem, “mostra ser a única verdadeira [...] é a caixa de Pandora do próprio mundo inconcluso” (BLOCH, 2005, p. 327), a qual se encontra de forma “materialista-aberta”.

E é nessa perspectiva que a antecipação concreta deve compreender o “estar no presente” voltado para o futuro, de modo que a negação das ilusões seja uma atitude crítica itinerante, sem que afete a essência do mistério genuíno, do “*totum* utópico”. Este é preservado pelo otimismo que se expande sempre para além das limitações imperantes na realidade presente. Aqui, pode-se reconhecer na esperança uma virtude, quem sabe a única virtude no meio de uma plêiade de males. A esperança, como virtude, permanece na caixa para alimentar os sonhos de toda a humanidade em todas as épocas, pois os males que nos afligem são uma condição de nossa própria historicidade.

Naturalmente, quando se trata de “valorar” o conteúdo da narrativa de Prometeu e Pandora³, é inevitável que se percebam a riqueza, a amplitude e até mesmo a ambivalência de vários elementos que nos remetem a algumas características universais da experiência humana. Primeiro, a atitude transgressiva e insubordinada de Prometeu (“Pro” significa “a favor de”, de acordo com; Prometeu era aquele que antecipava algo por meio de sua visão) a favor da superação das limitações humanas. Este, em uma atitude de insubordinação e rebeldia, desafia o poder “determinante” da vontade divina, para lhes favorecer com o fogo, algo que pertenceria somente aos “deuses”, sinônimo de luz e força, meios que proporcionariam autonomia aos homens para que aperfeiçoassem tecnicamente seus instrumentos de trabalho. Seu destemor, movido pelo desejo de aprimorar a obra de sua criação (o ser humano) o faz transpor os limites de uma “realidade sobrenatural” para acrescentar atributos àqueles que eram mais frágeis e elevá-los em sua condição humana. A ousadia de Prometeu é tentativa de evitar o “máximo de ilusão”, de transpor as barreiras do determinismo, em uma missão em busca de desvendar o mistério genuíno do qual fala Bloch.

³ “O roubo do fogo dos deuses deve ser pago. Doravante toda riqueza terá o labor como condição: é o fim da Idade do Ouro, cuja representação na imaginação mítica sublinha a oposição entre a fecundidade e o trabalho, uma vez que nessa época todas as riquezas nascem da terra espontaneamente. O que acontece com os produtos do solo também acontecerá com os homens: a contrapartida do furto de Prometeu será igualmente Pandora, a primeira mulher. A partir de então os homens não nascerão mais diretamente da terra; com a mulher, eles conhecerão o nascimento por geração, por consequência, também o envelhecimento, o sofrimento e a morte” (Cf. VERNANT, Jean Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos*: estudos de psicologia histórica. Trad. de Haiganuch Sarian. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 316).

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

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

Naturalmente, quando se trata de “valorar” o conteúdo dessa narrativa, percebe-se a riqueza e a complexidade de vários elementos que nos remetem a algumas características universais da experiência humana. No fundo, a narrativa mítica sobre a insubordinação de Prometeu e a curiosidade de Pandora, desperta a reflexão sobre fatos universais da experiência humana: a atitude de ousar, traspor os limites da realidade (roubar o fogo como Prometeu); a atitude de perguntar, vasculhar, investigar (abrir a tampa) algo que ainda é desconhecido, que ainda não foi explorado (caixa fechada); o fato de sofrer a dureza das consequências devido a certas escolhas (encarar a “ira dos deuses”, “forças deterministas”). Ou seja, o mito revela que a busca pela superação humana que vê na “centelha divina” a possibilidade de se diferenciar diante dos demais seres, não só acentua o drama da insatisfação humana com relação à sua condição presente, mas também desperta o

olhar na direção de uma possível plenitude, em um “ser mais”, indeterminado, que só tem seu lugar no além-contingência.

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

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

Tudo isso nos insere em uma discussão inicial em torno de um dilema que permanecerá latente no conteúdo dos grandes sistemas utópicos. Ao longo dos séculos, no ocidente, inúmeros pensadores ousaram imaginar projetos nas mais variadas dimensões (políticas, econômicas, jurídicas, sociais, científicas, artísticas, arquitetônicas, religioso-messiânicas, etc.). Isso com o intuito de dar uma resposta significativa em vista da superação de uma situação vigente, com o propósito de mudar o próprio curso da história. Bloch (2006, p. 36) afirma que “as utopias têm seus roteiros”, nos quais os sonhos de uma vida melhor sempre estão vinculados a um “mandato social”, ou correspondem a uma tendência oprimida, ou expressam uma nova etapa social que está por vir.

Dessa maneira constata-se que o historicamente invariável é a “intenção que visa ao utópico”; já o que se torna variável são os “conteúdos” das utopias pelo fato de se moverem no terreno da história que os gera. Ou seja, por mais diferentes que sejam os conteúdos de um determinado projeto utópico em relação aos demais, as imagens elaboradas nesses conteúdos sempre estarão circunstanciadas, limitadas e datadas de acordo e em referência ao que já foi constituído em uma determinada época e cultura. E, também, moldadas de acordo com uma determinada visão de

mundo. Portanto mesmo o conteúdo por demais idealista que permeou as narrativas utópicas, desde *A República*, de Platão, até os considerados “socialistas utópicos”⁴, demonstrará que há sempre algo de “invariável” na intencionalidade em opor-se às contradições da realidade vigente. Considera-se a impetuosidade transformadora contida na elaboração das imagens que nascem da “vontade”, e o “desejo” de superá-la. Sobre essa afirmação, observa Bloch (2006, p. 38):

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

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

Os sonhos/esperanças/utopias “idealmente” forjados no seio da cultura grega foram novamente (re)interpretados à luz da mensagem evangélica, como se fossem prefigurações do que teria se tornado pleno com a chegada do cristianismo. Dessa maneira, pode-se dizer que deter o poder sobre a narrativa de uma mensagem “absoluta” em uma sociedade que partilha, consciente ou inconscientemente, do conteúdo desta mensagem, nada mais é senão do que ser detentor de discurso que elabora os entornos das imagens e dos sonhos a serem contemplados. E, também, legislador da própria maneira pela qual estas imagens e estes cenários dos sonhos deveriam ser sonhados. A utopia do Reino de Deus, codificada na Igreja como prefiguração da Cidade Divina (AGOSTINHO, 2012), foi o invólucro no qual a

⁴ Termo designado por Marx ao criticar a posição de Fourier, Saint-Simon e Owen, os quais se denominavam socialistas, mas não consideravam a perspectiva revolucionária como condição real para o movimento histórico rumo ao socialismo e, conseqüentemente, a superação radical das contradições inerentes ao próprio sistema capitalista.

esperança humana passou a ser compreendida como adaptação à realidade presente. Desse modo, a transgressão da ordem estabelecida representaria questionar as bases instituídas pelo próprio Filho de Deus cujo legado pertenceria a um determinado grupo.

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

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

Enfim, com o forçoso empenho da ousadia humana, a tentativa de responder ao paradoxo da esperança será levada às últimas consequências com o materialismo-histórico dialético (BLOCH, 2006). Esse paradoxo será colocado à prova sob o critério da transformação radical da realidade, a fim de que fossem superadas as contradições econômicas/de classe, devido à apropriação desmedida dos meios de produção da existência social e concreta. A esperança, de acordo com a

perspectiva histórico-dialética de Ernst Bloch, deixará de ser um mistério genuíno do além-histórico, metafísico. Porém ela será colocada à prova sob o crivo da transformação político-econômica da sociedade, de modo que a compreensão das múltiplas determinações da realidade represente os verdadeiros limites da existência humana, abertura incondicional diante das tensões contidas no embate entre presente e futuro.

O palco da história passa a ser o mais importante problema a ser continuamente perguntado, problematizado, projetado e antecipado pela práxis consciente de homens e mulheres que desejam transformar radicalmente os mecanismos que perpetuam a dominação do ser humano sobre o próprio ser humano. A finalidade dessa práxis é a de que esses homens e mulheres possam definitivamente se reconhecer como iguais na satisfação de suas necessidades básicas e solidários no emprego livre de suas forças produtivas e criativas.

1.2 ENTRE A ILHA DE THOMAS MORE E O CONTINENTE DE KARL MARX:

UMA PONTE EM CONSTRUÇÃO CHAMADA UTOPIA!

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

Já no plano político, econômico e cultural, a partir dos séculos XIV e XV, inicia-se um processo histórico que possibilita a emergência de uma nova

compreensão do próprio ser humano em relação ao universo que o cercava. Isso, porque o Renascimento, caracterizado e inspirado na retomada da era clássica, representou uma mudança substancial no que se refere à compreensão do sentido da história humana:

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

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

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

ninguém se visse na necessidade de roubar, primeiro, e de morrer, depois?” (MORE, 1997, p. 27).

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

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

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

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

Abandonai milhões de crianças aos estragos de uma educação viciosa e imoral. A corrupção emurchece, à vossa vista, essas jovens plantas que poderiam florescer para a virtude, e vós as matais quando, tornadas homens, cometem crimes que germinam desde o berço, em suas almas. E, no entanto, que é que fabricais? Ladrões, para ter o prazer de enforcá-los (MORE, 1997, p. 31).

Aqui se evidencia a profundidade da reflexão socioantropológica de More. Para ele, o critério de compreensão da degeneração individual está no conjunto das relações sociais. Se as crianças se desenvolvem em um determinado meio corrompido pela imoralidade de condutas viciosas, as probabilidades de que venham a se tornar adultos criminosos é algo facilmente previsível. A sociedade, para More, torna-se a grande comunidade em que se promoveriam e imprimiriam as características morais nos indivíduos. Esta deveria se organizar de forma preventiva, a fim de propiciar o “florescimento da virtude” em meio à juventude, e não sua degeneração

viciosa, a promoção da corrupção, de modo que em sua maturidade não lhes restassem outra opção a não ser a condenação e a repressão física. Por isso, na ilha de Utopia, More descreve o cuidado prioritário que é dedicado às crianças, condição que se assemelha à d'*A República*, de Platão, elemento indispensável para a vigência da incorruptibilidade dos costumes entre os cidadãos:

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

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

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

Thomas More, com sua Ilha Utopia, inaugura uma nova modalidade na história do pensamento utópico que explica sua originalidade em dois sentidos: primeiro, pelo fato de ter cunhado o termo “utopia” até então inexistente. Segundo, ao mesmo tempo em que denunciava as contradições vigentes na realidade de sua época, anunciava a possibilidade de sua superação a partir de um contraponto imaginado – não meramente “ideal” – em seus pormenores, com a erradicação da propriedade privada e o equilíbrio entre dois princípios válidos para a coletividade: o lazer e

o trabalho. No que se refere ao termo Utopia e a intencionalidade real de superar o idealismo platônico, Cosimo Quarta (2006, p. 48) explica:

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

A categoria *ou-topos* – lugar que não existe – prevaleceu sobre sua variante *eu-topos* – lugar do bem – de modo que esta obra de More foi enquadrada historicamente como mais um gênero literário-filosófico abstrato, sem pretensões políticas e sociais. Todavia o postulado de um “não-lugar” enquanto negação das negatividades reais de um determinado “lugar” contextualizado – diga-se a Inglaterra, Europa, etc. – sugere uma tensão entre o ainda-não do agora e algo inédito. As negatividades do lugar existente, que também são sinônimos do lugar que existe como não-bom, implicam, necessariamente, o reconhecimento do locus do qual se parte para afirmação imaginária da positividade, de um lugar do bem, a contradição para sua superação.

A riqueza semântica da palavra utopia em More é portadora de sutil ambiguidade⁵, de uma tensão originária que busca equilibrar o realismo da crítica denunciante e a lucidez do otimismo que anuncia uma realidade diferente. Neste sentido, sua Ilha se torna sinônimo das possibilidades humanas em uma sociedade realmente emancipada. Seu apurado senso de realidade atinge em cheio o contexto de perversão político-econômica do capitalismo nascente que coabitava com o alvorecer surpreendente das descobertas técnico-científicas.

⁵“Ora, a singularidade e a originalidade deste neologismo – que, como todos os outros termos de origem grega usados na obra, é transliterado e declinado na latina – reside no fato de que o ‘u’ inicial pode assumir um duplo significado: pode ser de fato interpretado não só como transliteração da negação ‘ou’ (não), mas também como aférese do prefixo (de significado invariavelmente positivo) ‘eu’ (bem, bom). Esta ambiguidade estrutural e originária do termo, como observei, foi causa não secundária dos mal-entendidos dos quais a Utopia de Morus, mas também, por efeito de atração, o pensamento utópico em geral, tornaram-se objeto ao longo dos séculos” (Cf. QUARTA, Cosimo, 2006 . p. 49).

More inaugura na história das utopias uma nova modalidade para articular a crítica à realidade. Ele parte das entranhas do sistema constituído, compreendendo-o em suas minúcias, para apontar as possibilidades radicais de sua superação: a sociedade totalmente nova que existe, que está em um lugar, mas que ainda não foi universalizada, assumida politicamente pela sociedade do seu tempo. Sua *Utopia* considera amplamente as objeções expectantes presentes em toda a tradição do pensamento utópico ocidental, que vem desde Platão, até a mensagem evangélica; dos profetas do Antigo Testamento aos Padres da Igreja. Entretanto More está imbuído das novas possibilidades históricas constatadas pelas navegações, principalmente, do memorando de Américo Vespúcio sobre a ‘vida de acordo com a natureza’ dos habitantes do Novo Mundo (BLOCH, 2006, p. 71). Por isso a Ilha Utopia tem um princípio de fundamento real. Nela, as novas formas de sociabilidade, recentemente descobertas, acrescidas pela efervescente criatividade que borbulhava em todos os âmbitos do pensamento científico em constituição naquele contexto, serviriam de pressupostos para a prospecção da renovação moral da Europa e, consequentemente, a solução perene para os problemas das mazelas sociais emergentes daquela época.

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

As condições históricas e materiais presentes nos acontecimentos emergentes da modernidade permitiram que novos sonhadores içassem as velas de suas “embarcações teóricas” na direção de novos mundos possíveis, com roteiros precisos e tripulações determinadas para chegar ao destino almejado. No entanto a “bússola” que cientificamente até então havia orientado o rumo desses projetos foi a matemática, e não a história, como salienta Bloch (2006, p. 135):

Até o final do século XVIII a ciência básica da burguesia foi a matemática, não a história. O método dessa matemática, porém, era formal, era “produção” de objeto a partir do pensamento puro. Não por último representou o molde metodológico

para as derivações do direito natural, esse severo primo das utopias [...]. Essa natureza construtiva teve um efeito tão intenso que o Estado existente e, mais ainda, o “Estado racional” utópico parecia um verdadeiro mecanismo e o utopista mais recente era engenheiro social.

Ora, ao se afirmar que o método científico baseado na matemática serviu de pressuposto para a construção das utopias na modernidade, devem-se considerar as consequências desta forma abstrata de compreender e mensurar a realidade. A pretensa exatidão possível no pensamento matemático objetiva com precisão as antecipações técnicas e científicas de um determinado fenômeno. Todavia prospectar matematicamente o conteúdo futuro das relações sociais independentemente de uma apurada leitura do movimento histórico seria, ao mesmo tempo, depositar demasiada confiança na capacidade arquetônica da racionalidade humana. Além de menosprezar a análise do desenvolvimento das forças econômicas de cada sociedade, bem como, das tendências contidas nas relações socioeconômicas já constituídas. Por isso, ao desconsiderar a compreensão histórica da realidade, ignoram-se as bases sobre as quais se torna possível dirigir uma ação consciente em direção ao futuro de forma conjunta, rumo ao bem-estar coletivo.

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

Com Marx, inicia-se a construção de uma ponte em direção à ilha antes esboçada na imaginação de Thomas More. Os alicerces desta construção encontram na teoria revolucionária os elementos concretos para a prospecção de seu esboço arquetônico. Karl Marx é influenciado por Feuerbach (MARX; ENGELS, 1987) no que se refere à compreensão materialista da realidade; por Hegel (2012), quanto à forma dialética de articular o pensamento filosófico; por Adam Smith e David Ricardo (RICARDO; SMITH, 1984), em suas respectivas obras *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* e *Princípios de economia política e*

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

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

Implícito ao conteúdo sintético desta tese está o potencial crítico diante da tradição filosófica metafísica. Do mesmo modo está a sua proposta de um novo projeto para que o pensamento filosófico se direcione para a dinamicidade da “verdade” que está na história e no tempo e que precisa ser investigada no âmago da prática social. Isso, para ampliar a esfera da liberdade humana diante de sua atividade laboral, para que o trabalho não seja sinônimo de escravidão, de aprisionamento, enfim, de aniquilação do gênero humano. Quando Marx se refere aos filósofos que até então haviam interpretado o mundo de diferentes perspectivas, quer explicitar o caráter contemplativo e difuso desta atividade filosófica, uma contemplação desvinculada e descomprometida com uma real intervenção nos problemas do mundo. Diga-se, dos seres humanos que habitam o mundo. Neste sentido a limitação do pensamento contemplativo estaria no fato de que, por mais mirabolantes que tenham sido as elucubrações metafísicas a respeito dos

fundamentos últimos de tudo o que existe, ou as explicações das origens e fins do “Ser”, estas em nada contribuíram para a superação das contradições que consagram o antagonismo social – considerando-se desde que se tem registro histórico sobre a divisão social do trabalho baseado na propriedade privada. Pelo contrário, sempre serviu para sacramentar as relações de dominação entre os indivíduos.

Estes filósofos, de maneira especial, são os representantes da filosofia alemã de seu tempo, herdeiros do pensamento hegeliano – em voga na época –, e sucessores de sua forma abstrata de representar filosoficamente a totalidade do real. Estes se detiveram criticamente sobre alguns aspectos da dialética idealista, porém, “nenhum desses novos críticos tentou uma crítica de conjunto do sistema hegeliano, embora cada um deles afirme ter ultrapassado Hegel” (MARX & ENGELS, 1987, p. 24). Ou seja, a fixação dos intelectuais que visavam ampliar os horizontes de abrangência do idealismo alemão, não lhes permitia ir além da composição de um erudito jogo de palavras, conceitos e termos que visavam levar adiante a edificação do “arranha-céu” idealista. Tal edifício se alicerçava sobre o chão do pensamento, da razão, suspenso da realidade concreta, das relações de produção da vida material.

Decorre disso o fato de que o teor da primeira parte da 11.^a tese se dirija à pretensão revolucionária dos representantes da “ideologia alemã”, os quais arquitetaram diferentes formas de desvendar as falsas representações que a consciência humana havia fabricado para si durante séculos. Não souberam, porém, traçar o caminho correto que as corrigiriam, e que levaria o ser humano a uma nova forma de sociabilidade, na qual seria possível lhe desenvolver a plena consciência de si na história:

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência (MARX & ENGELS, 1987, p. 38).

A filosofia e, conseqüentemente, o filósofo, nesta visão, assumiria a tarefa não só de compreensão da totalidade da realidade concreta, sua lógica interna, ou sua mensuração quantitativa, mas estaria reflexivamente imbricada com a própria transformação da realidade. Esta transformação se iniciaria no e com o “processo da

vida real” da atividade humana, a qual se constitui em torno do eixo essencial da produção do próprio ser humano que é o trabalho. Ora, se pelo trabalho os homens e as mulheres transformam a natureza e, ao mesmo tempo, transformam-se, na medida em que exteriorizam seu ser no objeto que produzem, resta saber até que ponto esta atividade produtiva é sinônimo do emprego da liberdade humana equivalente à satisfação de suas necessidades básicas.

Daí, que a crítica de Marx e Engels, neste sentido, dirija-se à contradição inerente ao próprio sistema capitalista, pelo fato de este não proporcionar a efetivação do livre emprego das forças dos indivíduos em uma atividade que signifique sua plena realização humana. Ao contrário, ao pressupor que o proprietário dos meios de produção se aproprie do produto feito pelo trabalhador, supõe-se que também neste produto esteja seu próprio ser, a força de trabalho e o tempo empregado na produção de um objeto que já não lhe pertence mais. Ou melhor, as relações de produção no sistema econômico capitalista estão subjugadas a uma determinada classe que é dominante e que detém o monopólio das ideias dominantes (Ibidem, p. 72). Do mesmo modo, acontece com o poder de apropriação do “mundo transformado” pelo trabalhador, embora este não tenha consciência de que sua atividade é vital para o funcionamento do mesmo sistema econômico. A sua condição histórica é alienada, no sentido de não reconhecer a importância de sua participação na produção de objetos que não pode possuir.

Portanto “transformar o mundo” (segunda parte da 11ª. tese sobre Feuerbach) pressupõe a inversão das relações sociais que estão “invertidas” nas relações de produção do sistema capitalista. O sentido da transformação do mundo está para além da intervenção pragmática no cosmos, na natureza, na matéria-prima a ser modificada, mas se encontra na alteração radical de um sistema econômico que legitima um estado de dominação e de desumanização do trabalhador. Ao afirmar que o papel da filosofia - que se compreende a partir do materialismo histórico-dialético - deve assumir o compromisso com a prática concreta dos homens e das mulheres, Marx supõe que o ato de filosofar seja sinônimo de engajamento no processo de transformação da realidade. Será desse modo que a participação organizada do proletariado no processo revolucionário se tornará o mote estratégico para a efetivação da transformação do mundo pelo empenho humano contra a dominação de classe e, conseqüentemente, o passo necessário rumo ao socialismo. Ou seja, a filosofia deve ser negada para ser realizada (BLOCH, 2005, p. 275).

Por isso, Marx e Engels teceram severas críticas aos que se denominavam socialistas, mas que negavam a necessidade da revolução proletária como meio

seguro para a negação da propriedade privada dos meios de produção. Chamaram estes de “crítico-utópicos” por terem reconhecido o antagonismo de classes, mas em vez de propor a luta revolucionária para superá-lo, defenderam a conciliação de classes:

Os inventores desses sistemas reconhecem, sem dúvida, o antagonismo das classes, assim como a eficácia dos elementos dissolventes na própria sociedade dominante, mas não veem nenhuma atividade histórica autônoma por parte do proletariado, nenhum movimento político que lhe seja próprio. Como o desenvolvimento do antagonismo das classes acompanha o desenvolvimento da indústria, eles não encontram as condições materiais para a emancipação do proletariado, e põem-se à procura de uma ciência social, de leis sociais, para criar tais condições [...]. Em consequência, rejeitam toda ação política, e especialmente toda ação revolucionária; querem atingir sua meta por meios pacíficos e procuram abrir caminho ao novo evangelho social pela força do exemplo, através de pequenos experimentos que naturalmente sempre fracassam (MARX & ENGELS, 1999, p. 96).

Os socialistas denominados de “utópicos”, Saint-Simon, Fourier e Owen, prescrevem uma sociedade imaginária que “transcende a topia ou a sociedade real” (VÁZQUEZ, 1979, p. 98). Eles teriam falhado, de acordo com Marx, no sentido de almejar o “novo” sem se desvencilhar do “velho”, ou, como diz a passagem evangélica, pretenderam colocar “vinho novo em odres velhos” (Mt 9, 14-17). O socialismo “não revolucionário” estaria envolto pelo erro de não ter percebido o desenvolvimento histórico do capitalismo, ou não terem compreendido o movimento real da história. Só restaria aos “utópicos” transcenderem a realidade com projeções ilusórias de que a bondade e a fraternidade bastariam para que o movimento socialista superasse a “ganância” e a “soberba” dos capitalistas. O termo “utópico”, aqui é designado por Marx e Engels para criticar a ingenuidade dos intelectuais que pensaram essa forma de socialismo e que pretenderam implantá-lo, a partir da ideia que tinham desde suas conclusões teórico-antropológicas. Não pela sua capacidade de construir de forma revolucionária, em parceria com os trabalhadores, a nova sociedade, a qual nasceria e seria partejada politicamente no momento do conflito, da luta, do confronto entre proletários e burgueses.

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

não havia sido claramente tematizada por Marx⁶. Neste texto, Engels procura fazer um inventário do socialismo, expondo as fases do desenvolvimento histórico recente que propiciaram o seu surgimento e situando-o como consequência dos fatos políticos e econômicos que decorreram da modernidade. No entanto denuncia francamente a insuficiência realista com que este primeiro esboço do socialismo foi concebido. Para seus primeiros teóricos: “as suas teorias incipientes não fazem mais do que refletir o estado incipiente da produção capitalista, a incipiente condição de classe. Pretendia-se tirar da cabeça a solução dos problemas sociais [...] (ENGELS, 1989, p. 35).

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

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

A pretensão de Engels, com esta afirmação, reivindica constantemente a elucidação do caráter voluntarista do socialismo até então intuído, mas não decifrado corretamente de acordo com os critérios da vida concreta que se dão na esfera da economia e da produção real da existência dos homens e das mulheres. Ora, Engels está convencido de que estes sistemas ainda estão impregnados da forma metafísica de pensar, “a qual se converte num método unilateral, limitado, abstrato, e se perde em insolúveis contradições, pois, absorvido pelos objetos concretos, não

⁶ Sobre isto, esclarece Bloch: “As utopias abstratas haviam dedicado nove décimos de seu espaço à descrição do Estado do futuro e apenas um décimo à contemplação crítica do agora, abrindo relativamente pouco espaço para *adjetivações* do futuro. Por esse motivo, Marx deu à sua obra, como se observou com razão, o nome de *O capital*, e não, por exemplo, de *Convocação para o socialismo*. Ela contém uma visão geral da vida econômica, pela primeira vez desde o *Tableau économique* que Quesnay, e em patamar muito superior. Não pinta um paraíso na terra, mas desvenda um mistério da obtenção de lucros e o mistério, quase mais complicado, da distribuição dos lucros” (Cf. BLOCH, E. Op. Cit, 2006, p. 175).

consegue perceber a sua concatenação [...], obcecado pelas árvores, não consegue ver o bosque” (Ibidem, p. 47).

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

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

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

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

resume e compreendia os novos processos das ciências naturais, segundo os quais a natureza tem também a sua história no tempo e os mundos, assim como as espécies orgânicas que em condições propícias os habitam, nascem e morrem, e os ciclos, no grau em que são admissíveis, revestem dimensões infinitamente mais grandiosas [...]. Da filosofia anterior como existência própria, só permanece de pé

a teoria do pensar e das suas leis: a lógica formal e a dialética. O resto dissolve-se na ciência positiva da natureza e da história (Ibidem, p. 51).

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

Daí que a fusão da concepção materialista da história com sua compreensão dialética significasse uma nova forma científica de interpretação e intervenção nas tendências reais da história. Foi essa “superação” identificada nos diferentes estágios da civilização, que possibilitou a Marx e Engels fazerem a seguinte afirmação: “a história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes” (MARX & ENGELS, 1999, p. 67). Ela poderia ser aplicada conscientemente aos fatos de sua contemporaneidade. Portanto esta constatação sociológica sobre a forma de como a sociedade se organizou durante séculos, configurou-se como uma lei do movimento da sociedade, um fato historicamente comprovado e que se apresentava naquele contexto do capitalismo emergente, entre capitalistas e proletários. Assim, se a história fosse compreendida, desmistificada e apropriada revolucionariamente por aqueles que são seus verdadeiros construtores – digam-se, os proletários naquela época –, haveria uma nova fase, fruto e resultado consciente deste conflito, na qual não existiria mais dominação.

Os dominados teriam assumido a tarefa de abolir a apropriação privada dos modos de produção e teriam erradicado a condição que mantinha a exploração de uma classe sobre as demais. Com a ascensão do proletariado à classe dirigente, o acesso ao trabalho se democratizaria, prerrogativa inerente e constituinte desta classe; trabalho este, que seria realizado de forma consciente, para a satisfação das necessidades humanas e para o usufruto comum de uma liberdade coletiva. A produção econômica e as relações sociais decorrentes desta nova fase propiciariam o emprego espontâneo da atividade humana, a qual estaria a serviço do próprio ser humano, e não à acumulação de excedente para uma determinada classe.

É devido a isso que Engels ousa denominar sua perspectiva socialista de científica, em oposição à perspectiva utópica. A primeira compreenderia minuciosamente como se articulam os mecanismos concretos de sua contradição – o capitalismo – para, a partir de sua negação, superá-lo; enquanto o segundo não considera a economia capitalista em seus aspectos contraditórios, mas como um sistema cujas falhas poderiam ser corrigidas por um modelo implantado em seu meio e que se expandiria por meio do exemplo. As conclusões de Marx a respeito da concepção materialista da história e a utilização do método dialético para a compreensão da acumulação do capital e da produção da mais-valia, são para Engels fatores científicos (ENGELS, 1989, p. 54) para a constituição de uma visão de mundo que desse conta da totalidade da realidade.

A ciência, nessa perspectiva, assumiria a própria dinâmica da produção material e concreta da vida humana, estando a serviço da sociedade. Portanto uma ciência que fosse expressão das práticas sociais que, de modo geral, ocorrem na esfera econômica da existência social. Enfim, socialismo e ciência se encontram nesta perspectiva de Engels, na medida em que o processo revolucionário despertaria a consciência dos proletários sobre o conhecimento que resulta deste movimento. É um conhecimento que procura esclarecer continuamente a finalidade social do resultado material das forças produtivas, a fim de que houvesse a extinção processual do Estado, síntese e expressão da sociedade burguesa:

O proletariado toma nas mãos o Poder do Estado e começa por converter os meios de produção em propriedade do Estado. Mas, nesse mesmo ato, destrói-se a si próprio como proletariado, destruindo toda a diferença e todo o antagonismo de classes, e com isso o Estado como tal (ENGELS, 1989, 71-72).

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

trabalhadores livres teriam desenvolvido a capacidade de se organizarem e de autorregularem as relações sociais conscientemente.

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

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

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

O comunismo não é para nós um *estado* que deve ser estabelecido, um *ideal* para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes. Além disso, a massa dos simples trabalhadores – força excluída em massa do capital ou de qualquer outra satisfação limitada – pressupõe o *mercado mundial*; e, portanto, pressupõe também a perda, não mais temporária e resultante da concorrência, deste próprio trabalho como uma fonte segura de vida. O proletário só pode, pois, existir *mundial e historicamente*, do mesmo modo que o comunismo, sua ação, só pode ter uma existência “*histórico mundial*”. Existência histórico-mundial de indivíduos, isto é, existência de indivíduos diretamente vinculada à história mundial (MARX & ENGELS, 1987, p. 52).

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

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

A ciência prevê o futuro na medida em que este surge a partir das tendências reais contidas no presente. Contudo a utopia se ocupa da previsão, para além destas tendências objetivas, adentrando o campo de um vazio incalculável e imensurável quantitativamente, somente captável pela via da imaginação e da intuição. A passagem da utopia à ciência exige a radicalização do raciocínio humano que assume a totalidade dos riscos implícitos quando se trata de adentrar e se envolver no processo de transformação da sociedade:

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

crítica e o abandono do utopismo tornam-se uma necessidade prática (VÁZQUEZ, 1979, p. 105).

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

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

Como explicar a incrustação do utópico em Marx? Para ele, recordemo-lo uma vez mais, do que se trata é de modificar o mundo e, certamente, baseando-se numa teoria e crítica do existente. Trata-se, em suma, de conhecer para transformar e de transformar conhecendo; só assim pode-se produzir algo – uma sociedade futura – que, todavia, não é, porém que só pode surgir do conhecimento e transformação das condições reais. Marx prefere calar sobre o futuro quando falta conhecimento das condições reais que o engendram. Às vezes, porém, a vontade é mais forte que a cautela exigida por um antiutopismo teórico, e Marx beira, e mesmo toca, a terra da utopia (Ibidem, p. 122-123).

Neste sentido, não é possível deixar de identificar em Marx e Engels aquilo que poderíamos denominar de vertente secularizada das esperanças messiânicas. Para além de suas pretensões científicas em desconstruir as bases que sustentam o edifício da sociedade capitalista, é inevitável que em suas conclusões “socialistas-científicas” sobre o “reino da liberdade” se encontrem alguns resquícios escatológicos. Isso, porque, ao anunciarem os aspectos da realidade vindoura, depositam uma confiança quase que religiosa na potencialidade crítica da união das forças trabalhadoras oprimidas. Estas teriam em si o trunfo de sua própria redenção e a tarefa de iniciar a verdadeira história humana, fruto do conhecimento humano que teria assumido o total compromisso com a itinerância da transformação histórica. Por conseguinte, da contínua renovação das condições necessárias para

que realmente os seres humanos permanecessem livres. Sobre isto, polemiza o filósofo existencialista Martin Buber:

A atitude fundamental apocalíptica de Marx é mais pura e mais intensa que a de Hegel, que carece de um autêntico impulso para o futuro. Com razão, assinalou Franz Rosenzweig que Marx se manteve mais fiel do que o próprio Hegel à crença hegeliana no destino histórico: ‘ninguém como ele foi capaz de ver onde, como e de que forma despontaria no céu da História a época da consumação’. O ponto em que o ímpeto apocalíptico-utópico de Marx se desencadeia e transforma todo conceito econômico e científico em pura utopia é quando fala da transformação de todas as coisas que se sucederá à revolução social. A utopia dos chamados utopistas é pré-revolucionária, a marxista é pós-revolucionária (BUBER, 1986, p. 21).

Esta afirmação polêmica de Buber não deixa de ser uma contribuição crítico-reflexiva para analisar as questões centrais a serem consideradas quando se trata de problematizar as características “utópicas” implícitas nas previsões “futuras” do socialismo, feitas a partir do materialismo histórico-dialético. As análises que Marx e Engels empregam para compreender a economia capitalista estão cientificamente coerentes com o método que utilizam para desnudar seus mecanismos de funcionamento. No entanto utilizar o mesmo método (ou qualquer outro) para delinear os aspectos da fase pós-revolucionária em seus detalhes seria um equívoco mecanicista na compreensão desta ciência social. Projetaria um modelo de sociedade que ainda não existe e que tem seu fundamento somente se forjado historicamente a partir do conflito entre as classes antagônicas.

Portanto o método do materialismo histórico-dialético que explica plausivelmente os fatos passados e presentes tem seu estatuto científico comprometido quando se depara diante do prognóstico dos fatos futuros e das múltiplas possibilidades históricas de uma fase pós-revolucionária. A “necessária tendência” ao comunismo, neste sentido, reveste-se de um caráter messiânico quando visto a partir de sua inevitabilidade, como se fosse uma fé impelida pelo desejo de plenificação da justiça. Esta é reivindicada a partir da vontade de transformação radical das relações sociais de produção baseadas na exploração da força do trabalho humano. Tudo isso acaba se demonstrando muito mais latente e imperativo do que as “previsões científicas” minuciosamente calculadas sobre uma política do “vir a ser”, e fazem adquirir sentido a afirmação de Buber sobre uma “secularização socialista da escatologia”.

Nestes termos, ciência e utopia não se separam totalmente nas fronteiras do socialismo decifrado pelos teóricos do materialismo histórico-dialético. Ambas se distanciam e se aproximam nas tramas da história que se antecipa do futuro

almejado: a ciência, em perspectiva de avançar no além-presente ampliando a lucidez sobre a descrição e análise na transformação da realidade. A utopia, no sentido de antecipar o projeto imaginado, o qual está sempre à vista, mas que se distancia continuamente no plano inatingível do futuro que é uma incógnita.

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

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

A utopia, a esperança, o sonho acordado com um futuro melhor serão, portanto, decifrados a partir de seu princípio, acessíveis no plano da realidade concreta e se apresentam como “*ainda-não-consciente*”, que podem ser atualizados revolucionariamente por meio da ação humana coletiva. A tomada de consciência daquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser, concede ao sonho humano um roteiro preciso, para que os indivíduos assumam em suas mãos a tarefa de transformar o atual estado de coisas existente, de tocar as terras do novo avistado, porém, jamais habitado.

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

A fim de esclarecer as bases do materialismo histórico-dialético, referencial teórico-metodológico cuja pretensão seria explicitar a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de transformação do mundo, em direção a uma superação inédita de uma sociedade sem classes, Ernst Bloch (2005; 2006) propõe uma reflexão criteriosa sobre o que poderia se denominar de “pensamento utópico”.

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

Na visão de Bloch, todo anseio humano tem uma direção, busca algo, tem um alvo. Diferentemente dos animais, que são movidos meramente pela satisfação dos apetites imediatos, os seres humanos têm uma dimensão mais ampla e complexa desta pulsão que se denomina desejo, situação em que aquele que é despertado pelo apetite, imagina a forma do objeto que traria a satisfação. No entanto o desejo faz parte de um plano irracional, no sentido de que se pode “desejar” coisas absurdas, sem necessariamente “querer” que elas aconteçam. Por exemplo, pode-se desejar que um fato passado constrangedor não tenha acontecido, mas não se pode querê-lo factualmente, pois a vontade em si entraria em contradição, de maneira alguma ela poderia mudar o fato: Deve-se fazer uma distinção entre o “desejo” que pode ser passivo e o “querer” que é ligado ao agir/atuar, ativo, dirigido a um objetivo, a um movimento dirigido ao exterior (MÜSTER, 1993, p. 32).

Nessa conjuntura, o ato de “querer” já tem uma direção mais precisa, um alvo a ser atingido, de modo que já está mais envolvido com a realidade e superou a “contradição irascível”, característica comum ao ato de desejar. O “querer” é um desejar imaginativo para frente, que não se contenta com o que está dado e sempre busca mais, uma pulsão síntese para a qual nada do que existe basta de fato (BLOCH, 2005, p. 50-51).

Este feixe de pulsões e amontoado de desejos cambiantes que antecedem as fronteiras da vontade foi, para Bloch, o centro das investigações freudianas e constituíram o objeto primordial da curiosidade psicanalítica: “a psicanálise como um todo, diz Freud, ‘foi edificada sobre a rigorosa separação entre as pulsões sexuais

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

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

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

A fome, para Bloch, é uma pulsão constante que precisa ser controlada. Ou melhor, sua latência acaba sendo mais forte diante de todas as outras pulsões, pois é a condição de possibilidade para que estas venham a se manifestar e se desenvolvam. Desse modo, toda e qualquer forma de desejo libidinoso é secundária ao moribundo que está faminto, de maneira que sua atenção é coordenada, em primeiro lugar, em vista do senso de autopreservar sua existência por mais um instante. É uma atitude tão urgente quanto a de um mergulhador que precisa retornar à superfície para respirar novamente. Somente depois é que as outras pulsões passam a ter condições para se manifestar. Mas a fome precisa ser saciada imediatamente: “o estômago é a primeira lâmpada na qual deve ser derramado o óleo. Seu anseio é preciso, sua pulsão tão inevitável que nem mesmo pode ser recalçada por muito tempo” (ibidem, p. 68).

Este pressuposto desperta a atenção para um fato econômico-social fundamental na compreensão da condição humana, o qual foi negligenciado não só

pela corrente psicanalítica, mas também por grande parte da tradição filosófica ocidental. Portanto é indispensável que, ao falarmos da fome como base elementar das necessidades humanas, não deixemos de considerar as condições econômicas em que ocorrem a produção de alimentos e suas formas de distribuição, pois, em uma situação de precariedade alimentar a sociedade estaria sujeita ao colapso.

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

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

Ora, o impulso de autopreservação, orientado pela consciência que tem na fome seu antagonismo estimulante, amplia-se e se desdobra em múltiplas formas de apetites e "a fome se transforma, como fome instruída, numa força explosiva contra o cárcere da privação [...]. Autopreservação se torna auto-expansão" (BLOCH, 2005, p. 78). Em outros termos, o sentimento de privação alimentar seguido pelo planejamento dos meios para se saciar constituem o mesmo momento de um processo contínuo, de modo que a visão imaginada do suprimento pretendido, a cada momento, busca extirpar a constância da carência. Assim, a fome se expande para além da imediatez, e o ser humano revela que possui uma impetuosa insaciabilidade diante de tudo aquilo que pode melhorar as privações circunstanciadas no presente: a escassez perene do agora lança os olhos ao futuro, onde reside a possibilidade da abundância.

Contudo não se trata somente do aspecto fisiológico da fome, mas sim da "consciência" que o ser humano tem dela. A tomada de consciência de uma ameaça interior, que brota a cada instante de suas entranhas, fez com que o ser humano, em

todas as épocas, arquitetasse mecanismos para se prevenir com reservas alimentícias que fossem uma segurança contra este inimigo que se tornou uma ameaça diária: o manejo planejado do solo, os celeiros para armazenagem da colheita, as inúmeras formas de conservação de alimentos, a domesticação do gado, etc. O processo civilizatório se articula em torno do aprimoramento das condições materiais de existência, como se fosse a construção de muralhas para a defesa societária de um ataque cotidiano de um inimigo insistente que é estômago vazio: “a fome não tem como não se renovar constantemente. Porém, se cresce ininterruptamente, não sendo satisfeita pelo pão assegurado, ela revoluciona. O corpo-eu torna-se rebelde [...]” (BLOCH, 2005, p. 78).

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

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

Bloch valora, por consequência, uma função da consciência que o marxismo nem sempre reconheceu: a **imaginação**. O papel da imaginação – como vimos já no caso do sonho acordado – é de nos libertar da presença maciça do presente imediato. Ao imaginar, estamos negando a realidade que percebemos, abrindo brechas. Mas a imaginação não se esgota neste poder negativo, fonte profunda do sentimento de liberdade; também serve para **prospectar e explorar todas as possibilidades** que virtualmente existem e que devem ainda ser desenvolvidas e realizadas (FURTER, 1968, p. 95).

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

somente a consumação das necessidades de forma puramente imediata e irracional (FURTER, 1968, p. 86).

É o caráter desejanste que impulsiona o ser humano na vigilância de sonhar acordado:

formam-se os sonhos diurnos. Eles sempre procedem de uma carência e querem se desfazer dela. Todos eles são sonhos de uma vida melhor [...]. Quantos reforçam pela via da antecipação, do sobrepujamento e de suas imagens, a vontade de não renunciar [...]. O que é intuído pelo impulso de auto-expansão para a frente é, antes, como será demonstrado, um ainda-não-consciente, algo que no passado nunca esteve consciente nem tinha existência, ou seja, ele próprio uma meia-luz para frente, rumo ao novo. Trata-se da meia-luz que pode envolver os sonhos diurnos mais simples: a partir dali ela alcança as áreas mais extensas da privação negada, ou seja, da esperança (BLOCH, 2005, p. 79).

O sonho diurno é também denominado de “sonho acordado”, de modo que, com os “olhos bem abertos”, o sonhador observa com cuidado os detalhes do mundo para medir as consequências da viabilidade de sua imaginação autoexpansiva frente a precariedade de sua realidade existencial. O “sonho acordado” se compõe do “novo embrionário”. Este não existiu e ainda não existe (de forma acabada) no presente, mas desperta uma ação engajada, vinculada à tendência dos fatos e enraizada nas possibilidades da realidade que foram criadas pelos atos que buscaram modificar uma situação opressora, legitimadora da vigência do *status quo*. O sonho acordado deve “minar” a realidade de condições objetivas, para que as possibilidades se desdobrem e manifestem situações inéditas:

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

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

Bloch se contrapõe de forma contundente às conclusões psicologizantes de Freud, que concebe o sonho acordado como manifestação de desejos infantis que

ainda não amadureceram, e estabelece uma relação paralela com os sonhos noturnos. Para Bloch, os sonhos diurnos têm algumas características fundamentais: a) possuem livre curso e não dispõem de qualquer tipo de censura imposta pelo ego moral; b) visam à melhoria do mundo e à amplitude humana; c) querem ir até o fim e alcançar o objetivo fixado no futuro, apesar das inúmeras dificuldades que venham a aparecer (BLOCH, 2005, p. 91-97).

A interpretação blochiana da esperança pretende superar o psicologismo reducionista na compreensão das pulsões humanas e considera o valor inestimável da natureza humana desejante como fonte de reflexão. Os afetos expectantes não se reduzem apenas ao estado psicológico ou motivacional, mas se ampliam socioeconômica e culturalmente na medida em que se exteriorizam e conflitam com o antagonismo da realidade. Sua análise converge com a reflexão do sociólogo Henri Desroche:

Reconhece-se a dialética da esperança entre o que se *deve* fazer para responder à solicitação *subjetiva* dos desejos e o que se pode fazer para responder à situação *objetiva* das possibilidades [...]. A vontade gera capacidades. O desejável exorciza o impossível. A aspiração dilata a expectativa. As *representações* da esperança metamorfoseiam as *situações* desesperadas. Finalmente e para retomar um axioma famoso, se a existência determina a consciência, a consciência determina tão bem, se não melhor, a existência social. A imaginação toma o poder (DESROCHE, 1985, p. 28).

Portanto a esperança concreta se constitui como uma ampla visão de mundo, que tem seu fundamento mediado pelo ímpeto expectante de busca de sentido na totalidade do real. Por causa disso a “consciência ativada” na busca pela construção de algo novo é muito mais do que um mero estado de ânimo intelectual. O “ainda-não-consciente” é a constante vigilância do processo que conduz ao alvo intuído que irrompe e se alastra politicamente no campo da história e que, neste caso, assume o caráter contínuo de “ainda-não-sendo” na realidade.

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

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

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

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

Dados os meios para que o trabalho humano não seja objeto de exploração e de conseqüente degradação valorativa, a atividade laboral já não seria um fardo entediante para ser realizado mecanicamente, mas propiciaria aos indivíduos um vínculo existencial e significativo com sua prática. A consciência utópica, assim, iria constituir-se em um legítimo “construto epistemológico”, pois o conhecimento seria a expressão genuína das pulsões expectantes empregadas no conjunto criativo da atividade humana, como afirma Furter (1968, p. 85): “o desejo é pai do pensamento porque é fonte de reflexão”. Portanto a consciência desafiada pela utopia e mediada pela práxis tem um papel de grande importância para esboçar e cultivar

instantaneamente o conteúdo “imaginário” do novo. Este se apresentaria mais do que uma “descoberta”, mas uma reserva de sentido e resistência, colunas sólidas de todo projeto utópico autêntico, o qual quer afirmar a cada momento sua necessidade imediata e, ao mesmo tempo, fluir no tempo futuro.

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

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

consciência utópica quer enxergar bem longe, mas, no fundo, apenas para atravessar a escuridão bem próxima do instante que acabou de ser vivido, em que todo o devir [Seiende] está à deriva e oculto de si mesmo. Em outras palavras: necessitamos de um telescópio mais potente, o da consciência utópica afiada, para atravessar justamente a proximidade mais imediata, assim como para atravessar o imediatismo mais imediato, em que ainda reside o cerne do encontrar-se e do estar-aí, no qual está simultaneamente todo o nó do mistério do mundo [...]. Assim, o ainda-não-consciente no ser humano efetivamente faz parte do que ainda-não-veio-a-ser, do ainda-não-produzido, do ainda-não-manifestado no mundo. O ainda-não-consciente comunica-se e interage com o que ainda-não-veio-a-ser no mundo, mais especificamente com o que está surgindo na história e no mundo [...]. Dever-se-á, portanto, tomar conhecimento do antecipatório com base em uma ontologia do ainda-não (Ibidem, p. 23).

A visão daquele que sonha acordado amplia seu horizonte de abrangência e aumenta a clareza cognitiva da realidade, como se fosse um “telescópio potente”, que auxilia o olhar histórico a se tornar sempre mais apurado diante das possibilidades

que unem o “já” e o “ainda-não”. Isso acontece em um exercício de “elasticidade” do pensamento que aguça a intuição pela novidade e rechaça as vias que obstruem e dificultam o seu acesso. O ainda-não atualizado e mediado pela consciência é um movimento coerente entre o “ser” e o “ser-mais”, o “ser-em-possibilidade e conforme-a-possibilidade” (Ibidem, p. 203). Sendo assim o conhecimento daquilo que se antecipa precisa se radicar em uma “ontologia do ainda-não”; no “estar-sendo” da possibilidade, pois a totalidade do real é incompleta, inacabada e inconclusa, a realidade em processo como um todo, de modo que a “privação” está na origem, o “ainda-não” está na história, e o “tudo” ou “nada” no final (Ibidem, p. 301-302).

Ela tende, quando mediada pela consciência humana (que também está-sendo, portanto, é limitada física e historicamente), para sua plenificação. O “Ser”, neste sentido, compreende a totalidade da realidade em tendência para um “todo” latente ainda-não realizado, ao *optimum*, ou *summum bonum* que unifica e sintetiza toda expectativa dos sonhos despertos:

[...] enquanto na história e no mundo não tiverem sido esgotadas todas as possibilidades do tornar-se diferente, tornar-se melhor, ou seja, enquanto o possível real em seu processo utópico dialético não tiver sido fixado definitivamente, enquanto desejo, vontade, plano, pré-aparência, intenção simbólica, as cifras daquele um que se tem em mente ainda tiverem espaço no processo, sim, enquanto ainda criarem paraísos virtuais no processo [...]. A invariante desse processo leva no final, como agora já temos condições de formular, ao único arquétipo que nada tem de arcaico em si, ou seja: *arquétipo puramente utópico que reside na evidência da proximidade, ao do summum bonum como um arquétipo desconhecido, que a tudo sobrepuja* (Ibidem, p. 300).

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

A partir dessas inferências, pode-se afirmar que, em Bloch, é possível identificar uma visão antropológica, histórica e gnosiológica que está presente e perpassa substancialmente a reflexão e o pensamento freirianos. Ao tratar da concepção de “inconclusão” humana (termo muito usado por Paulo Freire, como

será visto mais adiante), Bloch procura diferenciar a condição humana da condição animal. Para tanto, utiliza-se de um recurso de linguagem comparativo para demonstrar uma peculiaridade humana inconfundível, certa esfera “efervescente”, que lhe é inerente e o faz despertar e se projetar sempre:

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

Essa efervescência utópica é uma característica tipicamente humana, que a diferencia substancialmente da existência dos outros seres: a capacidade de sonhar e mover-se em busca dos “sonhos sonhados”; e a esperança passa a ser reconhecida como um impulso inerente à condição humana. Este ímpeto, portanto, quer ultrapassar as barreiras da evolução mecanicista, para chegar a uma atribuição de sentido a este movimento, conferindo-lhe o atributo único de reconhecimento de que tudo está em projeto e precisa ser concluído, chegar ao *topos* almejado. A consciência de que a existência humana, o mundo e a história “não-estão-concluídos” (MÜNSTER, 1993, p. 27) é muito significativa para que uma antropologia crítica conduza às últimas consequências as perguntas fundamentais sobre o ser humano diante do cosmos. Afinal, nada está pronto, e a condição de que a “obra” seja acabada nos remete à questão da nossa complementaridade aberta ao o futuro. E o único meio de lançarmos mão desta conclusão é pela imaginação utópica, pelo imaginário que se torna o complemento conclusivo do agora. Portanto a constatação da inconclusão humana motivada pelas exigências conclusivas da consciência utópica é a condição necessária para que a efetivação da humanidade não seja fruto espontâneo do acaso, mas um projeto livre que tem em si as bases de sua própria plenificação.

É evidente que não se pode advogar uma “ontologia do ainda-não” como se o processo de sonhar acordado avançasse ininterruptamente e de forma linear. Toda e qualquer tentativa de antecipação utópica precisa considerar os possíveis entraves conjunturais do contexto em que se encontra o sonhador. Seja pelo fato de não haverem amadurecido as condições históricas para isso, ou por existirem forças contrárias opositoras ao novo e, portanto, artífices da blindagem que preserva as estruturas do antigo *status quo*. Trata-se de considerar que, em um determinado

momento da atualização consciente das imagens futuras surjam, inevitavelmente, problemas, limitações próprias da realidade, que impedem a continuidade desta efetivação parcial da imagem sonhada, impondo-lhe o risco de estagnação, ou mesmo, retrocesso.

Há, então, um fator que podemos chamar de “purificador” da esperança que aumenta a esfera de percepção da realidade, diminuindo as tendências ingênuas que nutrem as perspectivas ilusórias de acesso aos possíveis “lugares futuros”. O fracasso, neste sentido, torna-se uma marca indelével na história das utopias. Definitivamente, é a ameaça-condição de todos os pensadores utópicos, por mais astutos e convictos de suas previsões que estes poderiam estar. A atitude de fracassar, todavia, precisa ser interpretada como um contragolpe importante da realidade, ou até mesmo como um possível-necessário encontrado na história para demonstrar a verdade contida na imagem utópica. Significa, portanto, que os guardiões do “lugar existente” venceram uma batalha na guerra contra os desbravadores do “não-lugar”, contundentes opositores das negatividades da realidade.

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

Uma “antecipação preventiva” dos possíveis contratempos históricos é uma exigência eficaz para que caiam por terra os floreios de uma esperança folclórica, mais marcada propriamente pelo otimismo circunstancial, do que pela militância da espera vigilante. O otimismo se traduz no ânimo que mantém a esperança desperta, alegre e viva. Daí que a alegria, a felicidade e a fé, como dimensões estéticas da realidade humana, sejam os combustíveis da esperança concreta, sem os quais faltaria o entusiasmo para a vitalidade da esperança. Porém, quando estas disposições de espírito se encontram com a dureza do fracasso, geralmente é a parte que rapidamente sucumbe.

O fracasso pode provocar desânimo, tristeza e descrença, mas precisa ser considerado como um momento pedagógico indispensável à sobriedade e manutenção da esperança. De outro modo, o fracasso coloca à prova a ousadia e a

criatividade daqueles que praticaram esperançosamente a viabilidade de sua imaginação utópica. Por isso aprender a fracassar é uma lição pedagógica a ser aprendida por todo o sonhador acordado. Desse modo, se o otimismo pode ser comparado com a euforia que contagia o olhar daquele que sonha acordado, a esperança é o próprio “olhar” que penetra no futuro. Ela intui a viabilidade concreta do que vê, e volta para o instante presente, a fim de modificar aquilo que não vai bem, apesar dos eventuais obstáculos que venham a surgir.

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

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

O medo pode ser compreendido como a “antecipação paralisante do fracasso”. Um sentimento que tem a fatalidade como algo definitivo, incontornável, pois se impõe triunfante contra qualquer forma de tentativa inovadora. Deixar-se paralisar pelo medo é uma forma de justificar a inércia (mesmo que este seja insuportável) para não encarar um momento brusco de dificuldade (mudança radical) em direção à superação do obstáculo. Daí, que estar tomado pelo medo seja o ato de fechar de olhos frente ao horizonte de possibilidades que o olhar esperançoso observa nitidamente. Ambos, medo e esperança, opõem-se substancialmente.

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

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

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

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

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

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

A confiança cristã deve encontrar forças para derrubar as imagens de uma esperança utópica, não para se resignar perante a realidade, mas para vir ao encontro da verdadeira miséria do mundo em favor do futuro de Deus. Com isto ela libertará as energias para pensar verdadeiramente sobre o futuro [...]. Nos horizontes, utopicamente abertos a todas as possibilidades, ela reconhecerá e mostrará o necessário. Desta forma a esperança escatológica se torna uma força

impulsionadora para a criação das utopias do amor, em direção ao futuro de Deus, desconhecido do homem sofredor e de seu mundo inacabado, mas prometido por Deus. Neste sentido a escatologia cristã se pode abrir ao “princípio da esperança”, e receber ao mesmo tempo desse princípio o impulso para a projeção de um perfil próprio e mais perfeito (Ibidem, p. 437-438).

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

A Teologia da Libertação e o pensamento utópico-escatológico de E. Bloch se encontram na identificação do processo de salvação do mundo e do devir-si-mesmo do homem e do mundo, com a realização das potências utópicas do ser e a redenção do mundo (MÜNSTER, 1993, p. 117).

Esta aproximação conceitual entre o pensamento filosófico blochiano sobre o “princípio esperança” e a “Teologia da Libertação”, ou seja, uma perspectiva da esperança basicamente ancorada no materialismo histórico-dialético frente a uma compreensão da esperança cujo fundamento da fé cristã que visa a transcendência tem, obviamente, a finalidade de explicitar um quadro teórico para uma interpretação da inseparável relação entre fé e razão, Evangelho e vida, teologia cristã e materialismo histórico-dialético quando Paulo Freire afirma que está com “Marx na mundaneidade e com Cristo na transcendentalidade”:

É que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade, à procura de Cristo na transcendentalidade (FREIRE, 2018, s/p).

Paulo Freire não demarca fronteiras entre os limites do seu sentimento religioso, bem como de sua racionalidade curiosa e afetiva. Para ele, ambas se encontram e se entrelaçam quando se trata de conjugar os esforços contra todo e qualquer mecanismo que perpetue a opressão humana. Encontrou no método do materialismo histórico-dialético elementos para compreender, desvelar e criticar os mecanismos econômicos, políticos e históricos que perpetuam a desumanização, na

mesma medida em que apontara caminhos para sua superação em vista da humanização. Isso não lhe afastou da teologia (Cristo), pelo contrário, ressignificou os elementos para radicalizar sua opção evangélica. Freire trata a fé como se fosse um dom, algo que está impregnado em sua dimensão existencial e que abastece e dinamiza sua esperança. Mas não separa essa condição esperançosa de ser da perspectiva utópica socialista que fundamenta sua visão histórica da realidade. Ou seja,

A utopia e a esperança não são, particularmente, irmãs gêmeas? Em utopia, a esperança de outra sociedade. Em esperança, utopia de outro mundo. Em uma e outra, estratégia de alteridade. De uma para outra, fragilidade de demarcação: a sociedade utópica tem seus transes religiosos; o mundo da esperança, suas implicações terrestres (“na terra como no céu”) [...]. Em se tratando de cruzar as definições, talvez fosse melhor considerar a utopia como religião secularizante e a religião como utopia sacralizante. Mas, em ambos os casos, é o imaginário que está operando, como uma imaginação criadora, e, se não criadora de “criadores”, como queria Bergson, ao menos criadora de criatividade (DESROCHE, 1985, p. 30-32).

Seja na perspectiva religiosa ou na perspectiva materialista da esperança/utopia, deve-se considerar aquilo que fundamenta sua complementaridade: a imaginação criadora que desafia o engajamento humano na busca dessa alteridade possível ainda não experimentada na, ou para além da história. O “princípio esperança” torna-se um imperativo que dá sentido à existência humana que não se esgota nem no passado, nem na perpetuação do “aqui-e-agora”. O “ser-mais” humano anseia pela pujança de um inédito existencial e, nem a fé, nem a razão, podem ignorar esta condição de latência antropológica de abertura às possibilidades do futuro.

Enfim, todo este percurso teve a pretensão de apresentar algumas bases epistemológicas imprescindíveis à sustentação da discussão que se objetiva travar em seguida sobre a utopia/esperança no pensamento do educador e pedagogo brasileiro Paulo Freire.

A opção de nos atermos ao pensamento de Ernst Bloch se deu pelo fato de suas considerações sobre a temática da utopia e da esperança se apresentarem como um exaustivo trabalho intelectual para ampliar os horizontes do objeto a que se propõe refletir. Sua “ontologia do ainda-não” é um importante referencial epistemológico para aqueles e aquelas que buscam conhecer a dinâmica da realidade em que se encontram e procuram alternativas para sua transformação. Bloch sugere uma reflexão otimista e, ao mesmo tempo, realista sobre como abordar os problemas da sociedade, na mesma medida em que lança interrogações para sua superação, a

fim de promulgar a possibilidade de uma nova ordem social, a qual estaria a serviço de todos os seres humanos.

A “ontologia do ainda-não” fundamenta os pressupostos para uma práxis revolucionária e democrática, cujo critério de validade não se esgota no presente, mas adentra o futuro que está repleto de imagens melhoradas do agora e que precisam ser antecipadas. Essas considerações se tornam indispensáveis para a continuidade desta pesquisa, que objetiva refletir dialeticamente sobre a constituição do pensamento pedagógico esperançoso de Paulo Freire, desde sua tenra infância até o momento derradeiro de sua morte.

Em Ernst Bloch, tem-se um importante referencial epistemológico para fundamentar uma compreensão da centralidade do pensamento utópico/esperançoso de Paulo Freire e suas possíveis contribuições antecipatórias para a formação de educadores/professores. Sobre isso afirma um dos maiores especialistas no assunto sobre utopia e pedagogia, Pierre Furter (1977/1978, p. 4):

C'est aussi pourquoi de Thomas More à Babeuf, de Henri de Saint-Simon à Proudhon, de Jean-Jacques Rousseau à Pestalozzi, de l'Education Nouvelle à la conscientisation de Paulo Freire, c'est une histoire parallèle de reformes sociales et éducatives qui, à travers les siècles, montre que la pensée utopique veut tout à la fois améliorer les sociétés et former les hommes pour les rendre capables d'une société égale, juste et fraternelle.⁷

Ao correlacionar estes pressupostos, procurar-se-á aprofundar o significado e a relevância que o pensamento utópico teve entre ilustres personagens da história da educação no Ocidente e que se mostram pertinentes na atualidade. Principalmente, para a ação (auto)formativa docente que procura fazer de sua práxis pedagógica uma fonte inesgotável de criatividade provocadora de realidades novas, portanto, de relações sociais ineditamente viáveis.

⁷ “É também por isso que desde Thomas More à Babeuf, de Henri de Saint-Simon à Proudhon, de Jean-Jacques Rousseau à Pestalozzi, da Educação Nova à conscientização de Paulo Freire, temos uma história paralela de reformas sociais e educacionais que, através dos séculos, mostra que o pensamento utópico quer melhorar as sociedades e formar os homens para torná-los capazes de uma sociedade igual, justa e fraterna” (Tradução nossa).

CAPÍTULO 2

PAULO FREIRE E A ESPERANÇA/UTOPIA

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

(FREIRE, 2004).

2.1 CONFISSÕES PEDAGÓGICO-EXISTENCIAIS:

DESEJOS, FRUSTRAÇÕES, SONHOS E ESPERANÇAS NAS MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE DESDE A INFÂNCIA ATÉ A VIDA ADULTA.

A reflexão apresentada no primeiro capítulo servirá de pressuposto e fundamentação para a prospecção de um “roteiro” de inserção crítica na vida e no pensamento político-pedagógico e utópico de Paulo Freire. A finalidade é que se possa compreender dialeticamente como a utopia, a esperança, o sonho possível, o inédito viável passaram a ser categorias recorrentes e convergentes na totalidade dos temas abordados por este educador brasileiro. Assim, o exercício de identificar um processo de elucidação crítica da esperança, desde suas raízes míticas até uma interpretação histórica e materialista em Ernst Bloch, com sua ontologia do “ainda-

não-consciente”, servirá de parâmetro para que se compreenda a dimensão utópica que se apresenta na visão educacional de Paulo Freire.

Neste capítulo, procurar-se-á descortinar alguns momentos significativos do seu amadurecimento intelectual, desde a fase inicial de sua vida. Esta investigação estará fundamentada em algumas categorias já apresentadas como: sonhos, desejos, autoexpansão, fracasso, superação, etc. Perceberemos como a experiência familiar desenvolveu em Freire um grande apreço pelas virtudes cristãs. Essa característica se acentua no seu amadurecimento juvenil, ao ponto de marcar sua personalidade e formação intelectual, na qual, em seus primeiros trabalhos como educador, prevalece a visão antropológica-cristã e idealista sobre suas concepções educacionais e afirmações esperançosas. Esta visão seria superada – mas não deixada de lado – posteriormente pela prevalência do materialismo-histórico como referencial englobante e alicerce epistemológico no qual se desdobram e se articulam as categorias – libertação, conscientização, autonomia, curiosidade, intuição, gnosiologia, criticidade, ética e estética, política, amorosidade, etc. Categorias essas que convergem em uníssono para a sustentação do seu pensamento utópico, entendido como consciência antecipadora, utopia concreta.

Para isso, é importante recorrer às “origens” da história de vida para buscar os vestígios e indícios circunstanciais e existenciais que influenciaram e marcaram, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento da personalidade e o caráter da Paulo Freire conferindo-lhe esta maneira esperançosa com que se entregou à vida, à reflexão sobre sua prática, à leitura do mundo e da existência em suas múltiplas relações.

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

no seu jeito de ser e a forma de enfrentar as diversas situações (limites) na sua existência.

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

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

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

Freire enfatiza a prática religiosa vivida com autenticidade e liberdade entre seus pais, apesar de ambos terem feito opções distintas. A questão da religiosidade é algo que Freire sempre coloca em evidência quando fala de sua família. Ela se apresenta como um valor predominante e marcante da subjetividade de seus pais – e posteriormente de sua esposa⁸ - que o acompanhariam pelo resto da vida, no desenvolvimento de uma fé inabalável, mesmo que deixasse de ser um praticante da religião pela via institucional⁹. A identidade religiosa familiar vivida com intensa

⁸ “Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza Maria Costa Oliveira, hoje, Elza Freire, pernambucana do Recife, católica também. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais (Cf. FREIRE, P. *Conscientização*, op. cit. 1980, p. 15).

⁹ “Não me sinto um homem religioso, mas sim um homem de fé. Quando eu era menino, li um livro muito bonito de Miguel de Unamuno chamado *Ideias e Crenças* e nunca esqueci que ele começa dizendo: ‘As ideias se têm, nas crenças se está’. Posso dizer, até enfaticamente, que vivo uma fé sem religiosidade”

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

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

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

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

A releitura dramática que Freire faz dessa fase em sua vida precisa ser considerada com atenção quando se trata de investigar como se forjou seu temperamento persistente e resiliente frente as situações-limites. O ato de “voltar à infância” é também sinônimo de aprendizado: o aprendizado da sabedoria de vida que encontra nas dificuldades sofridas uma lição que ajuda a lidar melhor com as

(Cf. Freire. *Pedagogia da Tolerância*. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004, p. 299). Já mais tarde na juventude, Freire passa por uma crise de fé na Igreja institucionalizada, mas a retoma por meio da leitura de intelectuais representantes do existencialismo cristão: “Nesta época, devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros” (Cf. FREIRE, P. *Conscientização*, op. cit., 1980, p. 14-15).

futuras adversidades que, possivelmente, chegariam um dia. Por conseguinte os obstáculos vivenciados em sua infância e adolescência podem ser classificados como os primeiros fatos que despertaram em Freire a necessidade de abrir os olhos para “sonhar acordado”:

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

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

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

[...] o real problema que afligiu a minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. De qualquer maneira, não a fome de quem faz operação de amígdalas ou de quem faz dieta pra ficar elegante. A nossa fome, pelo contrário, foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo pra se despedir [...] quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, seus ‘ardis’, enquanto procurava ‘fazer’ os meus deveres escolares. Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – ‘lições’ de minha escola primária – as palavras eram como se fossem pedaços de comida (FREIRE, 2003, p. 39-40).

Notemos que a especificidade da situação de carência experimentada pela família de Freire nessa época, deve-se à mobilidade social de classe pela qual

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

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

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

Por exemplo, um dos meus primeiros sonhos, quando eu era criança, era ensinar. Até hoje eu me lembro de como eu falava comigo mesmo sobre me tornar um professor, e isso eu ainda estava na escola primária. Recordando bem, uma das

razões para isso pode ter sido o fato de que tínhamos dificuldades para comer, por exemplo, mas eu estava pensando em ensinar já há bastante tempo. Se você me perguntasse ensinar o quê, eu não saberia naquela época, mas acho que tinha uma espécie de amor pelo ensino. Hoje, quando penso sobre isso, me parece claro (FREIRE, 2009, p. 79).

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

Mas eu tinha companheiros que quase não comiam e eles ficavam contentes no jogo de futebol como eu ficava, mas em nossas conversas me diziam que passavam fome. E uma das perguntas que eu me fazia era uma pergunta ingênua, mas era uma pergunta apropriada para uma criança como eu era – eu me perguntava constantemente por que, como é possível que algumas crianças comam e outras não? Era muita coisa para eu entender, mas quando penso nisso, uma vez mais eu vejo como gostava de saber, de pensar, de fazer perguntas, de imaginar, de realizar e como já tinha começado, de alguma maneira, a construir o sonho que tenho até hoje. Isto é, eu tinha começado a sonhar com uma sociedade diferente. É claro, naquela época eu não podia nem colocar as linhas no esboço da sociedade, mas lembro que já naquela época, e de uma maneira muito concreta - como as crianças são concretas -, eu pensava sobre uma sociedade na qual Pedro, Carlos, Dourado e Dino (meus amigos) poderiam comer, estudar, viver livres. Eu não podia imaginar, naquela época, o que causaria a criação de tal sociedade, mas já era meu sonho (FREIRE, 2009, p. 80).

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

vida e as limitações que configuram eventuais fracassos e se impõem à história de cada indivíduo ou grupo social.

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

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

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

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

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

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

Todavia a vaga de secretária lhe foi oferecida com uma condição: a de que não haveria salário disponível na fase de experiência, pois o diretor não poderia lhe pagar sem saber se o ginásio prosperaria na localidade:

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

A decepção dessa vez parece ter sido maior. Freire relembra essa oportunidade apostada pela mãe na possibilidade de conseguir o sustento para casa como se fosse um ato extremo de quem, já sem saídas, implora para ser explorada sem as mínimas garantias de uma eventual contratação. O engajamento ilusório bastava ao menos para manter a cabeça de sua mãe erguida, a fim de que o “algo” indefinido existisse provisoriamente e a esperança tivesse mais um dia de suspiro, que adiasse o aniquilamento. Isso remete ao exposto anteriormente com Ernst Bloch (2006) sobre o instinto de “autopreservação” que nasce com a fome e se torna “autoexpansão”. Esta tensão é evidenciada nas atitudes dos pais de Freire, ao não aceitarem a resignação para se aniquilar no comodismo. A carência foi motivo de

busca, uma busca constante, às vezes visceral, mas sempre repleta de anseios e desejos de que a negatividade da realidade fosse provisória e aquilo que eventualmente estivesse “porvir” traria algo de bom.

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

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

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

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

trabalho, com sua dedicação, me deram uma ajuda inestimável para que eu pudesse, um dia, fazer as coisas que tenho feito com a colaboração de muitos (Ibidem, 107-108).

A falta do pai, além de ter sido uma lacuna existencial para toda a família, significaria maior vulnerabilidade moral e financeira. Moral, pela ausência do chefe de família que, apesar de sua fragilidade, simbolizava proteção e experiência; financeira: pelo fato de ter diminuído a pensão que recebiam. Este fato foi o doloroso golpe que exporia ainda mais a toda família de Freire, forçando-os, já sem alternativas, a procurarem trabalho para sustentar a casa. Seus irmãos mais velhos assumiram a responsabilidade de trabalhar mais cedo para ajudar na manutenção das despesas da casa e não permitir que a situação se tornasse ainda mais crônica.

Entre as várias tentativas de bater e encontrar as portas fechadas, eis que, de repente, uma porta se abriu para o menino Freire. Após ter procurado em vários colégios da região uma vaga com isenção de mensalidade para o filho, dona “Tudinha”, enfim, consegue reconhecer que um de seus inúmeros esforços havia se concretizado:

Era então aluno do Colégio Osvaldo Cruz, um dos melhores estabelecimentos de ensino do Recife, na época. Dr. Aluizio Araújo, seu diretor, após conversar com minha mãe, no fim de uma semana de peregrinação por educandários recifenses à procura de alguém que aceitasse seu filho como aluno gratuito, dera a ela o tão esperado sim. Ela saía de Jaboatão, manhã cedo, esperançosa de, na volta, à tardinha, trazer consigo a razão de ser da sua e da minha ansiosa alegria, a de haver conseguido a matrícula gratuita para meus estudos secundários. Ainda me lembro de seu rosto em forma de riso suave quando ela me disse, no caminho entre a estação do trem e nossa casa – sabia a hora e fui esperá-la –, a conversa que tivera com Dr. Aluizio e a sua pronta decisão em oferecer-me a oportunidade de estudar. Ele fizera só uma exigência: que eu realmente me aplicasse aos estudos (FREIRE, 2004, p. 94).

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

Nesse contexto, é preciso considerar que o ingresso no colégio Osvaldo Cruz significou para Freire muito mais do que a possibilidade de dar continuidade ao prazer que tinha pelos estudos, mas também, representava uma forma de ampliar seus horizontes e expectativas concretas de melhoria de vida. A oportunidade de frequentar uma educação básica de qualidade foi, para Freire, seu conforto em meio às tribulações, a dose de ânimo para prosseguir com disposição apesar dos “sonhos

desfeitos” ou a alegria necessária para levantar a cabeça e retomar com otimismo a luta contra a dureza do cotidiano.

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

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

Este depoimento é um dos poucos, sobre a infância e adolescência, em que Freire demonstra tamanha emoção positiva com um acontecimento. A primeira aula, o ato de ensinar, “ser professor”, enfim, o sonho que antes era apenas um desejo começa a tomar feições concretas. Já consegue dar um passo a mais no que se refere à objetividade do que fora apenas intuído em sua ingenuidade infantil: enfim, seria um professor de “português”. A língua se tornou a grande motivação da sua curiosidade, de conhecimento. Agora que já saberia dar sentido ao seu sonho pessoal, precisaria “aprimorá-lo” comprando livros, revistas especializadas, subsídios indispensáveis para que viesse a se tornar um “bom professor”, exímio conhecedor da disciplina que seria a sua base de atuação de agora em diante. Fazia tudo com tamanho empenho e austeridade que deixava mesmo de comprar roupas para manter atualizado seu acervo especializado recém-iniciado (FREIRE, 2003, p. 110).

A passagem por esse Colégio mudaria significativamente a vida de Freire. Primeiro, pela chance que teve de estudar e se aperfeiçoar como professor. Em segundo lugar, pelas pessoas que conheceu e com quem passou a conviver mesmo

após ter ingressado no curso de Direito da Universidade Federal de Pernambuco. Uma destas relações teria sido com Paulo Rangel Moreira, ex-colega do Colégio e da Universidade, que lhe convidou, anos mais tarde, para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI):

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

O convite sugestivo do amigo, por mais que fosse obscuro quanto ao que realmente isso significaria em termos práticos, veio a calhar logo após a dura constatação precoce de que não exerceria mais advocacia. A experiência que viria a ser o “incubatório” de vivências e aprendizagens problematizadoras na Divisão de Educação e Cultura do SESI - indispensável para o início da sua reflexão político-pedagógica - surge de alguém que presenciara o empenho entusiástico do amigo jovem a respeito da seriedade com que conduzia a afeição pelos estudos e a prática de ensinar. Mais uma pessoa que identificaria sua potencialidade para realizar uma tarefa que aperfeiçoaria sua vocação de educador.

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

Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de ‘soldaduras’ e ‘ligaduras’ de velhas e puras ‘adivinhações’ a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu ‘li’ a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e

que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse... Anos depois, a posta em prática de algumas das 'soldaduras' e 'ligaduras' realizadas no tempo fundante do SESI me levaram ao exílio, uma espécie de 'ancoradouro' que tornou possível religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, re-conhecer para conhecer melhor. Neste esforço de relembrar momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever a *Pedagogia do Oprimido* e continuariam hoje ao repensá-la, me parece oportuno referir-me a um caso exemplar que vivi nos anos 50 (FREIRE, 2006a, 19-20).

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

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

No que se refere à relação consigo mesmo, o fato diz respeito à "tomada de consciência" de um mal-estar que lhe incomodava já há algum tempo. Apesar do êxito e da satisfação com o início de sua carreira docente e, posteriormente, com a

experiência profissional do SESI, Freire era tomado vez por outra por um sentimento de apatia e desesperança diante do mundo que o cercava. Era algo que lhe impedia de ter ânimo e otimismo em sua vida. Nessa época, entre os 22 e 29 anos, o pedagogo dizia sentir-se

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

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

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

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

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

Ao confessar o processo de superação de seu mal-estar, Freire reconhece que algo fora está se gestando no seu íntimo que se generalizou em desconforto existencial ou dor psíquica. A visita ao cenário muitas vezes trágico da infância e adolescência, em um dia chuvoso, o fez se reencontrar consigo mesmo. Desse modo, nesse instante, o "professor bem-sucedido" se colocou diante do "menino fragilizado" para reviver os anseios, expectativas e fracassos vividos que, por vezes, foram duros demais para sua sensibilidade infantil.

Agora, com a experiência de homem maduro e forte, é o momento de encarar novamente a dureza dos fatos para preservá-los nos lugares do seu passado, de maneira que o ocorrido com o menino não venha a obstruir o advento das coisas novas que vislumbraria como homem. Fazer a "arqueologia" da dor para Freire foi "escavar" com delicadeza os "sítios" do seu passado para explicar o vazio do presente sem sentido e travado que imobilizava suas perspectivas de atuação criativa e engajada na história. Ao "educar sua esperança" Freire precisa vascular, na sua subjetividade, as causas remotas que lhe impediam de olhar para o futuro com liberdade, com espírito de abertura ao novo. Assim o passado compreendido se tornaria um aliado para se projetar com inteireza na formulação e resolução dos problemas do seu contexto.

Após ter desatado alguns dos "nós" de sua própria história para se entregar com mais confiança ao trabalho que desenvolvia como educador no SESI, ocorreria o segundo acontecimento que teria proporcionado o despertar para uma nova relação com os sujeitos de sua prática educativa. Com esta nova disposição de espírito, convicto de que havia conhecido um pouco mais de si para desempenhar

mais motivado sua atividade profissional, Freire passa a visitar as famílias de pescadores e trabalhadores para desenvolver uma pesquisa sobre a relação entre pais e filhos. Com eles, discutia a questão do castigo, dos prêmios, as alterações nos comportamentos das crianças.

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

‘dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?’. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder [...]. – Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (Ibidem, p. 26-27).

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

Isso impactou de tal modo na formação política do educador pernambucano que o “afundar na cadeira” se tornou um ato súbito de “tomada de consciência” sobre a obviedade do que significa “estar junto” com o povo e de partilhar de sua vida, de tecer suas reflexões teóricas a partir das relações sociais enraizadas nos meios populares, com os seus costumes, suas falas e seus anseios, desejos, sonhos e frustrações mais profundas. Este acontecimento foi extremamente significativo, um divisor de águas na experiência do educador pernambucano:

Hoje, sem saber o nome ou se vivo está, ainda, não creio, lendo através do Jornal de um Sindicato de Trabalhadores, a minha homenagem e o meu agradecimento a esse homem. Ele foi o meu grande pedagogo [...]. Eu confesso a vocês que naquela noite fui afundando na cadeira. Às vezes me dá gana de ir lá, ver se ainda existe, perder a humildade e botar uma placa: ‘AQUI PAULO FREIRE APRENDEU QUE NÃO É POSSÍVEL FAZER O SEU DISCURSO PARA O POVO, QUE É PRECISO PRIMEIRO APRENDER A COMPREENSÃO DO MUNDO QUE O POVO ESTÁ TENDO, PARA DEPOIS FALARMOS NA SUA INTELIGÊNCIA’. Dá vontade de fazer isso, mas seria arrogante demais (FREIRE, 2004, p. 304, grifos do autor).

Portanto na medida em que Freire penetra no campo da realidade concreta nos meios populares, vai associando e relendo os acontecimentos significativos que impactaram na formação de sua personalidade e intelectualidade. Descobre que a motivação cristã¹⁰ que o conduziu esperançosamente para um trabalho engajado nas periferias do Recife precisava ser redimensionada com a ajuda de um instrumental crítico para a análise das contradições socioeconômicas que geravam a pobreza. Isso para que se pudesse partir das causas dos problemas e não apenas apresentar um discurso para remediar suas consequências.

Com este ar de “confissão pedagógica”, Freire relê os percalços de suas origens, interpretando-os como se tudo tivesse sido causa de aprendizagem. A sinceridade com que narra seus afetos e desafetos ao expor com detalhes a leitura que faz da própria história denotam seu esforço quase que religioso em “examinar a consciência” para reconhecer que a vida, em última instância foi sua grande mestra. Para além - e anterior - de possíveis influências teóricas ou intelectuais que teriam contribuído para que Paulo Freire se constituísse futuramente como um educador utópico, é preciso considerar as condições objetivas que lhe aprofundaram esta

¹⁰ “Nos anos 70, conversando com jornalistas na Austrália, lhes disse, para espanto de alguns, que fora aos mocambos e córregos do Recife, movido por minha amizade com Cristo, *por minha esperança na esperança que Ele significa*. Ao chegar lá, a realidade trágica dos córregos, dos mocambos, dos alagados me remeteu a Marx. Minha convivência com Marx jamais me sugeriu sequer o meu afastamento de Cristo” (Cf. FREIRE, P. “*SESI: a prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor*”. In: Op. Cit. 2003, p. 115, grifo nosso).

capacidade sensitiva diante da existência. Uma característica que se tornou marca de sua personalidade, algo que o permitiu desenvolver diante das limitações da vida uma habilidade incansável para vislumbrar, com insistência, a necessidade do engajamento histórico para que o “amanhã” fosse melhor que o hoje.

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

Este panorama dialético-genealógico foi indispensável para que, de agora em diante, seja possível articular uma reflexão sobre determinados elementos conjunturais presentes nos diferentes contextos da prática educativa da vida de Paulo Freire. Esses elementos teriam ampliado nele a preocupação itinerante com o advento da novidade, com a originalidade de uma nova sociedade, ou seja, a constância na busca pela viabilidade da construção de uma proposta educacional inédita, capaz de formar um “ser humano novo para uma sociedade nova”.

Isso se tornou uma característica emblemática do seu pensamento político-pedagógico, o qual convergiu para a centralidade da utopia e da esperança até o fim de sua vida. Ambas foram compreendidas como atualização concreta do sonho no presente que é transformado pelo engajamento da ação humana consciente, a qual jamais aceita a naturalização determinista daquilo que é negativo no “agora” do mundo. Esta posição supõe que o ser humano, o mundo e a história sejam aberturas que se entrelaçam porque, em tudo, há um universo de possibilidades, projetos inacabados cujo pressuposto de continuidade necessita da ação humana consciente. Logo, o futuro deixa de ser uma categoria determinada, preestabelecida, mas resultado do hoje que se busca transformar permanentemente.

2.2 ESPERANÇA E UTOPIA:

CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIRIANA.

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

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

Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vem emergindo no desenvolvimento de minha reflexão (FREIRE, 2006b, p. 13).

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

O primeiro que se inicia desde os seus primeiros escritos e que vai até *Educação como prática da liberdade* (2007a). Neste período, Freire ainda tem uma concepção embrionária e idealista da esperança que se caracteriza como “otimismo crítico”, envolto pelo clima de euforia, com uma suposta fase de “transição”. Em parte, encontrava-se legitimada pelo discurso do nacional desenvolvimentismo que contagiava o Brasil naquele contexto, isto é, na década de 1950 e 1960.

O segundo momento é o da releitura política da sensação de “fracasso” com a interrupção abrupta da sua ação pedagógica devido à inesperada intervenção militar em 1964 e o amadurecimento intelectual com a experiência do exílio, de onde surge sua obra magna *Pedagogia do Oprimido* (1988). Este processo, que continua na assessoria educacional realizada no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e em países da África que consolidavam um processo de libertação do colonialismo, demonstra uma radicalização do pensamento crítico em favor da libertação e da revolução socialista. Desse modo a esperança/utopia já passa a ser associada ao lado do conceito de conscientização, vindo a incorporar o sentido revolucionário de antecipação concreta da realidade desejada e negação completa do *status quo* que é rejeitado.

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

A explicação dessa hipótese terá como foco a caracterização de cada momento, de acordo com a especificidade conjuntural do contexto em que Paulo Freire se encontrava e a ênfase com que abordava os temas nele contidos. Assim deve-se concordar com Gadotti (1999) que afirma não ser apropriado utilizar a expressão “fase” para compreender historicamente a obra de Freire:

Não há propriamente fases. De fato há algo que permanece constante no pensamento de Freire: a sua preocupação ética, seu compromisso com os “condenados da Terra” (em *Pedagogia do Oprimido*), com os excluídos (em

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

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

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

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

2.2.1 PRIMEIRO MOMENTO:

A ESPERANÇA COMO “OTIMISMO CRÍTICO” NO REDEMOINHO DA EFERVESCÊNCIA UTÓPICA.

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

Em sua tese: *Educação e Atualidade Brasileira* (2002), escrita em 1959, para concorrer à docência na cadeira de História da Educação, na Universidade do Recife, assevera que Brasil estaria passando por uma nova fase de sua história e que, dessa vez, deveria haver a participação consciente do povo nesse processo:

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

Convém destacar aqui a importância que Freire dá à participação popular no desenvolvimento das forças produtivas para impulsionar um projeto de nação e consolidar a identidade nacional nos moldes de uma democracia ativa e comprometida com os problemas de interesse público. Superar a “inexperiência democrática” seria o grande objetivo da educação, de aprendizado conjunto, para que o povo, esclarecido, fosse capaz de erradicar os resquícios da herança colonial que prevale-

cera por quase quatro séculos no Brasil. E que, ainda, permanecia vigente, com a roupagem coronelista, grande “pedagoga” do silêncio e da passividade popular, pois pretendia perpetuar seus interesses de monopólio político, econômico e cultural.

Ao identificar que o processo de desenvolvimento econômico estaria propiciando uma forma de modernização das relações sociais no Brasil, Freire defende que o povo se prepare para se inserir de maneira participativa e ativa nesse processo. Dar ao “povo uma ideologia do desenvolvimento” consistia em desenvolver nos indivíduos o interesse pela participação no quadro de mudanças que vinham ocorrendo, para que se sentissem representados ao escolherem os dirigentes a serem eleitos. Naquela época, Freire estava de acordo com a vanguarda do pensamento liberal no campo das transformações das relações de poder colonialistas vigentes mesmo após o início da era republicana, em vista da construção de uma nação desenvolvida e soberana.

Neste momento, sua convicção era de que essas transformações que vinham ocorrendo na economia, inevitavelmente teriam impacto na esfera cultural. Apoiado nas análises sociológicas e filosóficas discutidas pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB (TOLEDO, 1978)¹¹ - concorda que a necessidade de elaborar uma “ideologia do desenvolvimento” era tarefa inadiável para quem quisesse aproveitar a emergente “fase” histórica que se configurava naquele dado tempo e espaço. A noção de “fase” adotada por Paulo Freire naquele período e que esteve presente em seus escritos até sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2007a) é do sociólogo Guerreiro Ramos:

Em A redução sociológica Guerreiro Ramos dedica todo um capítulos às ‘fases’ e suas leis. Da mesma forma que Dilthey fala de uma ‘razão histórica’ e Ortega de uma ‘razão vital’, existiria também uma ‘razão sociológica’ que permitiria compreender os fatos singulares dentro da totalidade. O conceito de ‘fase’ permitiria captar esta ‘razão’ – a compreensão das determinações particulares de cada seção do fluxo histórico social (cada seção percebida como uma ‘totalidade histórico social, cujas partes estão dialeticamente relacionadas’) permitiria clarificar o sentido dos acontecimentos (PAIVA, 1986, 43-44).

O momento e o lugar se encontravam plenos de oportunidades. Ou seja, concluía que a especificidade do período desenvolvimentista havia amadurecido as

¹¹ Freire declara em sua obra *Educação como prática da liberdade* seu apreço e reconhecimento pelo papel do ISEB: “o ISEB foi um momento do despertar da consciência nacional, que se prolonga até a Universidade de Brasília. Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norteamericano” (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2007a, p. 108).

condições para a superação definitiva da dependência e da passividade, heranças do colonialismo que se metamorfoseavam na cultura brasileira. Nas publicações do ISEB, encontravam-se as diretrizes gerais para a orientação de um programa de ação para a época. Essas orientações serviam de fundamentação “científica” para a compreensão histórica do processo de formação da circunstância política adequada para uma alteração na correlação das forças que buscavam maior efetividade do desenvolvimento nacional.

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

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

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

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

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

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

O Brasil é uma sociedade que transita de formas alienadas para formas não alienadas. Autênticas, de vida. Sociedade preponderantemente 'fechada', 'tribal', e entrou no trânsito com a 'rachadura' que sofreu há algum tempo e que tende a ampliar-se, fazendo-se hoje não propriamente ainda uma sociedade predominantemente 'aberta', mas 'aprendiz' desta forma. Daí podermos dizer que vive hoje o país o processo de aprendizagem dessa abertura (FREIRE, 1961a, p. 2).

O sonho de Freire, neste momento, não se trata de conduzir o Brasil a um modelo de sociedade X ou Y. Sua esperança e otimismo estariam em criar uma metodologia que alavancasse a eficiência da educação popular para irradiar uma espécie de "democratização fundamental" para superar a inexperiência democrática. A finalidade seria aumentar o diálogo criativo com os trabalhadores urbanos ou

camponeses, para conscientizá-los e esclarecê-los a respeito das possibilidades que se apresentavam, a fim de que se aprofundassem os mecanismos que garantiriam a efetividade desta democratização (FREIRE, 1961b).

A esperança, interpretada como “otimismo crítico”, era um sentimento de confiança que deveria permeiar a postura intelectual das elites dirigentes ou de quem quer que se comprometesse com o povo para exercitar a aprendizagem de um possível novo jeito de ser brasileiro. E, assim, ampliar os espaços de participação naquilo que Freire denomina de “rachadura”, uma “brecha” aberta pelas mudanças decorrentes do desenvolvimento econômico, as quais sinalizavam este possível “trânsito” para uma nova fase. Pode-se dizer que nas análises de Freire para aquele período, o “otimismo da vontade” prevalecia sobre o “pessimismo da razão” (GRAMSCI, 2000, p. 295), pois o clima de euforia com a percepção de uma nova época emergente não permitia que a razão se enclausurasse pragmaticamente dentro dos limites do presente. Impelia, porém a vontade otimista de encarar os desafios da novidade, para além da repetição já conhecida de uma secular relação de dominação colonialista, ou do jeito elitista de pensar os rumos do Brasil sem a presença popular.

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

Ser comunista, para estes moços daqui, é exatamente sermos inconformados, como dizia o Sr. Governador do Estado, com a realidade nacional. Então, essa etiqueta não me assusta nem me apavora, por que eu estou absolutamente convencido de que, se temos uma tarefa a cumprir – tarefa de que os cristãos, como eu, terão de dar contas depois, e de que os não-cristãos, não tendo a crença em que darão a sua conta depois a um ser superior, estão convencidos de que têm que dar conta mesmo. Por isso mesmo é que eu me junto também com eles, que não crêem no meu Deus, mas que vêem o meu povo, e não aceito nenhuma posição de reação (FREIRE, Paulo *apud* FERNANDES & TERRA, 1994, p. 153).

Aqui, nitidamente, Freire deixa mais uma vez transparecer um dos fundamentos motivadores desta esperança otimista: a fé cristã. Engajar-se esperançosamente naquilo que ele denomina de “trânsito” é uma forma de assumir o papel de liderança profética, a exemplo de Moisés no êxodo, durante a condução do povo de Israel à terra prometida (Ex, 20); ou de discípulo de Jesus, que está junto ao

povo e representa sinal da presença do Reino junto ao sofrimento das pessoas. Portanto as expressões “estar absolutamente convencido sobre uma tarefa a cumprir” e “dar conta depois” revelam que o compromisso de Freire assumido junto ao “seu povo” é mais do que simplesmente a empolgação derivada de um interesse epistemológico ou científico de professor.

Assemelha-se à condição de um missionário ou profeta, como se o clamor do povo o impelisse a avançar destemido contra a ostensiva onipotência das forças reacionárias. Decorre disso a ênfase no sentido de se fazer uma “revolução pacífica”, que evita a presença de conflitos e confia no potencial revolucionário do amor. Contudo a revolução a que se refere, nesta época, ainda não pressupõe a compreensão dialética da história, em que a luta de classes é uma categoria central para a compreensão do processo revolucionário. Mais tarde, em entrevista, Freire explicita esta dimensão cristã da sua esperança otimista ou otimismo esperançoso. Note-se que não se trata de um cristianismo ingênuo, pelo contrário, demonstra um cristianismo engajado pela transformação da realidade:

Mas, veja bem, não o otimismo sonhador, no sentido negativo ou ingênuo dessa palavra. Eu não sou otimista irreal, mas sou um otimista por que sou um cara que tem esperança, e tenho esperança por que acredito na transformação do hoje para criar o amanhã, e tenho esperança por que tenho uma formação cristã de que eu não abduco, apesar de muita gente não acreditar nela! Eu até que gosto que não acreditem, é uma forma que tenho de testar-me, também. Tenho a esperança e vou morrer sempre pensando que posso fazer algo melhor amanhã (FREIRE, 1983, p. 67).

Obviamente que, com essa afirmação, Freire demonstra claramente as raízes cristãs da sua esperança. Esta “marca” permanecerá em seu pensamento e em sua personalidade pelo resto da vida. No entanto deve-se circunstanciar a perspectiva desenvolvimentista que forjou o cenário político-ideológico e efetivou as possibilidades históricas para possíveis configurações dessa esperança.

É importante lembrar que inúmeros fatores conjunturais evidenciavam este clima de “efervescência” em torno de uma tendência transitória, rumo a um futuro diferente, que seria possivelmente melhor do que o presente. Os anos da década de 1950, no Brasil, foram de intensas mobilizações sociopolíticas de vários grupos que se engajavam em projetos que almejavam mudanças e transformações em vários âmbitos da sociedade. No plano econômico, vigorava a perspectiva desenvolvimentista; no plano político, os populistas entoavam seus discursos sobre a democracia; no plano cultural, a consolidação em torno de um projeto de nação; no plano religioso, a tentativa de renovação nos modos de evangelização na Igreja

Católica com incentivo à participação dos leigos com a Ação Católica. Enfim o anseio e a convicção de que se vivia em uma fase de transição era algo visível e partilhado por diferentes grupos e classes, por mais que houvesse divergência sobre “como” e “por onde” deveria ser conduzida essa transição.

Para compreender o pano de fundo desse cenário conjuntural, é preciso considerar o que ocorria no plano político e econômico internacional com a polarização entre Estados Unidos e União Soviética com a denominada Guerra Fria. Com o êxito da Revolução Cubana, em 1959, a América Latina estava estrategicamente suscetível à disseminação dos ideais socialistas, pois Cuba se tornaria um foco de irradiação da experiência revolucionária no continente. A fim de refrear os rumos desta tendência, o presidente norte-americano, John Kennedy, propõe a *Aliança para o Progresso*, programa financiado em 1961 pelos EUA. Esse programa duraria 10 anos e tinha por objetivo principal o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos (com exceção de Cuba) e a salvaguarda dos interesses do capital. No Brasil, parte do financiamento foi destinada à região Nordeste, em localidades onde a pobreza afetava grande parte da população. O investimento em educação, especificamente a experiência de alfabetização de adultos que Paulo Freire desenvolveu com a ajuda dos alunos da Universidade do Recife, em Angicos, foi resultado dessa Aliança:

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

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

A essas forças internas a pretenderem esmagar a democratização fundamental se juntam, inclusive embasando-as, forças externas interessadas na não transformação da sociedade brasileira de objeto a sujeito dela mesma. Como as internas, as externas tentam suas pressões e imposições e também seus

‘amaciamentos’, suas soluções assistencialistas [...]. A Aliança para o Progresso nos parece uma dessas formas amaciadoras. Ela é resultado direto da revolução cubana. Muitos entendem como algo novo, um capítulo inteiramente novo das relações entre EUA e a América Latina. Nós entendemos apenas e simplesmente, como uma sequência lógica da guerra fria, produto da luta pela hegemonia mundial entre as duas facções: EUA e URSS. Perceberam os Estados Unidos, principalmente a partir da Revolução Cubana, que a América Latina representa uma importante força na estratégia daquela luta mundial (FREIRE, 1963, p. 10-11).

Portanto mesmo fazendo a crítica às formas “amaciadoras” das estratégias internas (populistas) ou externas (Aliança para o Progresso) de interferir politicamente neste processo transitório, Freire acredita que poderia driblar as ambiguidades de interesses particulares com algumas exigências¹². Ele as impôs ao governador do Rio Grande do Norte, Aluisio Alves, no ato do convite para desenvolver o projeto de alfabetização em Angicos. Sua pretensão era de que a implementação do “método” não se contaminasse com a presença de lideranças que poderiam se aproveitar de seu êxito em meio ao povo para fins propagandísticos e eleitoreiros.

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

O “método de alfabetização” surge, naquele contexto, como um raio fulminante, cujo impacto tocava o campo disputado por interesses antagônicos: de

¹² Minhas exigências foram as seguintes: primeiramente não me interessava se o dinheiro do Rio Grande do Norte era ou não da Aliança para o Progresso; o fundamental era que fosse firmado um acordo com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife [...]. Em segundo lugar, pelo convênio deveria ficar determinado que o governo do Estado do Rio Grande do Norte arcaria com todas as despesas: locomoção de professores e técnicos do Serviço de Extensão Cultural, passagens, estadas, e uma gratificação a ser paga aos professores que acompanhassem o convênio, com exceção do diretor do Serviço de Extensão Cultural que era eu [...]. Como terceira exigência, referente ao Rio Grande do Norte, o trabalho deveria ser entregue à liderança universitária. Conhecia de nome e sabia da disposição, seriedade e coragem de um líder universitário lá da época, o Marcos Guerra [...]. A quarta exigência era que, qualquer que fosse a cidade escolhida como local para desenvolver a primeira experiência, ela não deveria ser visitada pelo governador durante o processo, para que se evitasse toda e qualquer exploração politiqueria [...]. Finalmente a quinta era a seguinte: se o governador aceitasse as exigências, mas traísse qualquer uma delas, o convênio seria considerado rompido e eu daria uma entrevista pública à imprensa, explicando os motivos do abandono do projeto (Cf. FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história*, I. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 34-35).

um lado, a perspectiva do populismo, que via na participação popular alfabetizada nas urnas uma maneira de permanecer no poder. De outro, à perspectiva revolucionária que entendia a alfabetização como uma estratégia de “esclarecimento” da classe trabalhadora. Esse fato dificultaria a manipulação da classe dominante e permitiria maior efetividade para um trabalho de base em que fosse possível forjar a identidade de um novo partido revolucionário. Sobre este aspecto, pode-se concordar com Vanilda Paiva (1986, p. 24-25), quando afirma:

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

Mesmo querendo evitar os conflitos decorrentes do envolvimento com a política partidária, o sonho de Freire, naquele contexto, deparava-se com a dramaticidade de um período conturbado e povoado de repertórios multifacetados para o futuro a ser construído. A suposta intenção de evitar um posicionamento político claro deixava transparecer sua concepção metodológica da alfabetização de adultos como um instrumental a favor do “humanismo” abstrato, permeado por uma certa ingenuidade que acreditava criar imunidade frente o discurso alienador das elites:

Naquela época ainda não percebera o que hoje chamo de politicidade da educação. Mas o caráter político da educação já surge muito claramente na *Pedagogia do oprimido*, um livro pós-golpe. Além disso, a percepção que eu tinha da política nordestina era profundamente amarga para mim, de uma políquice tremenda, de coronéis, etc. Isso acrescentava à minha ingenuidade uma necessidade quase angelical de viver uma espécie de ilha em que a política não entrasse. Um mês ou dois depois de exilado, já estava completamente diferente. Minha prática do exílio me politizou intensamente. Foi o Chile, inclusive, que fez isso (FREIRE, 2010, p. 25).

A ingenuidade da esperança freiriana, naquela época, ainda desconsiderava a politicidade da educação e apostava que as massas alfabetizadas estariam prontas para consolidar o projeto de uma sociedade “desalienada” e, portanto esclarecida suficientemente para fazer suas próprias escolhas, pois teriam aprendido o sentido da liberdade no exercício de uma “democratização fundamental”.

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

Esse clima histórico certamente influía no tempo de aprendizagem. Uma coisa foi trabalhar nos anos 1960; outra completamente diferente, nos anos 1970. Ou seja, uma coisa era trabalhar sob o governo Goulart, e outra sob o governo Médici. Ora, historicamente, que condições poderiam provocar um ímpeto e um estímulo no sentido do domínio da palavra e da leitura do mundo, num regime de silêncio, como o dos anos 1970? No processo de alfabetização, portanto, esses dois polos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social (Ibidem, p. 40-41).

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

Com a intervenção militar¹³ em 1964, o novo clima institucional governamental põe por terra toda a esperança e o otimismo que se haviam

¹³ “Eu diria que, antes do golpe, atribuía certos poderes à educação, que, de fato, a ultrapassavam, mas isso num momento que era de muito otimismo. Com exceção feita a alguns grupos de esquerda, havia uma quase certeza de que chegaríamos ao poder. Havia uma grande generalizada esperança, de que eu participava. Nessa atmosfera, não era difícil ensinar os estudantes. O momento era extraordinário. Os jovens

sustentado com a tão sonhada democracia. A euforia em torno do “método” que possibilitaria uma maior participação e diálogo junto ao povo fora aniquilada de uma só vez, pois a disseminação do medo, com as Forças Armadas pelas ruas do Brasil implantaria o silêncio obsequioso e o constrangimento do espírito democrático. Sobre isso, Freire reflete ressentido em nota do seu livro *Educação como prática da liberdade* (2007a), escrito logo após seu primeiro ano de exílio:

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

A obra *Educação como prática da liberdade* precisa ser compreendida não apenas como a primeira reflexão sistematizada sobre a prática educativa que Paulo Freire realizara desde suas experiências realizadas no SESI. Mas, sim, como uma forma de registrar a vivência da esperança que havia sido forjada junto ao povo, em uma prática alfabetizadora livre de apostilas e fórmulas preestabelecidas e de regras a serem decoradas e de normas prescritivas. Ela nascia do livre diálogo do educador inserido em meio à vida do povo, de sua linguagem e da sua cultura.

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

estavam absolutamente motivados historicamente para participar da transformação. Lembro-me de que, uma vez, precisávamos de 600 estudantes para trabalhar como professores na alfabetização de adultos numa área do Rio de Janeiro. Pusemos uma anuncio no jornal e apareceram 6000 candidatos! (Ira ri.) Foi terrível. Tivemos que entrevistá-los num estádio para selecionar os 600, em fins de 1963. Foi um tempo de fantástica mobilização popular, e a educação fazia parte dela, era um de seus elementos principais, até que veio o Golpe (Cf. FREIRE, P; & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 44).

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

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

A semântica que Paulo Freire atribui à palavra “esperança”, neste primeiro momento, expressa uma condição de vitalidade, de anseio pela descoberta e da perspectiva otimista e crítica diante dos fatos e do mundo. Da mesma maneira que ainda não tinha uma compreensão nítida sobre a natureza política da educação, Freire, até sua obra *Educação como prática da liberdade* (2007a), não havia dado a devida ênfase reflexiva sobre a dimensão concreta de sua esperança, nem mesmo menciona as categorias: utopia, sonho possível e inédito viável. Até aqui, já havia sido conhecido como um grande educador, idealizador de um método de alfabetização que visava à “conscientização” das massas populares, de modo que fossem capazes de pronunciar sua palavra. Não havia, porém, ainda explicitado a estreita relação necessária entre a “antecipação concreta” como “ainda-não-consciente” e o termo conscientização.

O exílio, aos poucos, proporcionou-lhe um amadurecimento reflexivo sobre a utopia. A experiência do “fracasso” significa que havia um princípio de concretude na utopia até ser exilado, pois a antecipação interrompida da sociedade almejada significou que a prática pedagógica representava uma ameaça ao estado vigente. Durante o exílio, após incorporar o referencial teórico do materialismo-histórico e dialético de Marx e Engels, na sua crítica à qualquer forma de opressão, Freire enfatiza a necessidade de superação do capitalismo. E aprofunda a reflexão

sobre os conceitos: utopia, esperança, sonho possível e inédito viável, tratando-os como sinônimos e atribuindo-lhes a dimensão concreta da consciência antecipadora, ou do ainda-não-consciente (BLOCH, 2005). A utopia será tratada como ação conscientizadora e a conscientização, como prática educativa utópica.

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

A propósito de se dar continuidade à nossa “curiosidade epistemológica” sobre o itinerário histórico-genealógico que forjou o pensamento utópico de Paulo Freire, deve-se considerar outro momento decisivo em que o autor, enfim incorpora a perspectiva da antecipação concreta quando se refere às categorias utopia e esperança. Após os primeiros anos de exílio, principalmente no período em que esteve no Chile, o educador passa por um processo significativo de experiências existenciais, políticas, culturais e intelectuais que lhe permitiram incorporar elementos novos para superar as possíveis “ingenuidades” pedagógicas presentes nas suas concepções educativas. Outro clima de “efervescência” cultural será o novo cenário para manter viva a esperança e que provocará, em Freire, o despertar para uma nova compreensão de mundo, de sociedade e, conseqüentemente, de educação:

Maio de 68, os movimentos estudantis mundo afora, rebeldes, libertários; Marcuse, sua influência sobre a juventude. A China, Mao Tsé-Tung, a revolução cultural. Santiago virou quase uma espécie de “cidade-dormitório” para intelectuais, políticos de opções as mais variadas. Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de “ensino” e de conhecimento de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. Análises que iam da aceitação quase sem restrições à Democracia Cristã à sua total rejeição. Críticas sectárias, intolerantes, mas também críticas abertas, radicais, no sentido que defendo. Eu e alguns outros companheiros de exílio aprendíamos, de um lado, dos encontros com muitos dos já referidos latino-americanos e latino-americanas que cruzavam Santiago, mas também da emoção do ‘saber de experiência feito’, dos sonhos, da clareza, das dúvidas, da ingenuidade, das “manhas” dos trabalhadores chilenos, mais rurais do que urbanos, no meu caso (FREIRE, 2006a, p. 45-46).

Apesar de o exílio ter sido uma experiência traumática, pelo fato de representar inicialmente um estado de “fracasso” e propiciar lembranças ligeiramente nostálgicas dos sonhos interrompidos, também propiciou uma série de elementos positivos para a emergência de novos sonhos e de novas fundamentações para estes. Novos atores que despontaram no cenário mundial e se tornaram lideranças carismáticas, inspiradoras de coragem e resistência diante da dominação

imperialista, fizeram com que Freire relembresse a luta travada contra o “reacionarismo” sempre presente na forma de ser opressora das elites brasileiras que velavam a vigência do colonialismo.

Se a realidade brasileira impedia, naquele contexto, que se continuasse a experiência de “ser esperançoso” devido à forte repressão imposta pela ditadura militar, os acontecimentos revolucionários, de rebeldia e de insubordinação que se perfaziam em âmbito mundial se apresentavam como estímulo para a reconfiguração da esperança em escala global. O fracasso, então, passaria a ser reinterpretado para além do derrotismo, mas viria a servir de paradigma pedagógico para que a esperança pudesse ser rearticulada sobre bases mais sólidas. Só que, desta vez, seria preciso deixar certas ingenuidades de lado para que fossem considerados os fatores concretos e as “múltiplas determinações” que realmente se configuram em forças opressoras, detentoras do rumo da história e neutralizadoras da participação dos oprimidos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto,

objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 1988, p. 30).

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

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

Ora, ao postular que o ser humano é vocacionado ontologicamente para “ser mais”, devem ser problematizadas as condições históricas que possibilitariam o desenvolvimento dessa vocação e de onde se deve partir para que a realização deste projeto não se revista de doação ou da falsa generosidade. Essas atitudes mascaram as relações de dominação e perpetuam a acomodação daqueles que são dominados. Dessa maneira o ponto de partida para a superação definitiva do estado sacramentado da dominação na sociedade, não interessa e nem é uma tarefa dos opressores, de quem só compreende o futuro como repetição ou aprofundamento do abismo que os separa da grande maioria oprimida no presente. Mas é tarefa e responsabilidade daqueles que sofrem a opressão, daqueles cujas potencialidades humanas foram negadas. Esses, portanto são os únicos que podem imaginar o “diferente”, um mundo que permita a autenticidade da solidariedade, para além das aparências mantidas em uma sociedade de classes:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela [...]. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1988, p. 31-32).

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

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

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

Enquanto o opressor se hospedar na interioridade da consciência do oprimido, não será possível que este sonhe os seus próprios sonhos e tenha autonomia no que se refere ao seu próprio desejo de se libertar. Isso por que o oprimido tem medo, primeiramente, de pôr em prática o projeto que nasce dos seus anseios de libertação, de lidar com a situação diferente que lhe é desconhecida. Tudo

que é novo lhe desestabiliza e ameaça o cultivo da sua coragem em assumir os riscos de ser livre: “nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores é o medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir” (FREIRE, 1988, p. 33).

A Pedagogia do Oprimido¹⁴ é aquela que nasce a partir das próprias circunstâncias da opressão e com os próprios oprimidos. Ao assumir que a prática da libertação exige um fundamento pedagógico específico para expulsar o opressor que habita dentro de si, os oprimidos têm a missão de se renovar enquanto seres humanos. E, portanto de assumir a tarefa de humanizar-se e, ao mesmo tempo, renovar o mundo, transformá-lo para que as novas bases desta realidade construída permitam a continuidade desta ação libertadora, em um permanente processo de aperfeiçoamento humanizador, pressuposto para que não haja mais opressor nem oprimido:

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

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

Realizar este parto é tarefa da educação libertadora itinerante e da sociedade compreendida como uma grande comunidade educativa, capaz de aprofundar sempre mais a vocação inerente a cada indivíduo de humanizar-se com seus semelhantes. *A Pedagogia do Oprimido* é um exímio esforço de reflexão sobre

¹⁴ É importante salientar que os aspectos do materialismo histórico-dialético presentes na *Pedagogia do Oprimido* dão ênfase ao plano da superestrutura, portanto da consciência/ideologia: “Nota-se que o ‘grande problema’ se passa no nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na ‘superestrutura’ e não a nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais, como o próprio Freire fará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980), por exemplo. Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias ‘superestruturais’ em *Pedagogia do Oprimido* impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização/organização que viabilize a difícil passagem da ‘classe em si’ a ‘classe para si’ ou, em termos gramscianos, do estágio ‘egoísta-passional’ ao patamar ‘ético-político’ (Cf. SCOCUGLIA, A. Celso. Op. Cit. 1999, p. 58).

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

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

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

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

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

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como

“projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1988, p. 73).

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

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

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

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

No livro *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (2007b), obra que reúne uma coletânea de estudos de “transição”¹⁵, 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 implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a, tente ser um chamado às classes dominantes para que, admitindo-se em erro, aceitem engajar-se na construção de um mundo de fraternidade. Utópica porque, não ‘domesticando’ o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (FREIRE, 2007b, p. 70).

Decisivamente, nesta passagem, Freire admite a dimensão utópica da sua pedagogia. Em primeiro lugar, nega a tendência abstrata e idealista do que compreende por utopia, a qual jamais poderia admitir como pressuposto a imagem de uma sociedade pronta e estabelecida no futuro ou para além da história.

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

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

¹⁵ Cf. SCOCUGLIA, A. Celso. Op. Cit, 1999, p. 64.

“humanizar”, ou seja, uma pedagogia cujo fundamento seja a “ontologia do ainda-não” (BLOCH, 2005). E Freire continua:

o caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e o anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. É bem verdade, porém, que há uma diferença fundamental entre o ato de denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa sociedade que se refaz numa perspectiva socialista. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é por que o futuro perde sua real significação ou por que se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (FREIRE, 2007b, p. 70-71).

A permanência da utopia sempre será uma exigência inerente à prática educativa libertadora. Não interessa se a estrutura que sustenta a opressão tenha sido superada e substituída pela “nova estrutura” aproximada daquela que se imaginava atingir no momento da “denúncia-anunciante” ou “anúncio-denunciante”. A denúncia e o anúncio devem ser assumidos como atitudes permanentes e independentem da forma histórica que venha adquirir a nova estrutura econômica que regulará a sociabilidade humana.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na medida em que se inicia o processo de conscientização, a partir da tomada de consciência, o “conscientizando” é impelido a conjecturar de forma contínua as razões de ser da sua existência, na realidade onde está, bem como no momento histórico em que atua. Ao associar o indivíduo que se conscientiza à expressão “fator utópico”, entende-se etimologicamente que este seja um “criador”, alguém capaz de “executar” (latim: *factor*). O conscientizando, como “fator utópico”, é alguém que concretiza as possibilidades ainda não experimentadas de acordo com os pressupostos da práxis (PEROZA, 2009).

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

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

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

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

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

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

Em última instância, os temas estão contidos nas situações-limite e as contém; as tarefas que eles implicam exigem atos-limite. Quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado [...] em resumo, as situações-limite implicam na existência de pessoas que são

servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre o ser e o ser mais humano, melhor que a fronteira entre o ser e não ser começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o 'possível não experimentado' (Ibidem, p. 30).

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

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

A superação exitosa das barreiras que obstaculizam as potencialidades humanas é a motivação necessária para que a prospecção dos atos-limite se torne uma prática recorrente se automatizando, um princípio ativo da esperança, constituindo-se em sucessivas atitudes que ensejam pela busca permanente daquilo que vai se tornando possível. E, assim, ingressando com mais facilidade no terreno daquilo que ainda não foi experimentado. A conscientização como experiência da consciência que se efetiva utopicamente na transformação da realidade, passa do estágio intransitivo (ingênua), para o semitransitivo (que toma consciência das situações-limite) e vem a se tornar transitivo-crítica (em permanente experiência de atos-limite. Tudo em uma perspectiva utópica da plenificação desveladora da realidade). Portanto ela é a categoria em que se encontram as chaves para abrir as portas da novidade à realidade presente.

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

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

A radicalidade de homens como Che Guevara que assumiram os riscos de levar adiante o compromisso histórico com a transformação do mundo, provocam um estímulo contagiante e simbolizam, para Freire, um testemunho de esperança. Por isso que a profecia é um conceito forte quando associada à utopia/esperança. O profeta não está comprometido com o “pessimismo da razão” (Gramsci), muito menos imbuído da visão mecanicista que visa manter as estruturas do presente para facilitar a previsão das tendências futuras. O que caracteriza a verdadeira profecia (que não se reduz somente ao caráter religioso) é a capacidade de romper com as margens da convencionalidade, em nome da obviedade intuída e racionalmente elaborada, em dois sentidos: 1) aquilo que é óbvio quando se trata de denunciar a desumanização que se aprofunda cada vez mais diante da apatia de todos, por que não admite a naturalização desta situação. A denúncia, neste caso, é um grito contra a negação da obviedade, um alerta de indignação frente à indiferença que se generaliza; 2) a obviedade de constatar as vias para efetivar uma realidade mais humana. O anúncio torna-se um brado em vista da afirmação do possível ainda não-experimentado, daquilo que é viável, mas que a maioria das pessoas ainda não aceita por se apresentar como proposta inédita, inadequada às condições vigentes no tempo presente.

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

Estão certos os teólogos latino-americanos que, engajando-se historicamente, cada vez mais, com os oprimidos, defendem hoje uma teologia política da libertação e não uma teologia do ‘desenvolvimento’ modernizante. Estes teólogos, sim, podem começar a responder, em certos aspectos, às inquietações de uma geração que opta pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis [...]. Por isto é que sua esperança não é um convite à estabilidade, que não existe apenas no tradicionalismo, mas também na ‘modernização’ alienadora. Sua esperança é um chamamento à ‘caminhada’, não a uma

‘caminhada’ errante, de quem renuncia ou foge, mas à ‘caminhada’ de quem toma a história nas mãos, fazendo-a e nela refazendo-se. Caminhada que é, em última análise, a sua Travessia necessária, na qual tem de ‘morrer’ enquanto classe oprimida para renascer como homens e mulheres novos (FREIRE, 2007b, p. 131-132).

O surgimento de uma nova corrente teológica¹⁶ enraizada no sofrimento dos pobres é considerado por Freire um evento significativo e pedagógico do ponto de vista da libertação. Os teólogos da libertação só podem ser proféticos se estiverem ao lado dos oprimidos, dos crucificados e injustiçados, sinais da morada onde habita o próprio Cristo, fonte da esperança. Note-se que nesta perspectiva, não se trata mais de conceber a Igreja como portadora de esperança e anunciadora do Reino, pois estas categorias só encontram sentido se estiverem circunstanciadas em meio ao contexto da realidade oprimida, se partirem das limitações coletivas de determinada classe social.

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

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

Uma corajosa teologia da revolução tem que fazer essa distinção, assim como a teologia da violência tem que desmascarar uma série de mitos, entre os quais o de que só o oprimido é violento quando, afinal, se defende da violência do opressor. Para mim, violento é o ato com que alguns homens ou classes impedem outros de

¹⁶ “Às vezes, embora não seja teólogo mas um ‘enfeitado’ pela teologia, que, em muitos aspectos, marca o que penso vir sendo minha pedagogia, tenho a impressão de que o TERCEIRO MUNDO, por sua natureza utópica e profética de mundo emergindo pode converter-se numa fonte inspiradora deste ressurgir teológico. É que as metrópoles dominadoras estão proibidas, por sua natureza de sociedades para as quais o futuro é a manutenção de seu presente de metrópoles, de ser utópicas. Estão proibidas de ser esperançosas, estão ameaçadas pelo ‘establishments’ que temem todo futuro que as negue. Sua tendência é condicionar filosofias e teologias pessimistas, negadoras do homem como ser da transformação. Por isto é que, para pensar – e há os que pensam – fora deste esquema, nas metrópoles, é necessário, primeiro, ‘fazer-se’ homem do TERCEIRO MUNDO.” (Cf. FREIRE, Paulo. In: Carta à Ignácio Rogério de Almeida Cunha, escrita em 1 de outubro de 1969. In: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000055/Obra_Cartas_Rogério_Completa.pdf; Acessado em 19/07/2013).

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

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

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

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

Neste período, que se estendeu logo após o exílio, foi possível compreender a transformação de significado que Freire atribui à categoria utopia/esperança, em dois sentidos: primeiro, pelo fato de explicitar sua centralidade como fundamento da pedagogia libertadora e, segundo, por ter demonstrado o seu caráter concreto, de sonho acordado, o ainda-não-consciente.

Apesar de várias vezes Freire ter afirmado suas convicções cristãs e simpáticas à Teologia da Libertação, também assume a posição de revolucionário.

Nesta, sua concepção educativa é essencialmente transformadora da realidade opressora e, portanto antecipadora de uma sociedade menos injusta.

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

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

O exílio oportunizou a Freire a possibilidade de superar a concepção de esperança como “otimismo crítico” para a “utopia concreta”. Desse modo, ele pôde continuar “sonhando acordado” com menos ingenuidade e, ao mesmo tempo, mais convicto quanto à necessidade de continuar sonhando, apesar da probabilidade inevitável de fracassos que pudessem vir a ocorrer:

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

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

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

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

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

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

Na trajetória realizada até aqui, procurou-se interpretar dialeticamente o amadurecimento constitutivo do pensamento utópico de Paulo Freire. Apresentou-

se como este autor, aos poucos, vai superando a visão ingênua e metafísica da esperança que fundamentou o “otimismo crítico” da sua prática educativa em relação ao futuro, para assumir uma posição concreta e histórica dessa prática.

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

Freire amadurece sua concepção pedagógica de utopia e, porque não, utópica, da pedagogia, para tentar exprimi-la em toda sua riqueza semântica sem, no entanto se limitar a fórmulas ou programas, o que seria nada mais do que negar sua substancialidade livre e criadora. Se, por inúmeras vezes, a utopia/esperança reaparecerá em seus escritos dialógicos para destacar a importância de uma categoria importante à prática educativa libertadora, isso se dá pelo fato de que Freire procura ser coerente com o pressuposto fundamental do pensamento utópico, a liberdade.

Por essa razão, percebe-se uma recorrência no seu uso, sempre na tentativa de reelaborar e rearticular seu discurso político-pedagógico na relação com a totalidade de temas abordados em sua reflexão. Faz isso sem prender-se em ideias e conceitos fixos e, nem engessa o seu raciocínio político-pedagógico em um programa de ação inflexível.

Um texto significativo, que marca o novo acento desta característica, está em uma afirmação feita por Freire no início dos anos 1980, em uma conferência publicada na obra *Educador: vida e morte* (1982), intitulada “Educação: o sonho possível”:

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

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

A advertência feita aos educadores que não se permitem sonhar, conjecturar sobre as possibilidades alternativas e se engajar pela realização de propostas inéditas no presente, sinaliza a tônica que Freire atribui à sua concepção político-pedagógica. Isso aconteceu a partir da anistia, nos anos de 1980, e se estenderá até a década de 1990. O sonho acordado é para o educador, um alicerce para a sua prática. Portanto uma exigência indispensável para que o ato de educar atenda às exigências antropológicas e históricas da realidade humana em devir.

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

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

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

Nessa conjuntura, sonhar o sonho possível é sonhar o sonho certo, adequado às exigências históricas e políticas contemporizadas. É, também, assumir

projetos condizentes com a meta almejada, de modo que o sonho expresse seu caráter sócio-histórico e atualize no presente, coletivamente, os anseios das classes dominadas.

O pensamento utópico freiriano – quando este se utiliza das categorias utopia, esperança, inédito viável e sonho possível – adquire uma unidade de sentido, cuja principal intenção é reforçar o caráter transformador e libertador da práxis político-pedagógica, sua expressão mais imediata. Freire se utiliza de inúmeros recursos discursivos para tentar exprimir o vigor que a utopia/esperança representa para a prática pedagógica. E, do mesmo modo, como esta pode se tornar síntese e meio para a viabilização de ações concretas, assim como o estímulo para que os educadores permaneçam despertos, conscientes da necessidade de continuar sonhando acordado.

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

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

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

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

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

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

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

A preocupação com a transição para um novo estado é algo que desperta em Freire um cuidadoso interesse, ainda na década de 1980. A preocupação epistêmica do seu pensamento utópico, neste contexto, ainda tenta problematizar como se daria e qual seria o papel da educação nesta possível passagem para o socialismo. Para Freire, há um processo pedagógico em tudo o que faz parte da realidade humana em movimento e, como tal, as etapas deste movimento precisam ser pensadas estrategicamente para não obstruir a vocação humana, que é de ser mais.

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

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

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

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

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

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

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

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

A reinvenção das relações de poder é um tema a ser problematizado pedagogicamente. Se a condução do processo revolucionário for demasiadamente rígida em relação aos limites das liberdades individuais na construção das novas formas de sociabilidade, a autenticidade destas fica comprometida, em nome da nova roupagem que o poder venha a adquirir. A aparência do cumprimento burocrático do “dever ser” se sobrepõe à substantividade democrática e espontânea do “agir consciente”, e o autoritarismo passa a reconfigurar as mesmas relações de opressão (senão até piores) que se pretendia erradicar anteriormente.

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

Pra mim, depois de tudo isso que ocorreu no Leste Europeu, eu não vejo por que me desiludir da utopia socialista. Eu acho que na história, pela primeira vez, a gente está diante de uma possibilidade, ao reconhecer que a experiência anterior do socialismo nasceu equivocada por que se deu toda ela medida numa moldura autoritária. O que não prestou da experiência do Leste Europeu não foi o

socialismo, não. Foi a moldura autoritária dentro da qual o socialismo se extraviou. Assim como o que presta no Ocidente não é o capitalismo, não. É a moldura democrática da qual o capitalismo se serviu. O que a gente precisa hoje é motivar-se por uma outra luta, ainda pelo socialismo, mas arrebatando as molduras autoritárias em que foi metido e arrebatando a moldura democrática que está cobrindo o capitalismo, para superar, mesmo agora, o capitalismo (FREIRE, 2004, p. 316).

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

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

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

A ideologia neoliberal se apresenta como um conjunto teórico, político, econômico e filosófico capaz de influenciar as massas e dominá-las com sua proposta sedutora de que o capitalismo é o melhor sistema econômico para a sociedade (COMBLIN, 1999, p. 15). Portanto, diante desta ideologia, não haveria mais necessidade do sonho e da utopia. A única alternativa restante aos indivíduos seria se adaptar à realidade presente e reproduzi-la mecanicamente, decretando a ineficiência da política na esfera pública e a promoção da neutralidade em seu lugar.

Esta hipnose neutralizante da ideologia neoliberal que se propagou nas mentes das pessoas e resignou grande parte dos intelectuais ditos de esquerda, despertou em Freire, a partir da década de 1990, uma posição irredutível a favor da “ontologicidade” do pensamento utópico. E, em consequência, uma defesa ardorosa da necessidade e atualidade do ato de sonhar acordado como condição indispensável para a afirmação da liberdade humana frente ao determinismo imperante do mercado que proclama “não haver o que fazer”.

A “pergunta” que Freire se fez no início da década de 1980, a de “sonhar os sonhos possíveis” encontra ressonância, na década seguinte, com *Pedagogia da Esperança* (2006): um reencontro dialogado com *a Pedagogia do Oprimido* (1988). Um exercício rigoroso de retomada e atualização das teses centrais que orientaram a trajetória da pedagogia libertadora diante deste novo contexto histórico, no qual a opressão ainda se faz presente de inúmeras formas. Freire ressurgiu utopicamente vigoroso, em dois sentidos: como crítico e otimista. Crítico, porque denuncia, sem medo, o discurso em nome da ideologia econômica que encobre as injustiças na realidade contemporânea. Otimista, novamente, porque anuncia, com todas as suas forças, a “obviedade” de outro mundo possível. E também por acreditar que a luta pela criação de outra sociedade é ainda uma tarefa histórica que cabe à decisão e engajamentos de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, conscientes de sua ação. Não das manobras de um pequeno grupo de investidores que decide os postos de emprego e o sustento de milhares de pessoas, com uma planilha de estatísticas, em uma reunião em seu escritório.

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

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

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

A *Pedagogia da Esperança*, publicada no ano de 1992, apenas 5 anos¹⁷ antes do falecimento de Paulo Freire, sinaliza uma nova tônica em seu discurso sobre a utopia e a esperança. Escrito em forma de narrativa, aponta vários aspectos da utopia que serão retomados e rediscutidos praticamente em todos os seus escritos, entrevistas e palestras posteriores. Daí que seu valor esteja justamente em ser um brado em defesa do sonho acordado, da lucidez vigilante e do olhar fixo na possibilidade de superar o discurso que pretende naturalizar a exploração e a opressão tecnocrata, que se encontrava institucionalizada:

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

Freire aponta para a evidência da obviedade. As manifestações pelas “Diretas Já”; os jovens “caras pintadas” que saíam às ruas exigindo o impeachment do presidente Collor; as marchas e conquistas do MST contra os latifundiários; tudo isso é sinal de que a utopia está presente e viva em meio aos movimentos populares que saem às ruas pedindo por coerência e ética na política. Isso demonstra vontade da participação pública.

¹⁷ Pouco antes de falecer, Freire declara em uma entrevista a inquietação que lhe provocou intelectualmente e existencialmente nos últimos anos de sua vida: “Mas sempre, e sobretudo agora, de cinco ou seis anos pra cá, venho insistindo fortemente na questão da utopia, na questão do sonho, na questão da esperança, na questão da ética. Eu venho falando tanto e escrevendo que, às vezes, até quando abro a boca, tenho a impressão de que o aluno vai dizer: ‘Paulo, você vai falar sobre utopia?’ Por que isto está presente, está no meu corpo, na minha convicção [...]. A esperança radica exatamente nesta necessidade natural do ser humano. Sabedor de minha inconclusão, eu busco a certeza do que preciso procurar. Certeza de busca, mas não de uma busca qualquer, a busca que eu costumo chamar de Ser Mais, que passa pelo ter mais, mas não fica nele, que não se tranca no ter mais, que ultrapassa o limite do ter mais” (Cf. FREIRE, 2004, p. 272-274).

Não importa a forma com que se apresente esta esperança, pois ela simplesmente está aí, nas ruas, no corpo de cada um e cada uma que exterioriza sua indignação diante dos problemas da realidade pública no Brasil. A esperança, para Freire, é inerente à realidade humana, pelo próprio fato do ser humano não poder simplesmente estar acordado, desperto, sem se projetar no além-temporal que pode se alongar em um instante, um dia, um ano, ou toda sua vida.¹⁸ Sonhar, antes de qualquer coisa, é aspirar ao melhor no “amanhã” a partir do “pior” do hoje, conjecturar as vias que permitem o acesso ao futuro. Por isso onde houver presença humana, sempre haverá, por menor que seja, um resquício de esperança.

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

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

A ontologia do “ser esperançoso” (ontologia do “ainda-não-consciente”) se inicia justamente na e com a “práxis” combativa. Pressupõe que antes do início deste “embate,” haja um mínimo de confiança ou de motivação por parte do indivíduo. A práxis é o que vai dar consistência à esperança, fornecer-lhe os elementos para que encontre o “endereço” de sua “residência itinerante” (Rua: Liberdade; Nº:

¹⁸“Olha, em primeiro lugar, eu até agora, nesse livro que acabei de escrever, eu falo muito dos sonhos. Eu chego a dizer que o sonho não é apenas um direito. É até um dever que a gente tem. O sonho faz parte da natureza do ser que nós, mulheres e homens, estamos sendo [...]. E por isso nós somos também seres, e estamos sendo também seres que não resistimos continuar a viver sem estar envolvidos num pensamento permanente sobre o amanhã. É inviável o ser humano continuar se ele para de pensar no amanhã. Não importa que seja um pensamento em torno do amanhã, o mais ingênuo possível, o mais imediato, o de se a gente vai ter café amanhã, ou se a gente vai ler ou reler Hegel ou Marx. Não importa. Nós somos seres de tal maneira constituídos que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. A minha tese então é a seguinte: não posso e não pode existir um ser que não esteja permanentemente preocupado com o vir a ser, portanto, com o amanhã, sem sonhar. É inviável! Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã” (Cf. FREIRE, 2004, p. 292-293).

indeterminado; Bairro “Ser Mais”; Estado: U-topos) e não se perca no caminho, declinando de seu estatuto ontológico: “Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por ‘n’ razões, se tornou desesperançado” (ibidem. p. 73).

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

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

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 2006b, p. 72).

Assim o que define a especificidade da existência humana diante de todos os outros seres - também inacabados - é a capacidade humana de tomar consciência

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

A esperança como “ímpeto natural” aponta para o horizonte antropológico do inacabamento, da inconclusão e do inacabamento humano, na busca pelo “ser mais”. Esta perspectiva de análise sugere que a história não está e jamais estará acabada. Enquanto os seres humanos estiverem “existindo” autenticamente em liberdade, afirmando-se em suas decisões individuais e coletivas, haverá sempre tensões dialéticas, choques de posições divergentes e visões de mundo contrárias. O conflito continuará “rascando” o tempo; e o presente em relação ao futuro não meramente “será”, mas sempre “estar-á-endo”. A história, neste sentido, está umbilicalmente ligada a sua concepção de utopia/esperança, pois é o palco do movimento humano consciente, é o tempo das possibilidades.

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

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

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

esperança crítica se contrapõe vorazmente em ataque às artimanhas da ideologia neoliberal:

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

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

Com a representação da história como algo “acabado”¹⁹, pronta, um modelo de economia “absolutamente livre” e um mundo dominado pelas relações de produção e consumo, restaria apenas aos indivíduos a função de se qualificar tecnicamente para ter mais chances de ingressar no mercado de trabalho. Os sonhos seriam apenas prerrogativas individuais e se constituiriam em vistas do consumo. Esses indivíduos teriam, na imprensa propagandística e no *merchandising*, o conteúdo necessário para compor o imaginário onírico dos desejos.

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

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

¹⁹ “A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim ‘a priori’ conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (Cf. FREIRE, P. Op. Cit. 2006b, p. 73)

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

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

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

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

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

Então, o sonho faz parte natural da minha presença no mundo. E, como educador, o meu grande sonho tem sido o exercício de uma liberdade que se limita, que não se reconhece a si mesma como a proprietária do mundo. O meu sonho é a

invenção de uma sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado. Uma sociedade ética, estética, livre e decente (Ibidem, p. 191).

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

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

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

Todas as dimensões que engendram uma “autêntica” prática educativa, portanto práxis pedagógica, implicam esperança e estão impregnadas pela presença do pensamento utópico. Em cada uma destas dimensões o pensamento utópico age como um dinamizador, potencializador do “ainda-não consciente”, no embate com as situações-limite em busca de saídas ineditamente viáveis.

Tomemos como exemplo dialético dessa esperança o “conhecimento”. Para a dimensão *gnosiológica*, o conhecimento representa o resultado da relação estabelecida com o objeto a ser conhecido, pressupõe uma construção metodológica de sua compreensão, aquilo que Freire denomina de “cerco epistemológico”. Para a

dimensão *estética*, significa o sentimento de prazer, a alegria e a felicidade com a descoberta, mas, também, pode ser o recurso didático utilizado para facilitar a aprendizagem, torná-la prazerosa. Para a dimensão *ética*, ocorre o plano da reflexão sobre a finalidade desta descoberta, a problematização das consequências do “conhecer”, o coerente compromisso com a justiça, cuja finalidade é o bem comum. Para a dimensão *política*, a problematização dialógica sobre como pode ser utilizado este conhecimento, a serviço de quem foi produzido, como, para quê? Sempre em vistas da radicalização democrática.

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

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

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

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

criatividade e a curiosidade na projetiva e progressiva construção do conhecimento inédito, a *dimensão gnosiológica*, antecipação da verdade.

Aqui seguem algumas sugestões de ordem subjetiva que competem tanto às virtudes a serem incorporadas pelo educador no exercício de seus saberes pedagógicos, quanto às práticas a serem cultivadas em sua relação pedagógica com os educandos. Ambos, educador e educando, são totalidades psíquicas-morais-estéticas-gnosiológicas-políticas constituindo-se, como corrobora Severino (2007, p. 97): “na complexidade existencial humana, a subjetividade resulta da atuação simultânea de fatores de ordem biológica, psicológica, epistêmica e afetivo-emocional”. E não se pode excluir nenhum destes aspectos quando se trata de ativar a consciência do “já e ainda-não” em vista de que a relação entre ambos seja realmente profícua e respeitosa:

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

Seja qual for a dimensão da prática educativa – gnosiológica, ética, estética, e política –, estas não podem contradizer-se entre si e nem contradizer o sonho anunciado. É necessário que haja coerência com o projeto que se ousa proclamar, de modo que não se anuncie a boniteza e alegria (estética), a justiça (ética), a democracia (política) e a verdade (gnosiologia) de maneira feia e triste, moralmente distorcida, autoritária e ideologicamente mentirosa.

A educação na esperança, ou a prática educativa libertadora, pressupõe que o educador cultive em sua experiência pedagógica a integração entre todas estas dimensões. Assim poderá desenvolver a capacidade de se (auto)formar a partir da realidade partilhada com os seus educandos, do aprendizado que brota da compreensão intuitiva dos seus “sentimentos, suas emoções, desejos, razão” (FREIRE, 1995a, p. 76). Enfim poderá considerar a singularidade da sua esperança subjetiva e

fazê-los ascender para a percepção de uma esperança coletiva – esperança de classe – que, democraticamente, não exclui a subjetividade, pelo contrário, torna-a plena.

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

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

Para dar continuidade ao que foi discutido, propõe-se direcionar essa reflexão na busca dos fundamentos que possam contribuir para uma proposta reflexiva sobre esta questão que, a saber: trata das possíveis contribuições do pensamento utópico de Paulo Freire para a (auto)formação de professores e as concepções e implicações que estariam no centro da ação docente enquanto práxis pedagógica (auto)formativa. As suas bases ética, estética, política e epistemológica cultivadas de forma indissociável apresentam-se como elementos centrais para a prospecção ineditamente viável de uma prática educativa radicalmente utópica. Elas provocam os sujeitos educativos (educadores e educandos) para uma experiência abrangente da descoberta, cujas dimensões envolvem as questões valorativas (éticas), sensíveis (estéticas), relacionais (políticas), técnicas (pragmáticas) e cognitivas (epistemológicas) visando à transformação da realidade.

CAPÍTULO 3

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

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

(FREIRE, 2004, p. 210).

3.1 O PENSAMENTO UTÓPICO E A (AUTO)FORMAÇÃO HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL²⁰

Desde o início desta reflexão tivemos o cuidado de buscar os fundamentos a partir de uma vertente epistemológica que nos proporcionasse esclarecer o conceito da utopia como consciência antecipadora. Essa posição possibilitou as bases para uma melhor compreensão daquilo que, no segundo capítulo, denominou-se de amadurecimento constitutivo do pensamento utópico de Paulo Freire, cuja força antecipadora encontrou na práxis educativa a síntese e expressão de sua autenticidade.

Esta trajetória auxiliou a compreender como Freire ampliou dialeticamente sua concepção de esperança e utopia, na medida em que se alteraram as condições sócio-históricas e políticas nas quais se encontrava. A sucessiva série de fracassos vivida desde a tenra infância, a sequência de frustrações financeiras, a morte prematura do pai, a dificuldade para continuar os estudos, a desistência da magistratura, o engajamento como educador, o exílio, a volta ao Brasil, etc, não aniquilaram seu ímpeto e seu desejo de “ser mais”. Pelo contrário, essas dificuldades forjaram em Freire a capacidade virtuosa de se tornar um professor que “aprende com a própria história” (FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, 2010) e que relaciona criticamente o que obteve desse aprendizado nas demais situações de opressão em que se deparou, pessoalmente e profissionalmente.

A práxis contextualizada, para Freire, tornou-se uma fonte inesgotável de problematização, de exercício político-cognitivo, de elasticidade da curiosidade “buscante”, transformadora, insubordinada às situações-limites, insubmissa às tendências da burocratização teórica ou institucionalizada. Enfim, na vida pessoal e profissional de Paulo Freire, sua esperança – que no princípio era substancialmente cristã – ampliou o sentido dos seus horizontes na medida em que foi sendo testada pela “vara da práxis” (VÁZQUEZ, 1979), situada e datada nas entranhas de cada realidade oprimida identificada.

Dessa forma é possível afirmar que o terreno da práxis é o espaço por excelência em que se alargam os horizontes do ineditismo, se estes estiverem

²⁰ Parte das reflexões contidas neste subcapítulo já foram publicadas no artigo: PEROZA, Juliano. Antecipação e formação: o pensamento utópico e o paradoxo da formação humana. *Revista Diálogo Educacional*, v. 18, n. 59, dez. 2018. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.DS01>

lucidamente guiados pelo olhar daquele que sonha acordado, que encarna em sua consciência a radicalidade do “estar-sendo” na direção do “ainda-não-concluído”.

Foi possível verificar que o “pensamento utópico”, em Paulo Freire, apresenta-se como um elemento central para toda e qualquer reflexão que pretenda compreender os limites e as possibilidades da ação político-educativa. Ao problematizar as contradições e impasses dessa ação para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, artísticas, físicas, morais e espirituais do ser humano, também estimula a inteligência a buscar os meios para a superação desses desafios, iluminando o avanço de cada passo que ousa percorrer caminhos ainda não trilhados.

Neste sentido Freire é o pedagogo que procura levar às últimas consequências o significado da 11.ª tese de Marx sobre Feuerbach, a fim de que a filosofia não seja somente elaboração reflexiva sobre interpretação do mundo, mas o engajamento crítico do pensamento no processo de transformação do mundo, da realidade concreta. Freire, como Marx não deixa de lado a teoria, mas acredita na efetivação prática dessa teoria. Caso contrário, ela se tornaria mera especulação.

É preciso admitir que a esperança/utopia exerce um papel pedagógico e formativo inestimável sobre o desenvolvimento da subjetividade libertadora dos indivíduos que assumem o compromisso histórico de aprofundar a compreensão da práxis em favor dos interesses dos oprimidos. É pedagógico porque conduz os sujeitos dessa práxis na direção do exercício de sua liberdade criativa e criadora. É formativo porque prepara politicamente esses mesmos sujeitos para se posicionarem estrategicamente na condução de um processo histórico construído coletivamente, não para ficarem a sua margem, como espectadores de uma pequena classe dirigente, cada vez mais reduzida a grupos de empresas multinacionais que se unem para diminuir as ameaças da concorrência e aumentar as vias de exploração global.

Na medida em que o pensamento utópico desperta nos indivíduos a rejeição ao *status quo* e os engaja em ações afirmativas inéditas, pode-se dizer que exerce uma ação “formativa” e “formadora” de uma consciência autônoma. Esta não se dobra a uma adaptação conveniente à realidade e nem se deixa acomodar à “naturalização” determinista diante dos fatos. Decorre disso que a utopia seja uma recusa à cristalização de “formas” definitivas, principalmente, quando estas se tratam das contradições socioeconômicas sedimentadas pelos guardiões do presente, sentinelas de sua própria “ordem”.

Frente a este quadro da imutabilidade e da estagnação, a “função” do sonho acordado é estimular a reflexão crítica e ativa para “dar forma” ao “ainda-não-formado”, continuar a construção do “ainda-não concluído” e realizar o possível não-realizado. Esta mútua relação entre utopia e formação, portanto precisa ser discutida e

compreendida conceitualmente, para que não se desvie o foco dessa concepção dialética e antecipadora da educação. De acordo com Furter:

Le formateur adopte face à l'éduquant une attitude analogue à celle de l'utopique qui cherche dans l'ailleurs la réalité à laquelle il croit profondément. Et ceci est d'autant plus fort que le sujet de cette intervention est un enfant ou un adolescent dont l'inachèvement est considéré comme un des traits caractéristiques de notre civilisation. Mieux encore, à un moment historique où nous cherchons tellement à cerner ce que les hommes devraient ou auraient dû être, où nous nous interrogeons sur les possibilités de faire fond sur toutes les ressources humaines possibles et d'en développer toutes les potentialités, nous devons poser les conditions de réalisation d'une intervention qui sera, au sens large, formatrice d'une autre humanité. De même que l'utopie prétend contribuer à la construction d'un monde meilleur, ainsi le formateur est persuadé qu'il est capable de changer l'homme et les hommes (FURTER, 1977-1978, p. 2).²¹

A analogia que Pierre Furter faz entre utopia e formação permite identificar que entre ambas subjaz o pressuposto de que os seres humanos, em sua sociabilidade, podem se aperfeiçoar pluridimensionalmente. Enquanto o pensamento utópico visa a antecipação da imagem do futuro almejado para a “trans-formação” do mundo, a ação formativa procura os meios de aperfeiçoar a melhor forma possível do educando, ou seja, “trans-formar” os seres humanos. A questão que se impõe à formação orientada pelo pensamento utópico, neste sentido, está em problematizar o “devir-humano”, dinamizar o desenvolvimento das possíveis “formas” (sempre inacabadas) que este possa adquirir ao desenvolver as propriedades de sua potencialidade que lhe é inerente, e contempla sempre o para “além” de qualquer condicionamento histórico. Do mesmo modo que a utopia adquire uma dimensão formadora, a formação tem uma dimensão utópica. Sobre a cumplicidade desta relação, Furter assevera:

La convergence entre la pensée utopique et la réflexion sur la pratique éducative ne se situe pas seulement au niveau des fondements. Si toutes les deux semblent partir du même principe qu'il y a plus de possibilités dans le réel qu'on ne le supposerait à première vue, elles convergent également dans la certitude pratiquée qu'il est possible de donner une forme à ces possibilités. Former, c'est intervenir en fonction d'un modèle que la formation valorise plus que d'autres et qui est présenté comme un mieux par rapport à ce qu'on est. De même, l'utopie propose des modèles en fonction desquels il est possible de prendre distance avec la réalité omniprésente. Elle a donc toujours des racines contingentes et elle est historiquement située puisqu'elle n'existe et

²¹ “O formador adota diante do educando uma atitude análoga àquela do utópico que busca noutra lugar a realidade na qual ele acredita profundamente. E isso é ainda mais forte quando o sujeito dessa intervenção é uma criança ou um adolescente cujo inacabamento é considerado como um dos traços característicos de nossa civilização. Mais ainda, em um momento histórico em que nós buscamos identificar o que os homens deveriam ser ou teriam sido, em que nos interrogamos sobre as possibilidades de nos fundamentar sobre todos os recursos humanos possíveis e desenvolver todas suas potencialidades, nós devemos dispor as condições de uma intervenção que será, em um sentido amplo, formadora de uma outra humanidade. Do mesmo modo que a utopia pretende contribuir para a construção de um mundo melhor, também o formador está persuadido que é capaz de transformar o homem e os homens” (Tradução nossa).

ne s'affirme que dans la mesure où elle nie, où elle s'oppose et, en tous les cas, où elle s'inscrit en contre-point d'une situation donnée. De même il n'y a de formation possible que dans la négation pratiquée d'une "nature" reçue et acquise. C'est pourquoi la formation renvoie aussi bien à un homme nouveau qu'à un homme ancien qu'il s'agit de remodeler, d'éliminer, ou de dépasser. L'adulte est aussi bien la réalisation de l'enfant que sa perpétuelle négation (FURTER, 1977/1978, p. 3-4).²²

É preciso compreender que essa relação de convergência entre utopia e formação jamais se encerra no plano da subjetividade ou da objetividade. Na mesma medida em que a utopia fornece possíveis modelos, cujo valor é preferível aos existentes, estes não podem ser absolutizados no processo de sua concretização, ao ponto de serem "formalizados" adequando a realidade à sua imagem estrutural.

Pierre Furter chama a atenção para o fato de que a atividade formadora, assim como a utopia, sempre pressupõe a negação de uma realidade dada, de uma "natureza" recebida, contrapondo-se à esclerose do envelhecido em nome da memória vivaz da jovialidade, ou seja, do novo. A "forma" pela qual se engaja aquele que está imbuído do pensamento utópico é a insubordinação às estruturas totalizantes da realidade que pretendem perenizar sua contingência futuro adentro. Portanto orientar a formação humana no sentido de um modelo, cujo valor é superior, significa tomá-lo como referência para a realização das potencialidades humanas que são obstruídas diante de uma dada circunstância em um determinado tempo.

A afirmação de Furter: "adulto é tanto a realização da criança quanto a sua perpétua negação" nos conduz a aceitar que a maturidade de perseverar no sonho acordado representa uma sucessiva sequência de conquistas e fracassos experimentados nas tentativas de fazer com que o sonho se torne realidade. E representa, do mesmo modo, a perspicácia intuitiva de sempre continuar captando as possibilidades e tendências futuras para além da aparente "dureza incontornável" dos fatos.

A formação, de acordo com as prerrogativas do pensamento utópico, precisa ser compreendida dialeticamente para não ser reduzida à perspectiva idealista ou essencialista de um lado, nem objetivista ou mecanicista de outro. O idealista pretende

²² "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" (Tradução nossa).

dar forma à ideia que tem, pois quer realizar um modelo universal independente das circunstâncias históricas em que se encontra. O mecanicista, por outro lado, age como se a “forma” já estivesse inscrita na realidade imediata, cabendo-lhe a tarefa de explicitá-la em seus próprios termos.

Contudo a perspectiva dialética da reflexão sobre a realidade do ser humano e do mundo permite que a formação orientada pelo pensamento utópico compreenda a “forma” contingencialmente adquirida como um momento da superação realizada que ainda não atingiu sua completude. Isso porque tem como fim o “*homo absconditus*” (BLOCH, 2005/ 2006, p. 369), o ser humano além-presente, ainda-não-acabado, porque encerra na sua identidade futura, da qual é possível se aproximar somente com a “prática da liberdade”. Esta consiste em um exercício do desenvolvimento da vocação humana para “ser mais”, temática recorrente e que adquiriu centralidade no pensamento utópico e político-pedagógico de Paulo Freire (2003, p. 207-208.):

O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com a justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria a chamar a vocação humana para o ser mais, me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela libertação de mulheres e de homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. Este veio se tornando o tema central, fundamental, que venho tratando, ora de forma explícita, ora não, em todos os textos que tenho escrito [...]. Em alguns mais do que em outros, terei deixado clara a matriz ontológica da luta: a natureza humana que, social e historicamente, se tornou vocacionada ao *ser mais*. Vocacionada e não inexoravelmente destinada ao *ser mais*. Daí que tanto possa realizar-se quanto possa frustrar-se na *vocação*.

Para aprofundar o significado da expressão “ser mais” no pensamento freiriano, Adriano Nogueira ensaia uma esclarecedora hermenêutica de sua intencionalidade no prefácio que faz ao livro de Paulo Freire: *Cartas à Cristina* (2003):

Paulo ‘chegou’ à Educação pelo vigor coerente de uma convicção: o Ser Humano extrai de si e de suas interações uma sobre-humanidade (a que ele denomina de vocação para ser mais). E educar (*exducere*) é extrair ou, usando termos ‘freirianos’, é partejar. O Ser Humano parteja sua sobre-humanidade educando-se para ela. Na concepção de Paulo, a educação é uma certa antecipação: a prática educativa antecipa o ‘ser mais’ do Ser Humano (os termos dele são: o gosto pela liberdade) (NOGUEIRA, 2003, p. 15).

Neste sentido, existiria uma “forma” específica deste “ser mais”? Ou, teríamos que admitir, como afirmou Nogueira, que há um partejamento de uma “sobre-humanidade”? Haveria um partejamento definitivo ou deveríamos estar sempre partejando (antecipando?), por meio da formação, o “ser mais” que desconhecemos em nós mesmos? Acreditamos que a reflexão sobre essas questões antropológicas deve considerar a justa medida (jamais exata) entre as “equivalências potenciais” e as “factibilidades possíveis”.

As potencialidades humanas, ignoradas ou desconhecidas, e as possibilidades históricas ainda não experimentadas, envolvem o nó da questão para concretização da utopia compreendida como antecipação no processo formativo:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fazemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p. 99).

Um processo pedagógico que conjugue o desenvolvimento do “ser mais-potencial” humano, em conformidade com o “ser mais-possível” na realidade, implica que o ser humano tome consciência dos limites de sua ação situada em seu contexto particular. Desse contexto, o ser humano referencia sua universalidade e rompe com a sobreposição das forças condicionantes – jamais determinantes. O pensamento pedagógico utópico, nesses termos, procura problematizar continuamente a compreensão do “ser conforme-a-possibilidade”, cuja tendência é a conformação aos fatos para “ser em-possibilidade”. Desvenda e combate continuamente as forças manipuladoras da história e busca a antecipação do possível ainda inédito.

É importante lembrar que o discurso sobre a “impossibilidade” de realização do “vir-a-ser” humano em outra forma de sociabilidade, muitas vezes, é uma maneira de mascarar a realidade. Portanto é um discurso ideológico no sentido marxiano (MARX & ENGELS, S/D, p. 25), como falseamento da realidade:

O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar, mas fundado, inclusive, na verdade científica de que é possível mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista de que não é possível mudar [...]. Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. Quanto a isso não há dúvida. Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual [...]. Pra mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria educabilidade do ser, do ser humano. Não é possível ser um ser interminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente (FREIRE, 2001a, p. 169-171).

O critério das potencialidades ou impotencialidades humanas, frente às possibilidades ou impossibilidades históricas, mais uma vez remete à medida da “práxis” e da esperança/utopia. O pensamento utópico é como um farol que ilumina as “sombras” causadas pelos opressores sobre as situações existenciais dos oprimidos, acomodados à realidade opressora. Por isso estimula a reflexão crítica para aguçar a

sensibilidade criativa e criadora junto aos oprimidos sobre as potencialidades viáveis inscritas nesta mesma realidade.

A conjugação contextualizada do potencial humano frente as suas possibilidades históricas, tendo o futuro como um problema, é a “forma” contingente a ser sempre buscada, superada permanentemente, a tensão entre a vivência conflitiva da vocação que desafia a humanidade para se ultrapassar, bem como o risco de sua própria negação: “por isso é que viver a vocação implica lutar por ela, sem o que ela não se concretiza. É neste sentido que a liberdade não é presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos” (FREIRE, 2003, p. 199).

Se o pensamento utópico pode contribuir substancialmente para a formação dos homens e das mulheres, resta-nos saber qual seria a especificidade e como ela se daria na formação dos professores. Eles desempenham um papel central como protagonistas do processo educativo, pois são os responsáveis pela mediação processual e crítica dos educandos, entre o que desconhecem objetivamente (o conhecimento já constituído) e subjetivamente (a sua própria capacidade de adquirir este conhecimento e de criar o conhecimento novo).

Para que o educador utópico adquira a maturidade de conduzir seus educandos na responsabilidade de praticar o exercício de sua própria liberdade, devemos pressupor que já tenha feito anteriormente esse percurso. Caso contrário, tornar-se-ia um mero executor de fórmulas “prescritivas”, sem jamais ter experienciado a vivência daquilo que fala. Assim daria falso testemunho daquilo que comunica.

Isso implica reconhecer que o educador seja capaz de, “em sua luta”, dar forma às infinitas possibilidades inscritas na conquista do seu “devir-mestre”, o que subentende a afirmação contínua e contingencial do seu “porvir” pessoal e profissional. Desse modo ele adquire saberes e resistências contra as tendenciais forças da “burocratização mental” (Idem, p. 214), que obstruem a efetivação dinâmica de sua disposição “vocacional” para “ser mais” em sua prática pedagógica junto aos educandos.

Portanto é necessário deixar claro que a atividade formadora utópica (tanto na relação de um educador com outro educador, ou do educador com o educando) não pressupõe que um modele o outro, a fim de imprimir as marcas de sua ação, como um artista faz ao lapidar uma estátua em pedra-sabão. Refere-se, sim, ao despertar em outrem, para que seja sujeito de sua própria formação. E, assim, assuma a tarefa contínua de ser artífice de si mesmo em sua sociabilidade, cuja busca pelo “ser mais” se faça a condição do homem novo e da mulher nova se descobrindo capazes de se edificar individualmente e socialmente.

O novo homem e a nova mulher jamais serão o resultado de uma ação mecânica, mas de um processo histórico e social profundo e complexo. O novo homem nasce aos poucos, vem tornando-se, não nasce feito. Só os mecanicistas que perdem, sem o saber, a forma dialética de pensar, podem aceitar o partejamento do homem e da mulher novos tão simplista quanto o de que falam (FREIRE, 2003, p. 224).

Do mesmo modo que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988, p. 68). Também é possível afirmar que ninguém forma ninguém e que ninguém forma a si individualmente, mas que os indivíduos se formam a partir das reflexões feitas nas interações que estabelecem em suas relações sociais.

Furter (1973), mais uma vez, nos proporciona uma visão mais apurada sobre o cuidado conceitual que se deve ter quando se trata de elucidar o postulado de uma “pedagogia da esperança” (de acordo com o pensamento utópico freiriano) para formação do educador:

Na verdade, não existe uma pedagogia da esperança, por que não se pode ensinar a esperança. Só é possível, eventualmente, comunicá-la, ou melhor, testemunhá-la [...]. Temos que reconhecer que pode haver um uso pedagógico de certos conceitos, uma inspiração a partir de certas ideias que animam o educador. Em outros termos, a esperança faz muito mais parte da moral profissional do corpo docente do que do currículo ou da formação dos professores. É aqui que acreditamos no valor da reflexão na qual o corpo docente, em comum, e em diversas situações, descobre que está vivendo de uma esperança (FURTER, 1973, p. 101-102).

Não se trata propriamente de “ensinar” o professor a ser utópico e esperançoso como se houvesse uma metodologia apropriada que estipulasse um programa sobre: o que esperar? Como esperar? Quanto tempo esperar? Quando esperar, ou por que esperar? Para que esperar? Esperar em nome de que, de quem? Não existe propriamente um conteúdo ou tipologia para ser um pensador utópico. E, mesmo que existisse, de acordo com a perspectiva que adotamos jamais seria possível que uma única pessoa ou um determinado grupo abarcasse as suas dimensões curriculares, simplesmente pelo fato de que faz parte da “natureza” da utopia escapar ao domínio do programático, da rigidez metódica.

O que seria possível, todavia é comunicá-la, dar testemunho de coerência de acordo com as intuições que brotam de sua inspiração, a fim de que possam propagar as implicações e consequências do pensamento utópico. O fulcro reflexivo desse pensamento se dá na e a partir da problematização contextualizada da realidade em que o educador se encontra, para além de toda e qualquer atitude conformista, adaptativa, pessimista e acrítica. O “aprendizado” da esperança decorre de uma experiência subjetiva do educador a partir do momento em que este decide se empenhar na transformação da realidade, dos educandos e de si mesmo refletindo epistemologicamente sobre

a extensão e os limites de sua prática pedagógica. Para explicar como se daria a inspiração do pensamento utópico na “moral profissional” do professor, Pierre Furter (1973, p. 102-103) chama a atenção para alguns níveis fundamentais:

Ao nível ideológico, a esperança existe quando o corpo docente crê realmente no mundo em que vive e dá sentido ao que está fazendo [...]. *Ao nível pedagógico*, propriamente dito, os educadores devem recusar qualquer visão acomodada da educação como socialização, como adaptação e integração das novas gerações a um mundo já feito, já constituído [...]. *Ao nível da ação educativa*, da prática didática, portanto, há esperança quando, paradoxalmente, se coloca a ação do professor dentro de uma ação global que transcende a atuação atual e possível do corpo docente [...]. Enfim, *ao nível da organização escolar*, a esperança existe cada vez que o educador planeja a sua ação. Primeiro, no seu ensino: sabendo para onde ele vai, para que futuro ele abre, para que alvos, mesmo longínquos, ele tende. No tempo escolar, quando, ao invés de se deixar arrastar pela rotina das aulas que se repetem, das turmas que se sucedem, ele é capaz de crescer, de amadurecer contra o fastio, o cansaço.

Estes “níveis” da moral profissional docente, apresentados por Furter, vêm ilustrar como se dariam, no ambiente escolar, a vivência e o testemunho da esperança. A articulação entre os níveis ideológico (dar sentido ao que se faz), pedagógico (processualmente rumo ao inédito), didático (perspectiva globalizante) e organizacional (planejamento da ação), é uma maneira de dar organicidade ao pensamento utópico na totalidade do ambiente educativo.

Dar sentido à ação de educar é acreditar no que se faz, recusar-se admitir a imobilidade humana e histórica e transcender a ação educativa planejada para além de reducionismos locais, em uma perspectiva global e voltada para a interrogação do futuro. Estes são alguns exemplos de que o aprendizado sobre o “paradoxo” da esperança é uma questão de “autoformação” permanente. E, também, de internalização da capacidade de manter a constância em busca da efetivação do “ser-mais” humano que aprende, na sua experiência existencial e política, a capacidade de não se resignar frente as imprevisíveis intempéries causadas pelas armadilhas do fracasso.

Quando o pensamento utópico permeia a moral profissional do educador, estimula a vivência do aprendizado de sua esperança, “libertando as condições de possibilidade da autoformação” (FURTER, 1977/1978, p. 112). Assim faz da atividade docente uma fonte inesgotável de investigação e criatividade, pois o “ainda-não-consciente” foi “ativado” por uma espécie de “curiosidade dinâmica” e já não se satisfaz mais com a simples adaptação à realidade. Pelo contrário, quer transformá-la porque percebe que também “se transforma” (se torna mais) enquanto atua.

Este é um pressuposto indispensável para que a estagnação não interrompa a continuidade do inacabamento e o professor persevere no avanço em direção de seu “ser mais”, na trilha de um contínuo processo de conquista da sua autonomia intelectual

transformadora. Ou seja, a capacidade de impor a si mesmo as normas decorrentes da inspiração que emana das exigências do pensamento utópico – antecipadoras – na docência, em vários sentidos: no conhecimento político dos conteúdos e na constituição do currículo; na organização coletiva e planejada da categoria docente na busca pelos seus direitos; na compreensão dialética da realidade concreta dos educandos; na utilização apropriada de mediações que possibilitem o aprendizado conjunto da “razão de ser” daquilo que é objeto do conhecimento, etc. Enfim uma (auto)formação que abarque a totalidade da vida do educador e estimule as potencialidades de sua “autoexpansão para frente” se estendendo a todos os envolvidos direta ou indiretamente na comunidade educativa em que atua. Sobre a noção de formação que aqui referido, entende-se na mesma perspectiva que Severino (2010, p. 632):

Podemos nos dar melhor conta do sentido da formação, lembrando que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, contrapõe-se às denotações de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar... Minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da ação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva.

Conforme esta visão, a formação para a autonomia, ou a capacidade de se “autoformar”, exprime, na realidade, as implicações do pensamento utópico sobre a educação. Pois a autonomia, para além da “auto-suficiência”, não quer dizer um bastar-se em si mesmo egoísta, mas implica em reconhecer uma profunda capacidade de discernir entre o que é necessário e o que é irrelevante para a efetivação de uma autêntica vida livre. Isso exige a compreensão processual de que o caminho da autonomia é uma exigência individual, mas que se faz e somente tem sentido com o reconhecimento da alteridade. Na prática, a autonomia é um dos desdobramentos da pedagogia da esperança:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2006b, p. 1007).

Como não é possível fazer uma “transposição” da utopia e da esperança para um programa curricular, o mesmo ocorre com a autonomia. Ser autônomo em todos os âmbitos e exigências da prática docente requer que o professor assuma em seu processo formativo - inicial e profissional, portanto permanente – a construção de sua própria autonomia, uma tarefa intrasferível e irrevogável, por ser algo que compete única e exclusivamente à sua iniciativa.

Se o testemunho da esperança, vivenciado e anunciado coerentemente por Freire, ainda tem algo a dizer à moral profissional docente na contemporaneidade, este remete incansavelmente à atribuição de sentido que só o educador pode ter se tomar consciência da totalidade das implicações que decorrem de uma prática educativa. Prática esta, que deve ser genuinamente antecipatória e libertadora.

Por isso, é preciso deixar claro que a importância do pensamento utópico freiriano não está em servir-se de respostas prontas e acabadas sobre a melhor maneira de realizar uma determinada prática, mas é uma profunda e insistente reflexão que visa provocar novas práticas. As reflexões de Freire configuram um amplo repertório de intuições²³ que sugerem a existência ainda não explorada deste “novo” (inédito) viável, possível, mas ainda não pesquisado com devida atenção e insistência. Sobre isso, comentam Strech et. alli (1999, p. 15):

É tempo de procurarmos, no rastro de P. Freire, outras linguagens que apontem novas possibilidades. Por que não procurar construir a linguagem e o discurso da alegria e da esperança, da ternura e do encantamento, das emoções que dão sentido e significado à existência? É preciso que os educadores de todas as partes possam iluminar sua prática com o sonho de um futuro novo, em que as pessoas aprendam, através de novas relações sociais, as lições da justiça e da solidariedade. É possível fazer da ação pedagógica de cada dia a semente de uma nova sociedade. O novo já está em processo, brotando de nossas práticas transformadoras, solidárias com a luta de todos os espoliados.

Estimular nos educadores a busca pelas possibilidades deste futuro novo foi uma ação constante nos últimos anos da vida de Paulo Freire. Seu esforço, principalmente a partir do final da década de 1980, quando assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, até sua morte, deixa transparecer um aspecto até

²³ A questão da intuitividade é uma característica marcante do pensamento utópico freiriano, como se fosse uma sensibilidade própria para “antever” o inédito por meio de uma conectividade sensível e intelectual: “Estou falando agora não só do que fiz, mas também do que me movia. Dos conhecimentos que se haviam engendrado e se estavam engendrando na prática realmente rica, sobre a qual, pensando, eu ia crescendo nas intuições que me tomavam. Intuições que sempre respeitei, que nunca rejeitei como coisas impuras, mas a que jamais segui como verdades definitivas. Submeti sempre minhas intuições a análises críticas, a provas, a avaliações; indaguei incessantemente sobre a razão de ser das próprias intuições. O que as teria ocasionado” (FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003, p. 137).

então ainda não muito explicitado em sua reflexão político-pedagógica: a formação de professores (SAUL, 1999).

A tônica do seu discurso nos últimos tempos de sua vida acentua-se, portanto entre duas grandes questões: a afirmação da utopia e da esperança contra o fatalismo imobilizante, decorrente da pretensa onipresença da ideologia neoliberal, e a formação de professores e educadores, para que pudessem se tornar capazes de pensar e refletir sobre sua prática e enfrentar os condicionamentos desta ideologia. Isso ocorre porque, nesta mesma época, a queda do muro de Berlim (1989) e o aumento da sobredeterminação da economia de mercado sobre as questões políticas, teve sérias consequências sobre o subsistema educacional. Este passou a ser visto como apenas mais um serviço “rentável” para os investidores em educação. Com isso aumentou a precarização das condições de trabalho dos docentes que passaram a ser categorizados como meros proletários do conhecimento, quando não debandam massivamente das escolas por não suportarem a indecência a que são submetidos.

É neste sentido que se propõe, a partir de agora, uma aproximação entre o pensamento utópico de Paulo Freire e a sua visão sobre a formação do professor. A justificativa não se encontra somente no plano dos fundamentos, mas se torna uma exigência da prática político-pedagógica libertadora que busca ativar o engajamento histórico em busca da efetivação das potencialidades humanas. Estas ainda desconhecidas na autenticidade da realidade futura, a qual ilumina a realidade presente.

O pensamento utópico pode contribuir qualitativamente para que o professor assuma a continuação do seu “inacabamento” pessoal e profissional como uma tarefa permanente, expressão autêntica para a constituição do seu “ser mais”, e, também, dos seus educandos. Por isso esta assunção ocorre em dois sentidos: subjetivo e objetivo. Subjetivo, pelo fato de que o professor precisa aprofundar continuamente a relação crítica com o conhecimento, cujo horizonte de sentido se amplia sempre para além da especificidade de sua formação ou da especialidade curricular da sua atuação profissional. E objetivo, porque a prática educativa também exige a responsabilidade de acompanhar o processo de uma etapa do inacabamento do educando. Portanto o educador é o tutor contingencialmente mediador de outra subjetividade para com o movimento da realidade e para consigo mesmo. Ou melhor, o pensamento utópico pode auxiliar o professor a descobrir que “ensinar não é transferir conhecimentos e sim criar as condições de possibilidades para sua possibilidade ou construção, já que não existe ensinar sem aprender” (MEJÍA, 1999, p. 64).

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁXIS DE PAULO FREIRE:

ENTRE OS PRESSUPOSTOS E A CRÍTICA.

A preocupação com a formação do professor, apesar de ser uma área de interesse recente nos temas abordados por Paulo Freire, é algo que está presente na gênese de sua proposta metodológica de alfabetização. Sobre o modo como Freire encaminhava sua equipe de jovens professores na investigação temática naquela época, o próprio autor comenta:

Caberia à liderança universitária selecionar os vinte candidatos que participariam do curso de formação a que se seguiram as atividades em terreno. O ideal teria sido que o estudo do meio urbano de Angicos e seus alongamentos rurais, que a pesquisa do universo vocabular, que nos dava o temático, que a escolha das chamadas *palavras geradoras*, a criação das *codificações*, que tudo isso tivesse constituído o primeiro momento do curso de formação. Desta forma, teria sido fazendo que os futuros educadores e educadoras teriam aprendido a fazer, *desembutindo* da prática a teoria (FREIRE, 2003, p. 185, grifos do autor).

É preciso compreender, já na experiência pioneira de alfabetização com jovens e adultos em Angicos, uma “provocação” multidisciplinar cativante e motivadora para a formação dos professores. Nas raízes de suas intuições em torno da elaboração de uma metodologia específica para a alfabetização de adultos, no Recife, Paulo Freire propôs uma metodologia simples, eficiente e fácil de ser assimilada, capaz de despertar nos jovens a vontade de participar ativamente no processo de transformação da sociedade brasileira. O educador deveria “desembutir” uma teoria a partir da prática, ou seja, aprenderia a teorizar sua própria prática, refletir sobre sua ação educativa para exercitar a construção da teoria como expressão da prática.

Este foi um exemplo de como o “otimismo crítico” de um professor pesquisador comprometido com a transformação da realidade instigou o interesse juvenil para encontrar os fundamentos científicos de uma prática educacional situada. A investigação temática, a sistematização de palavras e temas geradores, a ação dialógica, nada mais foram senão a operacionalização do pensamento utópico conjugado à atividade formativa de jovens universitários de diferentes áreas de conhecimento²⁴. Estes jovens disputavam altruisticamente a possibilidade de participar e se integrar na

²⁴ Na referência ao livro de Carlos Lyra, *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*, há uma relação nominal dos coordenadores universitários e secundaristas que participavam ativamente das experiências realizadas por Paulo Freire com alfabetização. Nesta lista há 21 alunos e alunas, provenientes de nove áreas de formação distintas: Filosofia, Farmácia, Científico, Direito, Odontologia, Ginásial (4.º ano), Serviço Social, Pedagogia e Medicina. (Cf. <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm#livros>; acessado 13/04/2012).

proposta de alfabetização popular apresentada na Secretaria de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife.

O “método” de alfabetização de adultos foi uma proposta sintetizada e direcionada para a resolução de um dos problemas educacionais fundamentais do Nordeste dos anos de 1950 e 1960: o analfabetismo. Ser educador, naquele contexto e naquela época, era mais do que uma opção profissional. Representava o engajamento em uma causa, em um projeto de sociedade cujo sentido estaria para além de uma simples execução mecânica de um determinado conteúdo a ser ensinado. Ao mencionar a questão do método em Paulo Freire, deve-se evitar qualquer visão reducionista ou simplista, pois o autor se esquivou de denominar suas reflexões sobre a prática educativa como teoria, método ou sistema, como afirma Rosa Maria Torres (2001, p. 222):

Alguns falam do ‘método’ (ou da ‘metodologia’) Paulo Freire, outros da ‘pedagogia’ Paulo Freire, outros da ‘filosofia’ (e da ‘filosofia antropológica’) de Paulo Freire. Certa vez, eu lhe perguntei com qual dessas denominações sentia-se mais cômodo. Ele respondeu: ‘com nenhuma. Eu não inventei um método, nem uma teoria, nem um programa, nem um sistema, nem uma pedagogia, nem uma filosofia. São as pessoas que precisam colocar nomes nas coisas.

Contudo Paulo Freire precisou se reinventar e testar suas conclusões em outras realidades e diante de outros problemas. Apesar de seus pressupostos metodológicos não terem surtido o mesmo efeito prático de outrora, suas reflexões intuitivas a respeito da politicidade da educação se ampliaram significativamente e encontraram ressonância global.

Após quase 10 anos de “reaprendizado” do Brasil, ao assumir a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina, em 1989, Freire inicia o que podemos chamar de “ensaios antecipatórios”, em sintonia com o seu pensamento político-pedagógico utópico. Procurava transformar a “cara” da escola e, conseqüentemente, superar a vigência da concepção autoritária (bancária) da prática educativa.

Freire tem plena consciência de que os tempos mudaram e que, para manter a coerência com seus princípios, era preciso reconhecer a especificidade e a complexidade do novo contexto, seus dilemas e desafios (situações-limites) e suas possibilidades – ineditamente – viáveis. Sobre isso, o educador faz uma comparação entre os contextos diferenciados:

Uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade e que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura de sua sociedade. Em 1964 o Brasil não havia feito revolução nenhuma, é verdade [...]. Mas o importante é considerar que, naquele pequeno período, havia uma

vontade popular, não importa que muito mais pra rebelde que pra revolucionária, e uma curiosidade também, que deram base para os planos que coordenamos a partir do ministério da educação em Brasília. Hoje, depois de tantos anos, a coisa é diferente, mesmo reconhecendo o que representa de esperança a vitória do PT em grande número de cidades brasileiras. Me parece que não deveríamos trabalhar em termos de campanhas, cuja significação mais profunda sugere algo emergencial, mas atacar o problema sem dar a ele esse caráter (FREIRE, 2005, p. 31-32).

Há uma diferença substancial de contexto, entre as diversas atividades político-educativas exercidas por Paulo Freire: as campanhas de alfabetização realizadas nas periferias de Recife nas décadas de 1950 e 1960; o trabalho de assessoria ao Ministério da Educação em Guiné-Bissau, realizado durante o processo de descolonização do país junto ao Ministro da Educação africano, Mário Cabral em 1970; e a complexa situação de uma rede municipal de ensino de uma das maiores metrópoles do mundo como São Paulo.

A eleição de um governo do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo representou, na época, uma estratégia para a rearticulação da construção de um projeto popular de educação. Apesar disso, simbolicamente, ainda seria um evento proporcionalmente pequeno diante da situação conjuntural político-econômica brasileira daquele período.

Freire entende que a identificação das novas situações-limite precisa ser localizada em outra atmosfera política e cultural. Nessa, a educação está em descrédito quando se trata de mensurar a atribuição de valor à sua relevância para a transformação social. Ou melhor, até mesmo a noção de transformação social já não possui a mesma ressonância conotativa de outrora. Por isso precisa articular sua compreensão utópica e antecipatória da educação por meio de alguns ensaios e experiências originais que lhe permitiram, pela prática, reaprender o movimento da realidade deste novo contexto. Por esta razão, em vez de “campanhas”, procura iniciar sua militância político-pedagógica tecendo relações de poder entre as demais Secretarias para trabalhar com “projetos”:

No momento, uma equipe intersecretarial – Secretaria da Cultura, Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da Habitação, Secretaria do Bem-Estar Social, Secretaria dos Esportes – trabalha em relação direta com movimentos sociais na elaboração de projetos de educação popular. O ponto de partida de um desses projetos é uma pesquisa participante que nos dará uma espécie de repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos da população da área em que a pesquisa se fará. Uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia a faz pedagógica e conscientizante. Talvez tão importante ou até mais do que esse caráter referido da pesquisa é o esforço, é a decisão política de que as secretarias trabalhem juntas (FREIRE, 2005, p. 32).

O trabalho conjunto entre diferentes secretarias de uma mesma gestão municipal, em torno de uma pauta comum a ser articulada com os movimentos sociais, demonstra o quanto a utopia concreta de Freire, neste contexto, tentou conjugar os esforços políticos em uma perspectiva “macro” (secretarias e movimentos). Visava, com isso, obter uma visão estratégica de como se configurava a correlação de forças entre o governo e a sociedade civil organizada. Isso representou uma condição indispensável para obter informações que correspondessem ao que havia de mais sensível na visão de mundo da população a ser atendida em uma perspectiva “micro” (pesquisa participante). Compreender o inacabamento do ser humano, situado em um determinado contexto, requer o conhecimento processual de seu desenvolvimento histórico para a prospecção de seu “ser mais” sem ignorar as bases de sua origem.

Este exercício de traçar um panorama das forças políticas (macro) com as impressões, opiniões e anseios provenientes da população local (micro) é primordial para que sejam evitadas elaborações de políticas públicas verticalizadas ou fragmentadas, o que desconsideraria a participação popular e a expressão de suas necessidades reais.

Somado a este esforço de articulação política interna entre as Secretarias, Freire admite que seu sonho de “mudar a cara” da escola, portanto de transformar uma dada realidade, precisa ser problematizado por uma equipe pluralmente especializada. Essa transformação se tornaria no momento necessário para que se principie a elaboração conjunta de um currículo adequado aos problemas da realidade:

A segunda coisa que posso dizer agora é que, durante todo o mês de janeiro e o de fevereiro, trabalhamos na secretaria com equipes de especialistas, físicos, matemáticos, psicólogos, sociólogos e cientistas políticos, linguistas e literatos, filósofos e arte-educadores, juristas e especialistas em sexualidade. Analisamos diferentes momentos da prática educativa – a questão gnosiológica, a política, a cultural, a linguística, a estética, a ética, a filosófica, a ideologia em n reuniões com estes especialistas, professores da USP, da PUC-SP e da UNICAMP que vêm dando sua contribuição sem ônus para a Secretaria (Ibidem, p. 37).

Uma ampla frente de reflexão, composta por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, em torno das várias dimensões da prática educativa (ética, estética, epistemológica, política, etc.), supõe a radicalização de um exercício democrático que busca articular um consenso em torno de um objeto multifacetado, a complexidade das relações sociais na concretude da realidade escolar.

Se, de acordo com Marx, “o concreto é concreto por que possui múltiplas determinações” (MARX, 2011, p. 54), Freire conclui que estas jamais podem ser captadas por uma única pessoa, ou unilateralmente. A recorrência a uma equipe multidisciplinar, sintonizada com os problemas da metrópole paulistana e preocupada

com a pluridimensionalidade da prática pedagógica é um auxílio indispensável para a problematização de uma síntese conjunta que melhor possibilite a compreensão dos “temas geradores” desta realidade neste contexto.

Seu interesse vai sendo delimitado até concluir que o professor ocupa uma das posições centrais quando se trata de transformar a realidade educacional, ou como Freire (2005, p. 38) gostava de afirmar, “mudar a cara da escola”:

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós. Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora.

Ora, se a formação de professores foi uma de suas preocupações centrais durante o período em que iniciou sua experiência como gestor na referida Secretaria, é preciso admitir que neste contexto os professores ocupem um lugar estratégico no que se refere à concretização do sonho possível. Sonho esse que busca mudar a cara da escola. Os professores devem ser considerados “a menina dos olhos” de qualquer gestor comprometido com a educação pública que queira melhorar a situação das escolas e, conseqüentemente, da parcela mais necessitada da sociedade. A formação permanente do professor, portanto apresenta-se para Freire como uma urgência indispensável ao êxito e bom andamento das políticas educativas que se propõem alavancar um processo de transformação. Esta deve, também, ser permanente, pois a constante ocorrência de problemas e conflitos é uma constatação histórica das relações sociais e expressam a condição limitada da própria existência humana. Nesses termos, Freire aponta a especificidade do que compreende por “formação permanente”:

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática. Quando nos seja possível, e espero que não demoremos em iniciar o processo, juntaremos, por exemplo, professoras que trabalhem em alfabetização de crianças com especialistas competentes. O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central (Ibidem, p. 39).

A formação permanente, para Freire, compreende o exercício contínuo de reflexão crítica que o professor precisa realizar sobre sua própria prática. Sugere que o acompanhamento de especialistas para cada etapa da educação auxilie os professores destas etapas a refletir sobre as dimensões epistemológicas da sua ação pedagógica.

O “formador”, neste sentido, é semelhante a alguém que auxilia e que se aproxima dos problemas que o professor tem na sua prática para, com ele, “tomar

distância epistemológica” (FREIRE, 2000a, p. 133) do seu objeto e compreendê-lo em perspectiva clínica de análise, de crítica e de suspeita. Essas são condições fundamentais para que o professor identifique e se aproprie dos saberes que emergem de sua própria prática. Esses problemas se constituirão em novos conhecimentos para a articulação de uma “teoria internalizada”, como se fosse um “referencial” apropriado pela sua subjetividade que começa prestar atenção e considerar fatos e elementos que antes eram apenas obviedades. Lembremos aqui o quanto Freire se aproxima de uma corrente pedagógica que despontou nas discussões educacionais brasileiras no início dos anos de 1980, a denominada Pedagogia dos Conflitos Sociais. Esta foi sistematizada pelo professor Oder José dos Santos e, posteriormente, enfocada no campo da didática pela professora Pura Lúcia Oliver Martins, cujo principal pressuposto é tratar a teoria como expressão da prática (FREITAS, 2012, p. 52).

Esta teoria, por sua vez, servirá para iluminar e superar as lacunas da repetitividade monótona de um agir espontâneo e ingênuo. Irá dar lugar à criatividade e à inovação críticas, que se fazem e refazem em um contínuo processo de aperfeiçoamento e se expandem buscando a universalidade que brota da experiência local. Assim propicia ao educador a necessária autonomia de se “fazer” e se “formar” como educador e, acima de tudo, de ser autor de sua prática: “ninguém nasce educador ou marcado pra ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2005, p. 58).

Freire pressupõe que os coordenadores do processo formativo tenham um arcabouço teórico relevante – aprofundado e abrangente – para iluminar a reflexão sobre os diferentes problemas advindos da prática dos professores:

As pessoas que coordenam devem ter, obviamente, um nível maior de conhecimentos teóricos e científicos do que o grupo. Em determinado momento da reunião, uma professora diz: ‘Eu queria expor ao grupo a minha prática e alguns obstáculos que venho encontrando e que não consegui resolver’. E assim o faz. Nesse momento, ela concretiza o obstáculo que estava enfrentando. E então vem Vigotski, Emília Ferreiro, os estudiosos que estudaram e continuaram estudando esse problema e que apresentaram explicações teóricas para entendê-lo e enfrentá-lo. É assim que ensinamos Vigotski e não através de conferências sobre Vigotski. Isto é o que deve ser feito em todos os níveis da prática docente, com o professor de línguas, de história, geografia, matemática [...]. Por isso, no meu entender, fazer formação somente a partir de conferências, em um determinado mês do ano, não é formação permanente (FREIRE, 2001a, p. 224-225).

Interrogado pela professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ana Maria Saul, sobre as características da formação permanente implementada na sua gestão na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Freire esclarece:

Nesta administração, um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. Seis são os princípios básicos do programa de formação de educadores desta Secretaria: 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, por que a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: - A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; - A aproximação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer; (FREIRE, 2005, p. 80).

Em primeiro lugar, para compreender este programa sugerido por Freire para a formação de professores, é preciso prestar atenção no que ele diz quando afirma que a formação político-pedagógica precisa estar alinhada na perspectiva da “nova fisionomia” da escola que se pretende construir. Esta “fisionomia” não está pronta e nem arquitetada de antemão. Este é um termo que remete à ideia pretensiosa da configuração de um novo “corpo educativo”, cujas relações internas estão organicamente sintonizadas, a partir dos limites de suas práticas. Os educadores devem estar conscientes dos reais problemas do seu contexto e prontos para assumir decisões a serem tomadas na condução conjunta e democrática dos rumos de uma escola que se descobre como espaço do “que fazer” para a viabilização do “ser-mais” humano. Gadotti (2000) afirma que este programa visa ultrapassar os cursos meramente teóricos, pois a prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia.

Antes de estabelecer um plano de diretrizes sobre o que o educador deve ou não aprender, Freire parte de um pressuposto básico sobre o qual se alicerçam algumas convicções cultivadas ao longo de uma vida dedicada à educação: o fato de que o “educador é sujeito de sua prática” e mais ninguém. Portanto compete aos educadores o orquestramento do projeto político-pedagógico na escola, bem como a tarefa de conduzir, em todas as suas dimensões, o aprimoramento de sua prática junto aos seus educandos. A respeito da relação entre utopia e projeto político-pedagógico freiriano reflete Balduino Andreola com base no pensamento do filósofo Gustavo Cirigliano:

E acrescenta: ‘victorioso del esquema amenazante es promesa del quiebre de la secuencia. Es anuncio de la realidad percibida como semilla de sí misma, de la realidad como esperanza de sí, de la realidad como preñada de futuro’. Procurei construir uma hermenêutica dos ‘pressupostos’ que dão suporte ao sentido à obra de Paulo Freire, realizando uma ‘arqueologia’ dos mesmos, indo buscar nas origens, nas raízes das experiências existenciais e históricas de Freire, os princípios, mais do que nas teorias e

nos autores em que ele se inspirou. Amparado na análise de Gustavo Cirigliano, eu poderia ter construído minha hermenêutica a partir do fim, do horizonte, da utopia, do sonho, porque o projeto político-pedagógico de Freire perde todo o seu sentido sem a perspectiva do sonho, da esperança' (ANDREOLA, 2000, p. 130).

Não interessa se o seu diploma é de uma universidade renomada ou que mal tenha conseguido se formar com dificuldades em qualquer instituição de ensino superior. A subjetividade do educador, se dirigida rigorosamente para refletir sobre e a partir da prática, tem como “mestre” o próprio processo de sua ação pedagógica. Portando, os limites em que ocorre sua ação são princípios para o componente curricular a ser formulado por ele junto a seus educandos e oferecem as bases para que se constitua pessoalmente e profissionalmente como educador.

Se o educador é sujeito de sua prática, a formação precisa instrumentalizá-lo para que sua criatividade intervenha de forma inovadora sobre as tendências de um cotidiano repetitivo. Subentende-se que se desenvolva permanentemente a autonomia do professor para que saiba lidar com as adversidades em que se encontra e das quais é ético-estético-política e epistemologicamente responsável. Obviamente que uma formação permanente para a autonomia supõe que os professores sejam capazes de conduzir processualmente a reorientação curricular da própria escola, cujas ementas terão como eixo os problemas da realidade local na sua relação conjuntural global. Tudo isto precisa estar em perspectiva com o horizonte que se busca atingir, ou seja, do sonho que se forjou pela própria comunidade educativa a partir do momento em que esta pré-desenhou a fisionomia, ou a “cara” que a escola deveria e poderia ter.

Não obstante, Freire está consciente de que há lacunas básicas na formação profissional e intelectual do professor. E, também, que estas precisam ser preenchidas com a ajuda de especialistas de áreas distintas do conhecimento, bem como a apropriação das inovações científicas e tecnológicas que auxiliem no aprimoramento da ação educativa.

Assim, a formação permanente seria, inicialmente, conduzida por uma equipe qualificada para provocar o desenvolvimento da autonomia dos educadores. Esta qualificação não se refere somente ao plano intelectual e técnico, mas exige a virtuosidade de ser pacientemente humilde para compreender o ritmo e as circunstâncias em que os professores se encontram:

Para mim, o problema fundamental da formação permanente está em oferecer um espaço e um tempo aos professores para que eles pensem a sua própria prática. Foi pensando a minha prática e a das professoras que descobri: primeiro, uma teoria que eu não sabia que havia; segundo, um equívoco teórico meu; terceiro, a possibilidade de mudar a minha prática com a clarificação teórica que eu iria ganhar, por que pensei a prática. Isso implica necessariamente a presença de uma equipe formadora dos formadores. E a gente tem que ter uma equipe competente e humilde, mas competente.

Cientificamente competente [...]. De maneira geral, esta questão da formação é uma questão fundamental. É impossível pensar a educação sem formação permanente de professores. E isso é urgente. O que eu não aceito, por exemplo, é o que, no Brasil, era usual: meia dúzia de gente considerada iluminada, de técnicos que fizeram, inclusive, Ph.D. nos Estados Unidos de técnicas e tecnologias educativas, teoria do currículo, era colocada nas escolas, sem ter nada a ver com a prática docente. Eles vêm para a secretaria, se reúnem dez dias, quinze dias e voltam o primeiro pacote de normas. Em lugar de formar permanentemente o corpo docente, escrevem guias do professor, dizendo como o professor deve funcionar com o aluno (FREIRE, 2000b, p. 297-298).

Nesse pronunciamento Freire desferiu duras críticas aos sistemas de formação de professores ainda vigentes na contemporaneidade. É comum encontrar equipes especializadas na confecção de ementas, de currículos, de materiais interativos, na elaboração de “pirotecnias” didáticas para ludibriar a atenção de uma diversidade de professores sedentos por recursos inovadores para melhorar sua atuação profissional. No entanto, por mais criativas e “informativas” que sejam essas propostas que, sem dúvida, poderiam ajudar como sugestões ilustrativas para facilitar o processo de mediação entre os educandos e o conhecimento na prática educativa, deve-se refletir sobre a passividade e a-criticidade que subjaz nesta concepção de formação propagada entre os professores. Constitui-se numa espécie de “formação bancária”, a exemplo da “educação bancária” discutida por Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1988). Sobre isso, comenta o educador:

Quando os estudantes ou os jovens professores fazem a pergunta que você mencionou, minha impressão é que – ao pensar em algo diferente, que os estudantes e jovens professores estão chamando de ‘educação dialógica’ ou ‘educação libertadora’ – eles estão tão acostumados a obedecer a ordens que não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que leem criticamente. Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação (FREIRE, 1986, p. 97).

Equivocadamente se atribui à pedagogia libertadora e, conseqüentemente, à formação de professores, com bases nessa pedagogia, a falta de rigor ou falta de cientificidade, pelo fato de atribuir grande responsabilidade à capacidade criativa dos sujeitos envolvidos no processo da prática educativa. Este equívoco, muitas vezes, denuncia um aspecto cômodo e pacato do professor que se acostumou a ser “receptáculo” de informações, de conteúdos elaborados e codificados por *experts* em fórmulas e respostas prontas que homogeneizam a prática formativa e padronizam discursos sobre o que é e como se deve educar. Fica praticamente inviável a tentativa de reformular ou reconstruir uma proposta curricular de acordo com as necessidades da realidade local se os professores continuam recebendo “pacotes” prontos,

confeccionados para simplesmente serem abertos e executados em sala de aula. Sendo assim

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também o pensar certo. Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democráticos (FREIRE, 2005, p. 24).

Feita a crítica à verticalização de conteúdos produzidos por uma equipe que desconsidera os problemas da cultura e da realidade local, mas também da profunda abstração que estes representam para o contexto em que serão utilizados, no mesmo tom, Freire continua:

Por exemplo, as secretarias de Educação do Brasil todo, com algumas exceções, contratam profissionais que fizeram Ph.D em Harvard, especializados em formação curricular ou, então, em Tecnologia da Educação. Só se eles se especializam em organizar grades curriculares, mas não tem experiência na favela – e eles fazem as grades dos meninos favelados, que já estão em grades. Depois escrevem os guias de como devem o professor e a professora se comportar para ensinar aquele conteúdo. Em seguida, vem o texto da Secretaria, um texto teórico, filosófico, dizendo que o objetivo central daquela grade curricular é criar, provocar educandos críticos, criadores. Assim a minha pergunta é a seguinte: como pode uma professora teleguiada criar gente independente? Não é possível. Acredito que precisamos, professores, professoras, alunos e alunas, tomar o trem do risco. Não há curiosidade que não seja um permanente risco, como não há criação humana que seja um permanente correr riscos, uma aventura (Freire, 2004, p. 154).

A denúncia que Freire faz do problema estrutural da formação de professores no Brasil, retrata uma ambiguidade congênita. Ambiguidade esta, que alimenta um sistema dualista, de modo que se legitime a normalidade de que a “alguns” se atribui a responsabilidade de pensar, elaborar, criar, produzir e aos “outros” se resume o ato de receber, aplicar, reproduzir, enfim consumir passivamente. Por maior que seja o mérito de uma “boa” elaboração e fundamentação da grade curricular organizada e produzida previamente esta, diante da prática, torna-se uma “contradição programada”. Verdadeiro pacote pronto e acabado, um grave empecilho à capacidade criativa de educadores e educandos em torno dos reais problemas da sua localidade, do exercício da leitura do “seu mundo”.

A questão levantada por Paulo Freire: “como pode uma professora teleguiada criar gente independente?” faz-se emblemática para os dias atuais e aponta cruamente como se configura a concepção “anti-utópica” da formação docente. Esta reforça a

debilidade de autonomia crítica e da inércia investigativa na docência e obstrui a busca pelas possibilidades ineditamente viáveis de uma formação autenticamente antecipatória e democrática.

A contradição sistêmica preserva a salvaguarda do “pensamento abstrato” e do ato “mecânico” de reproduzir o conhecimento para a adaptação à realidade e, por conseguinte a acomodação diante dos fatos (PEROZA, 2013). Freire constata que este problema da ambiguidade ou distanciamento entre teoria e prática é algo que se encontra presente já nas licenciaturas que afastam, desde o início, os aspirantes à docência do pensamento e da reflexão sobre a realidade concreta:

Muitas vezes, tenho refletido sobre o seguinte aspecto: nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos! É um ‘balé de conceitos’. (Ira ri.) Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto que as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto. Este é o primeiro momento de meu voo sobre a questão da ‘pedagogia situada’, antes de aterrissar (FREIRE, 1986, p. 131).

Uma das raízes deste problema está justamente em uma visão “conceitualista” da relação estabelecida com o conhecimento. As idas e vindas em busca da “terminologia” adequada para exprimir a relevância científica de um determinado conteúdo, validado de acordo com a lógica de sua expressão conceitual é uma das razões que aumenta a oposição entre teoria e prática. Esta forma de conceber a produção de conhecimento se encontra, em grande parte, na própria formação acadêmica do professor, momento em que se privilegia a teoria como um conjunto de “verdades” provisórias que podem ser utilizadas em qualquer época, situação social ou cultura. Ao se desfazer o elo entre teoria e prática, também se separa a produção do conhecimento da compreensão de sua finalidade política.

O ato de pesquisar, fundamento de toda experiência (auto)formativa dialética não deve se reduzir meramente ao caráter erudito/abstrato. Ou seja, uma atitude que prefere a elegância discursiva da linguagem e padroniza o critério de cientificidade às citações reprodutoras de inúmeras obras “clássicas” selecionadas de antemão. Para evitar que isso aconteça, Freire sugere que outros mestres entrem em cena para ajudar no processo formativo. Estes são os portadores de um conteúdo “inédito” e possuem um referencial original de primeira mão para a prática investigativa:

Se você estuda Ciências Sociais na Universidade, segundo certa abordagem, aprende que a realidade é uma coisa, uma pesquisa, ou um modelo estatístico. Outra coisa, porém, é aprender o sentido da realidade como algo de concreto. Para aprender esse sentimento concreto, nada melhor do que ter os trabalhadores como seus professores. Eles vivem a experiência das coisas que devemos estudar (Ibidem, p. 42).

A experiência das coisas que se “deve” estudar, quando se trata de compreender tudo que se refira à “antropologia contemporânea”, está nas relações humanas situadas e circunstanciadas em seus reais contextos, a partir dos seus problemas concretos. Portanto o “sentido da realidade” está na experiência que o próprio professor-investigador tem diante da realidade em que se encontra, a qual é fonte primária para o exercício da reflexão epistemológica de sua futura prática docente.

Quanto maior for a experiência investigativa diante de uma multiplicidade de situações concretas, em perspectiva de diálogo, à luz de determinado referencial teórico que tenha uma relação com essas situações, tanto maior será o repertório de conteúdo de “saber de experiência feito” que o professor acumulará no princípio de sua formação. Este repertório lhe servirá de base “praxiológica” para a compreensão de sua futura atuação docente.

Esta atitude provocaria o professor a se constituir “professor”, para adquirir autonomia em seu ser pessoal e profissional e desenvolver seus próprios caminhos rumo a uma prática libertadora sintonizada com a sua realidade.

Com este pressuposto, incorporado desde a formação inicial, ampliam-se os horizontes de diálogo do professor em sua (auto)formação permanente ou continuada que se estende para fora dos muros da escola. Torna-se, assim, em uma atitude de somar esforços para ir em busca de práticas educativas inéditas, as quais dificilmente se deixam enrijecer burocraticamente:

Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola – presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação – que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros. Há algo muito importante que as pessoas estão criando, fora da educação formal. Para os professores, seria uma experiência de abertura de novas perspectivas. Contudo, respeito os professores que preferem ficar nas escolas; mesmo aí, porém, é preciso ser crítico dentro do sistema (Ibidem, p. 53).

As intuições de Freire sobre possíveis contribuições eficazes para o exercício (auto)formativo dos professores demonstra sua hábil capacidade de compreender a prática educativa para além de sua convencionalidade. A sugestão de ir ao encontro de outras práticas que se realizam nos movimentos sociais, de se permitir envolver por outras possibilidades ensaiadas noutros contextos, é uma forma de se “expor a um

dinamismo maior”. Isso quer dizer que há inúmeros modos de avançar ineditamente na história quando se permite agir em sintonia com os princípios do pensamento utópico.

Freire não admite a irredutibilidade e a centralização em torno do curricular como único modo para a transmissão estática dos conteúdos. Seu pensamento antecipatório está envolto pelo interesse de que o professor se permita deixar provocar e se exponha, sempre que possível, ao dinamismo da política e da sociedade, aos conflitos e problemas históricos locais. O professor deve, portanto expor-se aos temas centrais que encerram as situações-limite do ser humano, um ser concreto, na contemporaneidade:

Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social [...]. Suponhamos que você leve um relatório do Banco Mundial a uma sala de aula de Biologia. Se o banco exige austeridade nos empréstimos ao Terceiro Mundo – preços mais altos, salários mais baixos e cortes no programa social –, os alunos de Biologia podem calcular os efeitos dessa medida sobre a dieta familiar, quantas calorias a menos essas pessoas vão comer? Que alimentos mais baratos procurarão? Essa dieta aumentará a taxa de doenças e mortalidade infantil? Todas essas coisas têm a ver com a ‘iluminação’ da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só comer conhecimento, e que comer também é uma questão de política! (Ibidem, p. 62).

Ao dizer que os professores que sonham com a transformação da sociedade precisam ter nas mãos o processo de sua formação em detrimento do que é apresentado pelo *establishment*, Freire advoga que os educadores assumam a tarefa esperançosa e corajosa de empreender os esforços para sua própria autoconstrução profissional. A opção pela transformação do mundo fornece os elementos para a tentativa de desvendar o que impede essa transformação. Independente de qual seja a disciplina em que os professores militam esperançosamente, sempre é possível ampliar o foco da discussão para uma perspectiva de conjuntura político-econômica:

Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Essa segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então, cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante (Ibidem, p. 49).

A riqueza dos exemplos que Freire oferece demonstra a versatilidade e grande maleabilidade que o formador inspirado pelo pensamento utópico que atua com os

educadores deve ter para articular dialeticamente o conhecimento. Dessa forma, poderá estabelecer relações entre o que é específico do componente curricular em cada disciplina com as questões ideológicas, históricas, políticas, sociológicas, econômicas como se fossem pontes de acesso ao desconhecido. Este é o espírito que deve animar o exercício crítico do professor em vista da aproximação da totalidade da realidade, do aprimoramento da prática educativa e no desenvolvimento de sua própria autonomia em um contínuo, recíproco e simbiótico processo de transformação:

Vim aqui pra dizer isso: é possível mudar. O que vale dizer, então, que, para mim, é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas, do mundo. Mas como a gente não muda as pessoas primeiro, para depois mudar o mundo, este é um sonho em linguagem técnica e filosófica, eu diria, um sonho idealista. Quer dizer, você primeiro transformar o coração das pessoas e fazer um coração bonito e, quando as pessoas ficam angelicamente bonitas, então elas mudam o mundo e fazem um sonho bonito. Não, a história da gente mostra que não é bem assim, mostra que essa coisa é sempre um pouco lá, um pouco cá. É contraditório, ou seja, você muda o mundo e, porque muda o mundo, você se muda, você se transforma. Contudo para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação em você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente (FREIRE, 2004, p. 148).

O posicionamento dialético permeia toda a compreensão político pedagógica de Paulo Freire. Esta dupla percepção sobre as causas e consequências da mudança, mais uma vez, demonstra sua irrecusável aceitação do subjetivismo ou do objetivismo. Mundo e ser humano jamais se relacionam mecanicamente. Um sempre será condição para a transformação do outro.

Emblematicamente, o último livro de Freire publicado em vida, *Pedagogia da Autonomia* (2006b), trata de alguns destes elementos já tematizados nesta discussão – a formação docente para sua autonomia pessoal e profissional em vista da transformação do mundo. Esses elementos expressam concisamente o legado que o educador quis transmitir aos professores, pouco antes de falecer. Eis o depoimento do autor sobre a referida obra:

A formação docente é um tema que sempre me tocou e sobre o qual eu acabei de escrever um livro. A prática docente e a prática discente – porque, no fundo, você não pode separar o ensinar do aprender; é impossível aprender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendiz – são momentos de um único processo: o processo de produção do conhecimento em nível sistemático [...]. Por isso o título desse livro que acabei de escrever é, *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. [...] O bom pra mim é que, na experiência formadora do futuro professor, da futura professora, estes saberes sejam postos à reflexão crítica e teórica dos que vão amanhã ensinar e dos que estão hoje ensinando e aprendendo. Um destes saberes, que eu considero primordial, é mudar é difícil, mas é possível. Isso é um saber que eu produzi ao longo da minha experiência no mundo. É um saber que já virou sabedoria (FREIRE, 2004, p. 146).

A formação permanente do professor é um tema de profundo interesse de Freire que se destaca no conjunto de seus últimos escritos como, por exemplo, nas obras *Pedagogia da Autonomia* (2006b), *Professora sim, tia não* (1995b), *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor* (1986), *Educação na Cidade* (2005) e *Política e Educação* (2001c). Em todas essas obras há uma atenção reflexiva sobre os saberes e qualidades imprescindíveis a serem cultivados por aqueles e aquelas que dedicam sua vida à educação das futuras gerações e que, portanto precisam ser valorizados. Estas obras, em conjunto, são um grito de anúncio de que a formação é muito mais do que treinamento. São também denúncia crítica contra a “malvadez neoliberal, o cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2006b, p. 14). Por esta razão é possível afirmar que estão repletos de reflexões que reforçam a resistência da subjetividade dos professores e educadores frente as visões reducionistas da educação em relação à adaptação técnica à realidade.

Por isso, para Freire, estimular o desenvolvimento da autonomia dos professores em sua prática educativa é sinônimo da manutenção do pensamento utópico vigilante, sempre atento pela busca do inédito viável. Os “saberes” e as “qualidades” que tanto incentiva e admoesta para que os professores e professoras jamais deixem de ter em foco giram em torno do “saber” primordial que Freire adquiriu em toda sua existência: “mudar é difícil, mas é possível”. E, acima de tudo, confia que os educadores sejam capazes de desenvolver sua própria autonomia em seus devidos contextos:

Na verdade, em meu caso, o que venho propondo, a partir de minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do educador e da educadora [...]. Por esta única razão, o educador que aceita minhas ideias e, então, amanhã encontrar dificuldades em que seus alunos(as) assumam respeito por si mesmos, não pode dizer que Freire está errado. Simplesmente ele ou ela deve dizer que não foi possível vivenciar verdadeiramente o necessário respeito no contexto particular. Acho que esta é a verdadeira origem no sentido de que os educadores também romantizam minhas ideias sem internalizar um modo substantivo para entender e aprender o que significa ser freireano. Resumindo, muitos dos educadores(as) que me utilizam de modo superficial como um meio para resolver seus problemas técnicos pedagogicamente são, em certo sentido, turistas freireanos. Eles quase se tornam fundamentalistas freireanos, e então o mundo torna-se fixo, eliminando-se a possibilidade de a história ser uma possibilidade. O que eu proponho é precisamente o oposto. A história é sempre uma possibilidade e não fixada ou predeterminada. Igualmente, o educador(a) progressista deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando-me e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico (FREIRE, 2001a, p. 60-61).

Este panorama conceitual construído sobre a relação entre utopia e formação de professores/educadores em Paulo Freire, permitiu uma compreensão mais

substancial sobre os principais aspectos que esse autor menciona sobre o tema com suas provocações críticas e esperançosas, as quais expressam as consequências político-pedagógicas do seu pensamento utópico.

O intuito aqui foi captar as provocações feitas pelo autor para a prospecção de um quadro compreensivo de algumas características e saberes indispensáveis aos educadores que pretendem cultivar e permanecer esperançosos em sua prática educativa, apesar das inúmeras dificuldades históricas a que estão sujeitos na contemporaneidade.

Para isso postulou-se, com Freire, que a autonomia do educador precisa abarcar amplamente as dimensões da prática educativa (ética, estética, política e epistemológica), para que seja integralmente antecipatória, ou seja, utópica. Uma compreensão global das implicações de cada dimensão da prática pode ajudar o educador a ter uma visão mais ampla e integrada do seu desenvolvimento pessoal e profissional permanente. Assim reforçam-se os alicerces de sua própria esperança para avançar na história cada vez mais consciente de seu valor imprescindível à transformação da realidade, dos seus educandos e demais integrantes da comunidade educativa.

3.3 A PEDAGOGIA DO INÉDITO VIÁVEL E A (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM PAULO FREIRE – UM APRENDIZADO QUE NASCE A PARTIR DAS BASES:

ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA DA PRÁXIS EDUCATIVA.

Até agora, procurou-se demonstrar o caráter provocativo do pensamento utópico para a superação daquilo que parece intransponível ou imutável. A imaginação utópica ou o ato de sonhar acordado tem a função de antecipar nas negatividades do hoje os possíveis cenários positivos que brotam da imaginação criativa sobre o amanhã, pois se quer encontrar todas as maneiras de iniciar no “aqui-presente” aquilo que só poderá existir no “acolá-futuro”.

Viu-se que o pensamento utópico se forjou historicamente na práxis político-pedagógica de Paulo Freire ao ponto de se constituir como fundamento de toda sua reflexão sobre a educação, o ser humano e o mundo. Portanto articulamos os pressupostos e a crítica deste pensamento com a formação docente, a fim de compreender suas possibilidades e seus desafios.

Conclui-se que o pensamento utópico de Paulo Freire provoca a contínua reflexão e ação sobre a prática educativa em vista da transformação da realidade. Ele

também instiga o desenvolvimento da autonomia do professor em sua formação permanente e desestabiliza esquemas rígidos que buscam respostas prontas para contextos e realidades desconhecidas.

No pensamento político-pedagógico de Freire, a utopia compreende a antecipação e formação em um mútuo entrelaçamento, como se cada uma fosse condição para que a outra tivesse sua razão de ser. O processo de formação provoca a atualização contingente do pensamento utópico e este, por sua vez, é o que proporciona o impulso de continuidade para a formação se fazer permanente. A afirmação de Freire: “o educador que se preza fala de um sonho que é substantivamente político e adjetivamente pedagógico” (2004, p. 175), expressa muito bem este significado. A substantividade do sonho aponta para o núcleo central da busca que se visa atingir a partir da compreensão daquilo que se quer superar.

A aproximação ou afastamento dos princípios contidos neste sonho é uma questão política, esfera em que ocorre o conflito, o debate, o choque de posições, a luta pelo convencimento e a busca do consenso. No entanto para que este conflito não se feche em sectarismo ou, unilateralismo, é preciso admitir que o sonho seja adjetivamente pedagógico. Quer dizer, exige-se a compreensão da noção de multiplicidade de formas para o acesso ao seu conteúdo (políticas, religiosas, artísticas, econômicas, morais, etc.), bem como a noção de processualidade (o que subentende o ritmo, a especificidade das culturas, as condições históricas).

No que se refere ao processo, a educação é a reflexão sobre os fundamentos da prática educativa, a articulação discursiva sobre as bases que sustentam a condução dos seres humanos no desenvolvimento de suas potencialidades em todas as suas dimensões: estética, ética, política e epistemológica, as quais implicam em considerar também as condições sociais, espirituais, culturais, simbólicas, profissionais, econômicas, etc. Refletir sobre as interações entre a substantividade política e a adjetividade pedagógica do ato de sonhar acordado no exercício da prática educativa, diga-se, do educador que se forma a partir de sua prática, torna-se o objetivo central dessa reflexão.

Vale destacar que, para Severino (2007), a educação é a mediação da existência histórica, cujo objetivo é a inserção dos educandos e dos educadores nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura, o que implica em dizer que é preparação para o trabalho, para a prática social e simbólica. Em cada etapa da sua história, a humanidade precisa refazer-se, reaprender continuamente, de modo que as novas gerações se insiram neste tríplice universo de práticas. Para que isso aconteça, a educação se torna, necessariamente, a articulação com as práticas: técnica, política, identitária, transformadora e simbolizadora. A esse respeito, o autor problematiza:

De que forma, na educação, devem ser considerados os aspectos técnicos, éticos, estéticos e políticos? Como o espectro de valores está presente na educação? Essas questões abrem espaço para a reflexão axiológica da Filosofia da Educação [...]. Mesmo em sua informalidade radical, o processo educativo promove a inserção dos indivíduos nas esferas da realização da existência da espécie. Sua finalidade é conduzir a vida, cuidando para que os sujeitos se relacionem com a natureza, com seus semelhantes e com a reprodução cultural (SEVERINO, 2007, p. 84).

Na mesma linha de raciocínio, Freire apresenta sua visão sobre a educação como fundamento da ação pedagógica, compreendida como ciência da preservação e do cultivo da pluridimensionalidade humana. Com isso elenca alguns pressupostos indispensáveis a serem considerados no ato de educar, sem os quais é impossível abarcar antropologicamente a totalidade da experiência educacional. Trata-se de compreender educandos e educadores como sujeitos do ato de conhecer (dimensão gnosiológica) que não é neutra (dimensão política) e nem impositiva (dimensão ética), mas prazerosa, alegre e bonita (dimensão estética):

Um segundo pressuposto de que partia é a existência na prática educativa, de sujeitos, educador e educandos, sem que isso signifique que sejam um e outros iguais entre si. O fato de serem sujeitos da prática não anula a especificidade de cada um. Um é sujeito do ato de ensinar, outro, sujeito do ato de aprender. Um, aprende ao ensinar, os outros, ensinam ao aprender. São todos sujeitos do processo de conhecer, que envolve ensinar e aprender. Um terceiro pressuposto é a presença na prática educativa do conteúdo ou do **objeto cognoscível**, uma vez que, sendo cognitiva, não pode tal prática existir sem objeto de conhecimento que, sendo ensinado pelo professor, deve ser aprendido pelos alunos. Por outro lado, agora falo do quarto pressuposto – não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia. A diretividade da prática educativa explica a sua **politicidade** [quinto pressuposto], a impossibilidade de ser um que fazer ‘assexuado’ ou neutro. O fato, porém, de não poder ser a prática educativa neutra não pode levar educadora ou educador a pretender ou a tentar, por caminhos sub-reptícios ou não, impor aos educandos seus gostos, não importa quais sejam. Esta é a dimensão **ética** da prática educativa [sexto pressuposto]. Dimensão que se alonga à questão da boniteza, da **estética**, com relação não apenas ao produto da prática, mas também ao processo [sétimo pressuposto] (FREIRE, 2003, p. 168-169).

Quando Freire diz que o professor aprende ao ensinar, deve-se considerar que a sua prática é, sem dúvida, objeto de reflexão, uma prática que só é possível por que há outros sujeitos, os educandos. Estes ensinam o professor na medida em que interagem, participam, gesticulam ou mesmo silenciam no encontro entre ambos.

O “objeto” de conhecimento a ser considerado para a pedagogia libertadora é sempre problematizável, pois só tem sua razão de ser se for circunstanciado como um produto histórico. Por isso, a aproximação dos sujeitos do processo educativo (educadores e educandos) com relação à construção do conhecimento pressupõe o exercício da dimensão política para não enjaulá-lo nas “gaiolas” da neutralidade, mas sim, a fim de referenciá-lo a partir da radicalidade democrática. Deve, portanto haver a

reflexão sobre a sua dimensão ética, para não situá-lo acima ou fora da discussão sobre sua finalidade concreta e social da busca pelo discernimento e a busca da efetivação do bem e da justiça. Além dessa, deve haver o cultivo da dimensão estética, para que se considere a importância da sensibilidade e da alegria ao lado do desenvolvimento cognitivo, condição indispensável à felicidade.

Neste sentido, a relação dos sujeitos educativos em torno da construção do conhecimento (busca da verdade) também se faz uma relação de sujeitos que exercitam a democracia (radicalidade política), para a promoção do bem e da justiça (ética), com a satisfação e prazer de aprender (a busca da felicidade), em seus devidos contextos. Essa é uma maneira inequívoca de apresentar o conteúdo e fundamento que subjaz ao pensamento utópico e que busca se “adjetivar” pedagogicamente.

Dessa maneira procurar-se-á acompanhar o movimento reflexivo de Freire, a fim de que seja tecida uma interpretação sobre o delineamento das dimensões estéticas, éticas, políticas e epistemológicas da prática educativa em seu pensamento utópico. A finalidade é delimitar os elementos específicos de cada uma destas dimensões para obter uma visão mais sistematizada do que o autor expôs de forma aleatória²⁵ na totalidade de seus últimos escritos, diálogos, artigos e palestras. Esta reflexão visa entrelaçar algumas categorias freirianas fundamentais para o desenvolvimento de um processo (auto)formativo e permanente da subjetividade docente. Consequentemente da moral profissional do educador que procura estar em sintonia com as prerrogativas do pensamento utópico, e ainda busca manter viva sua esperança no valor que a educação representa para o “ser mais” humano.

Enfatiza-se que o pensamento utópico não se prende em esquemas fixos, muito menos se reduz à escala do programático como se a realidade concreta coubesse em “pacotes” ou a consciência humana pudesse ser compartimentada. É preciso deixar claro o seguinte: o que se trata de abordar em cada dimensão transborda os adjetivos que poderiam ser utilizados em cada subcapítulo do texto, bem como pode também se encontrar nas demais dimensões e vice-versa. Esta é uma característica dialética do pensamento utópico que não se deixa domesticar e faz do sonhador acordado um artífice de sua própria liberdade e construtor dos seus próprios caminhos.

Ética, estética, política e epistemologia, apesar de serem dimensões distintas da práxis educativa, são indissociavelmente complementares no pensamento pedagógico e

²⁵ É importante destacar que esta aleatoriedade não significa dispersão. Ética, estética, política e epistemologia são temas recorrentes nas abordagens freirianas quando este se refere às dimensões da prática educativa. No entanto, devido ao estilo dialógico e narrativo que marca o raciocínio do autor, há momentos em que ele retoma estas dimensões com referência a outros temas, outras questões, numa “polifonia de temas geradores”, para usar uma expressão do professor Moacir Gadotti.

utópico de Paulo Freire. São distintas, porque cada uma delinea um aspecto da relação constitutiva de uma totalidade maior, que é a atribuição de sentido à totalidade práxis educativa e, por isso, podem ser especificadas em suas propriedades. E são complementares, porque se revigoram e potencializam seus respectivos conteúdos, suas razões de ser na medida em que se entrelaçam e reforçam, em uníssono, a transformação do presente por meio da antecipação do futuro anunciado. Compreender esta especificidade e complementariedade entre estas dimensões da práxis educativa em Freire é uma tarefa importante para um ensaio sobre as implicações da contribuição da sua pedagogia da esperança na formação de professores/educadores para os tempos hodiernos.

3.3.1 A Utopia/Esperança na (auto)formação artística e alegre do educador que busca antecipar em sua práxis educativo-estética a boniteza e a felicidade.

É na referência à denúncia de uma realidade feia e triste e no anúncio antecipador de outra realidade mais bonita e alegre para a práxis educativa, que a esperança de Paulo Freire aponta para a dimensão estética da educação. Este aspecto não é muito evidente e nem explicitado no conjunto do seu pensamento. No entanto o autor revela que esta dimensão esteve presente desde suas primeiras experiências de alfabetização. A sua importância foi elementar para redimensionar os rumos de sua práxis educativa, como também da reflexão que passou a ter sobre essa mesma dimensão:

A bem da verdade, a pedido de Ariano Suassuna, brasileiro que virou gente do mundo a partir de Tapera, o chão paraibano onde ele nasceu. A par do que eu vinha fazendo e buscando, Ariano me disse num de nossos muitos encontros, então habituais: 'Você precisa conversar com Brenand. Já estou vendo a beleza do trabalho dele pintando as diferentes situações de que você necessita para desafiar os alfabetizados na discussão sobre a cultura'. Organizou dias depois uma reunião em sua casa e nos pôs um diante do outro. Foi assim que nasceram os hoje perdidos "desenhos de Brenand", como chamávamos aqueles quadros na época, e em que se deu, de maneira exemplar, a unidade entre arte e educação (FREIRE, 2000a, p. 96).

Por meio da sugestão do amigo Ariano Suassuna, o paraibano teatrólogo e, à época, professor de estética da Universidade do Recife, Freire insere, em meio aos seus procedimentos metodológicos, alguns retratos e imagens²⁶ que continham gravuras de

²⁶ "Quando a gente propôs esta discussão sobre cultura, Brenand pintou oito ou dez quadros, com figuras muito bonitas, que a gente transformou em slide. Nos debates que a gente chamava de decodificação, que era, no fundo, a leitura do mundo na representação do código que eu havia proposto, evidentemente, portanto, o que saía não eram palavras geradoras, o que saía era a frase, era o discurso inteiro do camponês. Foi a partir desse discurso que eu captei meia dúzia, dez, doze palavras fundamentais para, pondo-as como centro do debate, trazer o discurso global novamente (Cf. FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2001a, p. 182).

situações existenciais e culturais. Elas fariam com que os alfabetizados visualizassem diante de si a representação da realidade até então não percebida criticamente. E a razão dessa não percepção era estarem eles imersos em seu mundo, mergulhados em sua inércia cotidiana, onde o condicionamento cria uma atmosfera de determinismo. A arte, um recurso estético, neste sentido, ajudava os educadores a despertarem na sensibilidade deles a capacidade de observar, ou como Freire utiliza a expressão, de admirar a sua realidade, perceberem-se nela e para além dela. Sobre o ato de “ad-mirar” Freire assevera:

Para o ponto de vista crítico, que aqui defendemos, o ato de olhar implica noutro: o de ad-mirar. Admiramos, e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro daquilo que nos faz ver [...] Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 2006, p. 43-44).

O ato de “ad-mirar” é de extrema importância para o exercício do olhar estético. O prefixo “ad” implica em aproximar a visão, a fim de (com)penetrar o olhar naquilo que se busca contemplar para perceber desvendar aspectos que antes era imperceptíveis. As gravuras de Brennan, enquanto expressões artísticas de variadas situações da realidade concreta, transformada e vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras, permitiam-lhes, com a sensibilidade mais aguçada, distanciar-se para melhor se compenetrarem na objetividade da realidade, da qual eram também construtores. Sobre essa relação entre estética e a condição antropológica comenta Sanchez Vásquez:

Os objetos não humanos representados aparecem em certa relação com o homem, ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, estudam sua morfologia e suas funções, mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem, são estes objetos que interessam à arte (VÁZQUEZ, 2010, p. 31).

A produção artística é uma forma de conhecimento, pois revela uma dimensão antropológica imperceptível à racionalidade lógica. Isso implica em reconhecer a subjetividade e a emotividade desejantes como fatores dinâmicos que configuram os aspectos emocionais da inteligência (SEVERINO, 2007, p. 96). A arte ativa dimensões cognoscitivas que a razão científica ignora. E é nesse sentido que Paulo Freire passou a perceber que a educação não pode ser compreendida sem a arte:

uma das notas centrais de uma prática educativa, principalmente nesses tempos atuais de avanços tecnológicos em que você pode virar técnico, é você viver intensamente a esteticidade da educação. Sou tão exigente com isso que nem sequer uso a expressão de Herbert Read, *A educação pela arte*, nos anos 50. A educação é já essa ‘arte’, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte. Então, não há educação sem criatividade. A criatividade também não existe como uma virtude que você recebe do papai-do-céu, ela é construída na medida em que me arrisco para criar, em que me exponho, na medida em que não tenho medo de errar, que me torno mais criador e menos copiador (FREIRE, 2004, p. 299).

Freire associa educação e arte pela razão de ambas estarem umbilicalmente referenciadas à liberdade e à criatividade. A educação, enquanto processo ativo de sujeitos livres que se desafiam em suas potencialidades de criar é a arte de promover o desenvolvimento humano na direção do seu ser mais. O educador, nesses termos, é o artífice de algumas ferramentas que estimularão aos educandos serem construtores de si em sociedade. É aquele que domina a compreensão artística do processo de aprimorar a capacidade criativa dos educandos em seus próprios termos, de acordo com os seus ritmos, as suas condições concretas. Porém sempre os provocando para buscar a superação do comportamento inerte em todos os âmbitos da vida, pois a educação se faz e se refaz permanentemente.

Enquanto aprendiz e (auto)formando da reflexão que faz da práxis educativa em que se encontra, ao educador é fundamental desenvolver sua sensibilidade curiosa. Assim ele poderá deixar-se surpreender com as representações inusitadas do senso estético do educando em relação ao maravilhamento com seu próprio aprendizado. Dessa forma, ao visitar uma das salas em que atuou como alfabetizador no nordeste brasileiro, Freire relata:

Foi aqui nesta sala que o Joaquim se levantou um dia, durante o processo da busca, da pesquisa e foi ao quadro negro, apanhou o giz e escreveu Nina. E quando ele acabou de escrever Nina ele deu uma gargalhada nervosa que quase não terminava. E eu disse: Joaquim, que passa, o que há contigo? E ele riu e olhou pra mim e disse: Puxa! Nina é o nome de minha mulher. Quer dizer, eu ainda hoje me sinto profundamente emocionado pela significação simbólica. Eu percebia nos olhos deles, nas caras deles uma espécie de alívio centenário. É como se estivessem sacudindo para fora uma pedra de cima do ombro que há séculos repousava neles. E eu percebi o gosto da briga, o gosto da luta para superar o obstáculo (FREIRE, S/D).²⁷

Freire descreve a sensação de beleza que o alfabetizando teve com a “descoberta” gráfica do nome da esposa. É como se o ato de escrever uma palavra revelasse a possibilidade de uma experiência iluminadora para a subjetividade que aprende e estabelece relações de sentido com o seu universo existencial. O simples fato

²⁷ “Paulo Freire Nina a Descoberta”. Disponível em <<https://www.google.com.br/#q=paulo+freire+nina>>. Acesso em 28/09/13.

de grafar um nome, por um instante, reforçou simbolicamente seu “ser mais”, bem como o “ser mais” da sua esposa, frente a um universo, até então, desconhecido. Freire se refere ao educador como o mediador do processo artístico da aprendizagem e interpreta este evento como algo singular, único para a vida desta pessoa. A educação é por natureza um exercício estético:

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente (FREIRE, 1986, p. 145).

A palavra estética, do grego *aisthesis*, significa o que é sensível ou que se relaciona com a sensibilidade (NUNES, 2001, p. 12). Por conseguinte tudo o que desperta as emoções, os desejos ou os sentimentos diz respeito à dimensão estética. Esta se apresenta como condição fundamental para alimentar o sentimento esperançoso do educador em relação à função inspiradora da educação que nasce da espontaneidade da vida, coisa que inexiste com a rigidez do puro treinamento técnico.

É interessante contrastar essa experiência com o belo que brota inusitadamente da práxis educativa, com a surpresa diante da beleza dos estilos de linguagem que Freire fazia em suas incursões teórico-literárias:

Dificilmente, de acordo ou não com a gramática, Gilberto Freyre escrevia com feiúra. Foi ele que, sem nenhuma dificuldade, numa primeira experiência estética, me fez, entre um ‘ela vinha-se aproximando’ e um ‘ela vinha se aproximando’, optar pela segunda hipótese, devido à sonoridade que resulta do desligamento do se do verbo auxiliar vinha que lhe ‘dá’ a liberdade de se deixar atrair pelo a do verbo principal aproximando. O se de vinha-se passa a ser s’a quando se liberta daquele verbo e quase se aconchega ao a de aproximando. Não comete pecado contra a seriedade científica quem, recusando-se à estreiteza e ao sem-sabor das gramatiquices, jamais, porém, diz ou escreve um ‘tinha acabado-se’ ou um ‘se você ver Pedro’ ou um ‘houveram muitas pessoas na audiência’ ou um ‘fazem muitos anos que voltei’. Não comete pecado contra a seriedade científica quem trata bem a palavra para não ferir o ouvido e o bom gosto de quem lê ou ouve o seu discurso e que, nem por isso, pode simplesmente ser acusado de ‘retórico’ ou de ter caído na ‘fascinação de uma elegância lingüística como um fim em si mesma’. Quando não, acusado de ter sido vencido pela força do desgosto de um blábláblá inseqüente. Ou apontado como ‘pretencioso’, ‘esnobe’ e visto como ridiculamente pomposo na sua forma de escrever ou de falar (FREIRE, 2006a, p. 73).

A beleza que emana da relação dos sujeitos na práxis educativa, com o objeto cognoscível, para Freire, não se resume à forma estrutural e normativa do código que corporifica o conjunto de regras de um determinado conhecimento já constituído.

O belo, neste caso, está relacionado à expressão da linguagem escrita plena de valor simbólico e refere-se à capacidade de criar, inventar, extrapolar os limites da convencionalidade para atender às exigências da liberdade do sujeito cognoscente, o qual também “ad-mira” a razão de ser de um determinado conhecimento, principalmente se este fizer sentido para seu contexto existencial. O professor se (auto)forma quando aguça sua sensibilidade artística, na medida em que aumenta o repertório de sensações e experiências estéticas provocadoras de satisfações gratuitas ou espontâneas para além das leituras exigidas na sua área de conhecimento: filmes, peças teatrais de cunho informativo. Precisa dar vazão àquilo que Freire chamava de curiosidade estética: “ela me faz parar e admirar o pôr do sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza (FREIRE, 1995a, p. 77).

A compreensão estética da educação para a formação permanente do professor configura uma diversidade de elementos que precisam ser cultivados e elaborados em seu “corpo consciente”, como se fosse um hábito adquirido e introjetado. A consciência de se reconhecer como um “artista” é uma exigência cênica indispensável para a criatividade em relação ao conhecimento no cotidiano escolar:

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. Todas as coisas que você disse, também, participam dessa estética de conhecimento e formação. Os gestos a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino. Penso que a natureza estética da educação não significa que isto ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: ‘Olá, como vão?’, você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo. Creio, por isso, que quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o

saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor (FREIRE, 1986, p. 145-146).

É importante, aqui, diferenciar a atividade artística do educador de qualquer outro artista. Um pintor, um escritor, um cantor, um ator (individualmente), ou mesmo uma orquestra sinfônica, ou um grupo de dançarinos (coletivamente) se tornam artistas pelo domínio de um conjunto de técnicas apropriadas com sua originalidade e de acordo com suas habilidades eximamente desenvolvidas. Seu reconhecimento diante de um determinado público como artista, muitas vezes, acontece pela capacidade de atuar no plano da representação figurativa, da encenação por meio de repetição ensaiada para atingir o auge do desempenho na obra que cria.

Todavia, para Freire, a atividade artística do educador ocorre continuamente no cotidiano educativo. É uma prática que jamais pode se dar meramente no plano da representação, pois é uma arte da interação simultânea com outros sujeitos que se integram em um mesmo processo de busca comum: a busca pelo conhecimento. O educador não pode ter uma plateia, um público, ou um fã diante de si, que o observa afastado e passivo, como um espectador. Pelo contrário, os educandos são considerados atores no processo de busca cognitiva são protagonistas que partilham de um aguçamento da satisfação sensível na partilha do momento estético de conhecer.

O mestre cria sua arte na medida em que provoca nos educandos a capacidade de também criar, ou de se deixar tocar pela beleza daquilo que já foi criado, de reflexões já discutidas, mas que causam inspiração e projetam novas formas de interpretar fatos diferentes. Daí que a habilidade artística da docência, se cultivada com responsabilidade e sintonia perante o contexto concreto dos educandos, o qual é o ponto de partida para a representação estético-cognitiva do mundo, torna-se elementar para o “encantamento” dos educandos em torno da boniteza da prática educativa. A esse respeito Freire dá um exemplo:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: ‘Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?’ A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável

que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos (FREIRE, 2006b, p. 136-137).

O educador que separa em sua prática a dimensão estética da dimensão política é como um ator capaz de dramatizar muito bem as aulas que dá, mas, ao transpor o espaço do ambiente educativo, assume outra personalidade, revelando-se uma autêntica contradição. Arte e educação, nesta compreensão, coadunam-se como um instrumento para a leitura crítica-emotiva da realidade.

O “jogo estético” a que Freire se refere compreende um olhar sensível sobre as múltiplas peças que compõem o mosaico da prática educativa. Mesmo inconsciente de sua existência, o educador está no centro deste jogo e dinamiza, em maior ou menor grau, o seu andamento. A entonação da voz, um olhar, um elogio ao educando, a atenção aos detalhes e aos exemplos no momento de preparar uma aula, a forma de se despedir ao terminá-la, tudo isso ajuda a tornar sensível a relação com os educandos. Com esta postura o educador os envolve empaticamente para que se sintam bem, em uma atmosfera de alegria convivial, afetividade, escuta atenciosa e respeito singular:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, e de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 2006b, p. 141).

A alegria passa a ser uma disposição de espírito indispensável ao pensamento pedagógico utópico de Paulo Freire em sua reflexão sobre a dimensão estética da educação. A vivência da alegria é o exercício para a efetivação concreta da antecipação utópica da felicidade que se busca construir socialmente.

No entanto, alerta Freire, historicamente, a alegria se opôs à rigorosidade, pois a visão sobre construção do conhecimento científico passou a ser sinônimo de austeridade e exaustão psíquico-intelectual. A alegria, o prazer, a satisfação, muitas vezes foram vistos como impedimentos para a aquisição de resultados objetivos. Estes comportamentos deveriam ser evitados em nome da imagem sisuda e séria do professor que enfatiza práticas enfadonhas de reprodução e decoração. Isso inibe o

desenvolvimento da criatividade e nega os desafios e riscos necessários à experiência estética para a busca da boniteza (FREIRE, 2004, p. 157).

A abdicação do prazer e da alegria no momento presente em vista da preparação austera para a inserção futura no mercado de trabalho compromete o jogo estético da educação. Essa característica foi tematizada por Georges Snyders, educador apreciado por Freire, em seu livro *Alunos Felizes – Reflexão sobre a alegria na escola*, a partir de textos literários:

Preparação para o futuro e alegria no presente são duas funções que deveriam ser complementares, caso nenhuma tentasse obliterar a outra. Meu temor é que hoje isso não esteja em questão e que a tensão, ou até mesmo a crispação sobre o futuro apague a outra função da escola, o outro aspecto da juventude: o agora. Cabe à escola encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança. Uma criança que desejo que seja feliz em suas qualidades de jovem, no seu presente de jovem, a começar pelo seu presente escolar (SNYDERS, 1993, p. 29).

A alegria não pode ser postergada a um futuro indefinido, pelo contrário, deve ser vivenciada plenamente no presente. Quando se prorroga a experiência da felicidade para um futuro incerto, esvazia-se a possibilidade de vivenciá-la no presente certo. A antecipação da felicidade no âmbito educacional se traduz em pequenos exercícios pedagógicos para que o hoje faça sentido.

Por isso Freire não admite que a alegria esteja separada da seriedade científica, ou do necessário rigor para uma elaboração criteriosa dos procedimentos que nos permitem problematizar o acesso ao conhecimento. A alegria conjugada ao esforço de raciocínio expressa a sã integração entre a sensibilidade e a racionalidade, afetividade e disciplina, paixão e compromisso, uma inteireza indispensável à perseverança de pensar e agir utopicamente:

Gostaria desde já de manifestar de recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 1995a, p. 18).

A superação desta fragmentação entre mente e corpo, razão e sensibilidade, muitas vezes atribuída ao pensamento cartesiano, é uma constante na reflexão freiriana, o qual concebe a inteireza humana como condição antropológica para a educabilidade.

A motivação proporcionada pela alegria e a beleza que o conhecimento provoca na vida das pessoas influi no desenvolvimento da autoestima, da emancipação individual. Esses que são valores indispensáveis para que homens e mulheres assumam a singularidade de sua subjetividade no mundo e se reconheçam fazedores da história,

assim como relata Freire sobre sua experiência com alfabetizandos que se descobriram “sendo mais” na atividade que realizavam:

Tenho na memória, ainda hoje, retalhos de críticos discursos de alfabetizandos expressando sua satisfação ao descobrirem nos debates em torno do conceito de cultura, que também ‘eram cultos, que faziam isso’ e apontavam para o jarro de barro projetado na tela. Mais do que retalhos desses discursos, como o do gari de Brasília, quase fora dele mesmo, empolgado com a descoberta que fazia, ‘amanhã vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima’, mais do que esses retalhos de discursos confortantes eu revivo hoje a emoção com que ‘morrendo’ de alegria, de uma alegria tão menina quanto a dos alfabetizandos, constatava a reação que esperava e com que sonhara. Reação dos alfabetizandos e alfabetizandas ao longo do território nacional que anunciava uma forma diferente de compreender a História e o papel de mulheres e de homens no mundo (Ibidem, p. 43).

Em um tom quase visionário, o educador relembra as conjecturas de sua imaginação utópica que concebia a alegria se generalizando nos círculos de cultura em todo o território nacional. Nesses círculos, multidões de corpos interditados, herdeiros históricos da colonização dariam vazão à sua liberdade alegre de aprender a ler as palavras simultaneamente à leitura que fariam do “mundo”, para partilhar coletivamente a felicidade que brota da beleza de conhecer. Ser alegre pedagogicamente é partilhar da vida, esbanjar liberdade, deixar-se maravilhar com a descoberta dos educandos a cada momento que estes vibram com as novidades que dão sentido ao seu aprendizado. É assim que Freire explica a Sérgio Guimarães em uma de suas conversas dialógicas:

Tu sabes, Sérgio, que, para mim, o educador tem que travar uma série de batalhas diárias. Fundamentalmente, ele tem que jamais deixar que a sua alegria fique calejada. Quer dizer: para mim, o educador não pode cansar de viver a alegria do educando. No momento em que ele sente que a capacidade de ficar alegre com a descoberta do educando – não importa qual o nível dele, em que grau trabalha –, no momento em que ele já não se alegra, não se arrepia diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente. E, se ele burocratiza pelo hábito de fazer e diz ‘Bem, eu não tenho mais nada que ficar contente, porque eu já sabia’, é que ele, burocratizando-se, perdeu a capacidade de espantar-se. E, se ele já não se espanta com a alegria do menino que descobre, pela primeira vez, algo que descobriu várias vezes, e redescobriu, então ele não é educador (FREIRE, 2011, p. 109-110).

Obviamente, para que se desenvolva o sentimento estético na subjetividade de educador e educando na sua relação com o conhecimento, é preciso considerar a configuração espacial em que ocorre a práxis educativa. O espaço em que se dá a “situação” educativa precisa ser agradável para propiciar a satisfação do encontro gnosiológico entre educadores e educandos: “o estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata o espaço, tudo isso tem que ver com um certo estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade” (FREIRE, 2003, p. 163). Daí que não possa

ignorar também a pedagogicidade do espaço escolar: a disposição das carteiras na sala, o zelo com a pintura, o cuidado com as portas e janelas, a limpeza. Enfim tudo isso faz parte das condições básicas para se iniciar qualquer antecipação de um futuro melhor que se almeja.

A composição estética de um espaço agradável é, para Freire, o ponto de partida para o avanço no cultivo da alegria, da imaginação e da criatividade, temas intrinsecamente relacionados:

Se não construirmos mais salas de aula, mas também as mantermos bem-cuidadas, seladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar (FREIRE, 2005, p. 22).

A busca pela alegria e pela beleza de conhecer desperta e contribui para o desenvolvimento desta “imaginação criadora”, tão fundamental à provocação da criatividade para se desdobrar na inventividade. Esta noção está intrinsecamente associada à “imaginação utópica”, fonte de elasticidade para que a curiosidade não se iniba e se desafie, arrisque-se continuamente em conjecturar as alternativas inéditas, mesmo que sejam para transformar o “sonho em poesia”:

Quando a criança imagina uma escola alegre e livre a sua lhe nega a liberdade e a alegria. Até antes de deixar o Recife li vários volumes de literatura de cordel em que os poetas exploravam exatamente as carências do seu contexto. Nunca esqueço de um daqueles livros que descrevia um ‘cuscuz’ com mais de dois mil metros de altura com que a população de um distrito se banquetearia. Essa não era assim uma imaginação louca mas a loucura de uma população faminta. O sonho que tomava forma na poesia, de maneira abundante, era a expressão de uma concreta falta (FREIRE, 1995b, p. 71).

No limiar da dinâmica antecipatória, a realização de um determinado sonho se multiplica em outros tantos. Contudo frente a esta exposição anunciante não podemos deixar de apresentar a denúncia que Freire faz à situação de educadores que se encontram em situações desoladoras, dentre as quais predomina o desleixo e o descaso da administração pública em sua responsabilidade pelos espaços escolares. O anúncio de outra realidade possível não se dá alheio à denúncia da realidade precária, degradante:

Como elevar esse respeito se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar da insistência com que as diretoras solicitam a alguns meses o indispensável reparo da escola? Como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d’água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida? (FREIRE, 2004, p. 169).

Em outra situação, o educador continua sua interrogação denunciante:

Que fazer nos espaços precaríssimos das escolas brasileiras de áreas populares menosprezadas e discriminadas? É por isso que a luta de educadoras e educadores brasileiros, que deve partir da radical exigência de salários menos imorais, com que se sintam respeitados na sua dignidade pessoal e profissional, tem de estender-se à luta pelo espaço pedagógico, à luta por sua formação permanente, à luta por tempo remunerado para estudar (FREIRE, 2003, p. 166).

É difícil tornar-se um educador competente e “bem-humorado” com salários e condições de trabalho inapropriados (Ibidem, p. 167). O anúncio da beleza e da alegria se reveste de real significado no momento em que estas se deparam com as entranhas de sua contrariedade. Como ser um educador cheio de alegria e motivado se, para sobreviver, precisa dar aulas em várias escolas e ainda ter um salário indecente? Se as condições de trabalho são precárias? Se a violência na escola revela as contradições e a dureza da vulnerabilidade social das periferias?

Freire está certo de que não anuncia uma alegria ingênua e nem uma beleza singela como se um canteiro de flores e paredes pintadas resolvessem os problemas estéticos da educação. A alegria do educador, para ele, também nasce da satisfação de pelear por uma realidade melhor, da raiva subversiva diante do cenário desolador que obstrui a iniciativa de possibilidades inéditas, ou seja, da indignação:

Essa prática partiria indignada e iria transformando a indignação numa espécie de permanente e crescente alegria. Inclusive, para ficar alegre nesse país você tem que estar indignado, primeiro. Alegria, no caso da sociedade brasileira, no momento nasce da certeza de que a minha raiva tem sentido. E já fico alegre só por que tomei raiva e porque me movi e porque não me aposentei – no sentido metafórico, de largar o mundo, de virar parênteses. E nessa experiência de raiva, da alegria, da raiva que me empurra para mudar um pouco a razão de ser da raiva – acho bacana essa dialética – é que a raiva me leva a superar a raiva. Não há outro caminho para superar a raiva, se não superar a razão de ser da raiva (FREIRE, 2004, p. 177).

A impossibilidade de ser alegre em um cenário caótico pode ser um motivo para se projetar em busca. Supondo uma catarse da indignação, Freire apresenta aos professores de onde podem surgir algumas motivações para sua (auto)formação estética, apesar de a realidade se apresentar totalmente negativa. Elaborar uma “pedagogia da raiva” (Ibidem, 174) é uma forma de afastar a aniquilação do pensamento utópico e vislumbrar alternativas. Raiva é movimento, é (re)pulsão energizante, em vista de um objeto definido:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2006b, p. 40-41).

Clarear os entornos deste objeto, para direcionar os esforços desta indignação na realidade concreta, é sinônimo de satisfação e realização pessoal. A luta, o embate, o conflito, tudo isto forja na raiva a possibilidade do partejamento em alegria, gosto de dar razão ao que provoca a indignação. Freire insiste que a alegria e a beleza não podem ser compreendidas somente depois da transformação da realidade, mas precisam nascer do próprio processo transformador:

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo (FREIRE, 1993, p. 10).

Desse modo a formação continuada do educador artista e alegre não pode ser alheia às contradições objetivas das realidades tristes e feias em que se encontra. A boniteza de conhecer e a satisfação alegre que nascem da luta por melhores condições para aprofundar o sentido da práxis educativa são atitudes fundamentais que ampliam os horizontes da antecipação transformadora, a atualização do ainda-não-consciente ou o estar-sendo da consciência. Tudo isto concede formas concretas com entornos bonitos e alegres à realidade para a antecipação do sonho imaginado.

Esta experiência de boniteza e alegria é uma das dimensões fundamentais da práxis educativa utópica. Sem ela, certamente as demais (ética, política e epistemológica) estariam comprometidas. Por isso Freire declara abertamente uma das principais razões que o motivam a ser educador:

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2006b, p. 103).

Uma das razões de ser professor para Freire passa pela boniteza. Uma boniteza que está para muito além das aparências, mas que só se revela ao educador comprometido com todas as dimensões que envolvem o bom andamento da sua prática educativa, por que diz respeito essencialmente à correlação assimétrica com outros valores:

Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza (FREIRE, 1995a, p. 89).

A estética aponta para as dimensões da ética, da política e do conhecimento, na práxis educativa. Indissociáveis, elas configuram a vigência do pensamento utópico que se faz pedagogia da esperança. Por isso precisam ser compreendidas como componentes centrais de qualquer reflexão sobre formação de educadores/professores. Esta é a razão pela qual Freire atribui à dimensão estética um elemento atrativo e provocador para a motivação no processo formativo docente:

Jornal dos professores – o que leva um jovem hoje a querer ser professor? O que seria hoje o trabalho no quadro da desesperança em que o indivíduo já não influi? O que motivaria um professor a dar aula? **Paulo Freire** – A boniteza do momento de dar aula independe. Ela faz parte da natureza do ser da prática educativa. Por isso que eu acho tão importante que o educador se assuma fazendo boniteza (FREIRE, 2004, p. 317).

Independentemente das condições de trabalho, do plano de carreira, da remuneração justa, que são fatores importantes para despertar o interesse das novas gerações pela profissão docente, Freire aponta para a boniteza na centralidade da práxis educativa. Esta, sim, é que confere o real sentido ao desenvolvimento humano do professor, aquilo que lhe possibilita se reconhecer como dinamizador e antecipador da beleza ou revelador da boniteza.

Dessa maneira, no próximo ponto, aborda-se a dimensão ética da práxis educativa para a formação de professores em Paulo Freire. Optou-se por esta ordem sequencial pelo fato de que ética e estética quase sempre aparecem juntas nos apontamentos do educador sobre a educação. Afinal, “a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2006b, p. 24).

3.3.2 A Utopia/Esperança na (auto)formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa em sua práxis educativo-ética a bondade e a justiça.

As dimensões da ética e da estética representam duas faces da mesma moeda para Freire. A alegria e a boniteza se complementam com a decência e a justiça. Portanto refletir sobre a especificidade da dimensão ética da práxis educativa se torna imprescindível ao falar da formação esperançosa do educador que se engaja em seu sonho pela antecipação da bondade e da justiça.

O tema da ética esteve muito presente nas reflexões freirianas após seu retorno do exílio, principalmente a partir da década de 1990, na medida em que direciona sua crítica contundente à ética da economia de mercado. Ele também condena com veemência a corrupção política e o descaso com a coisa pública, a violência contra inocentes nos atentados brutais, que se generalizam cada vez mais na sociedade, além do preconceito e da tendência tecnicista que se acentua no âmbito educacional:

Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano. Até pergunto se o que sempre me pareceu ser a vocação ontológica do ser humano – o ser mais – de que tanto falei, é discurso hoje incompreensível. Se a crítica, para mim absolutamente necessária à concepção mecanicista da história, em que, desproblematizado, o futuro é um pré-dado ou um dado dado é uma proclamação insensata; se deixamos de lado a inteligência da História como possibilidade que implica a responsabilidade ética do ser humano como ser da decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2000a, p. 108).

Enquanto disciplina filosófica que busca a problematização sobre os fundamentos da ação humana, em vista do bem e da harmonia social, a ética não poderia deixar de se apresentar a Freire como um tema fundamental. Ressalta-se que a ética ocupa um espaço central no seu pensamento utópico por que intenta refletir pedagogicamente sobre as possibilidades viáveis das ações a partir dos fundamentos que justificam a valoração do agir. Esta fundamentação, em última instância, passa sempre pela decisão e da opção humana, ou seja, o núcleo da liberdade. Portanto se orienta sempre no sentido de divergência (ruptura) com um determinado código normativo vigente ou de adaptação ao mesmo (continuidade).

O cultivo da ética como uma das dimensões da prática educativa, ao lado da estética, da política e da epistemologia, diz respeito às possíveis escolhas a serem feitas para estagnar ou mudar os rumos da própria história. A ética a que Freire se refere é uma ética concreta, situada. É “uma ética originária que nasce daquele que é negado: o oprimido” (BORGES, 2013, p. 144). Esta ética originária e universal do ser humano procura compreender as dimensões da realidade que impedem a efetivação desta universalidade. Por conseguinte uma ética que não está voltada para questões meramente subjetivas ou que delega a responsabilidade da conduta moral a cada indivíduo isolado. Pelo contrário, aponta as contradições de uma sociedade hipócrita e individualista que busca cada vez mais preservar os seus privilégios em vez de denunciar a miséria desumanizante diante dos seus olhos:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa

crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros (FREIRE, 2006b, p. 15-16).

Para Freire, a ética que anuncia a realização plena da humanidade negada, ou a superação da opressão, também não pode ser compreendida a não ser pelo horizonte da imaginação antecipadora, ou do já e ainda-não. Sua ética está fundada em um profundo respeito ao ser humano, à efetivação da justiça, à ponderação da tolerância, ao compromisso com a verdade, enfim à promoção da dignidade humana. A pureza que reveste a compreensão da ética, para Freire, funda-se nos princípios da liberdade e contrasta radicalmente com a superficialidade autoritária do puritanismo e do moralismo. É uma ética pela qual se luta e não simplesmente à qual se adapta. É a ética da solidariedade:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras; já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente ‘falado’ neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegro saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana (Ibidem, p. 48).

Na prática educativa, a melhor forma de lutar pela fundamentação normativa desta ética da solidariedade e dos valores humanos para além da opressão, está no testemunho coerente de sua vivência cotidiana junto à comunidade escolar. Uma solidariedade que precisa ser vivida, discutida, problematizada, que antecede e é superior aos modismos tecnológicos e tecnocráticos que reduzem a educação ao treino adaptativo à sociedade de mercado.

Nesse sentido, Freire assevera que, em muitos programas de formação de professores, não deram a devida atenção ao desenvolvimento de uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos da ética e sua relação com prática educativa:

Devemos perguntar por que tão poucos programas de formação de professores incluem uma atenção séria para a questão da ética e por que um foco fundamental na ética tem tão pequena parte no diálogo educacional atual enquanto estatísticas e métodos desempenham um papel tão amplo. Ou seja, hoje há um profundo medo de discutir a ética de qualquer modo (FREIRE, 2001a, p. 69).

Os números, as estatísticas, as tecnologias da informação na educação à distância, todos estes são temas de destaque no universo educacional e relegam um espaço cada vez mais ínfimo no que se refere a uma discussão mais atenciosa sobre a natureza ética na sociedade contemporânea. Com a relativização dos valores, a discriminação preconceituosa escancarada, a legitimação da competitividade que compreende o outro como uma ameaça, fica comprometida a solidariedade e a promoção da ética universal do ser humano para a viabilização do “ser mais”. Mesmo quando existe a discursividade teórica sobre o conceito da ética, esta acaba se sobrepondo aos problemas de cada contexto e aumenta o grau de abstração sobre os fundamentos da ação.

A fundamentação dos valores humanos é deixada em segundo plano. O que interessa aos dirigentes de “empresas educacionais” são as tendências do mercado, as potencialidades lucrativas de determinados cursos, a confecção de tabelas e gráficos que apontem dados precisos para que sejam tomadas decisões imediatas de como, onde e quando investir, ou seja, é uma ética “particular”, restrita meramente a alguns seres humanos capazes de vencer a competição.

A proporção reduzida do debate sobre ética em relação às novidades tecnológicas demonstra o caráter pragmático e neoliberal que se amplia cada vez mais na compreensão da educação como um bem de consumo. Isso não significa que a formação técnica seja irrelevante, ou tenha que ser deixada de lado. Pelo contrário, os recursos tecnológicos e a capacitação técnica devem ser produzidos e refletidos com seriedade e dedicação, mas lado a lado com a uma discussão ética e pertinente sobre sua finalidade social:

Para mim, então, um dos requisitos do contexto histórico presente é que a formação ética dos professores deve acompanhar, deve ir de mãos dadas com a preparação profissional, científica e tecnológica de futuros professores e professoras de alfabetização. Os requisitos éticos estão se tornando cada vez mais críticos num mundo que está se tornando menos ético. Logo, nunca podemos resolver realmente o problema da formação do professor e da professora com simples propostas tecnicistas, que é o que todos estão me pedindo pra dar. Presumo que algumas pessoas, alguns questionadores estão esperando que eu dê respostas simples de modo a abordar problemas engendrados por um contexto que requer comprometimento ético e não respostas técnicas. Contudo, em razão de em nossa formação como professores ser-nos negado o acesso ao diálogo sobre a natureza da ética, temos sido restringidos em nossa habilidade para confrontar e claramente abordar a especificidade de um contexto que em sua natureza é ético, por que não conhecemos a ética (Ibidem, p. 66).

Conjugar uma reflexão séria sobre a (auto)formação ética que problematiza os limites e as possibilidades da ação humana, em um determinado contexto, junto à qualificação técnica dos professores, é uma urgência para o pensamento utópico e pedagógico na atualidade. Saber “ser”, saber “fazer” e saber “dar razões” para aquilo que

se faz significa uma rearticulação do diálogo sobre o conhecimento e a “natureza” da ética, sua substancialidade e, conseqüentemente, sua universalidade, que nasce da realidade concreta. Todo e qualquer professor que sonha com a transformação do mundo, independente da especificidade do objeto de sua investigação docente, deve considerar a ética como um dos elementos de sua aproximação epistemológica:

Não é uma coincidência que o currículo na maioria dos programas profissionais – em nosso caso, formação de professores – frequentemente não inclua a oportunidade de futuros profissionais de envolver-se numa séria e profunda discussão sobre o que significa ser ético num mundo que está se tornando cada vez mais aético, à medida que os seres humanos estão se tornando cada vez mais desumanizados pelas prioridades do mercado [...]. Desta maneira, torna-se fundamental que um biólogo discuta as naturezas das formas de vida que ele ou ela está analisando, mas é igualmente fundamental para um e outro discutir igualmente solidariedade, ética, amor, dignidade, respeito pelos outros, a natureza da democracia (Ibidem, p. 67).

Se a (auto)formação ética do professor acontece no exercício do agir consciente, insubordinado à conformação aos fatos, o que pressupõe a capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas em um determinado contexto, supõe-se que a motivação, o que fundamenta subjetivamente o movimento para determinadas ações, deve ser considerada como base do alicerce da ética freiriana. Freire a denomina essa base de vontade:

Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar. Desta forma, não se luta contra a exploração das classes dominantes como não se luta contra o poder do álcool, do fumo ou da maconha. Como não se pode lutar, por faltar coragem, vontade, rebeldia, se não se tem amanhã, se não se tem esperança. Falta amanhã aos ‘esfarrapados do mundo’ como falta amanhã aos subjugados pelas drogas. Por isso é que toda prática educativa libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000a, p. 47-48).

A visão imperante da ética do mercado sobre a educação enfraquece a vontade e a capacidade de resistência de inúmeros educadores. Este enfraquecimento simboliza a capacidade globalizante do neoliberalismo em moldar os comportamentos, relativizar os valores fundamentais da dignidade humana, seduzir as mentes, enfim esvaziar o interesse por práticas educativas engajadas, voltadas para ações transformadoras de impacto local e global. Se a vontade docente está fragilizada, não é possível sequer iniciar o embate, lutar, buscar radicalmente a natureza da ética diante das situações em que se negam as possibilidades de realização do “ser mais” humano. Daí, que a (auto)formação voltada para o cultivo do sentido ético na profissão docente valorize este exercício de direção libertadora da vontade, da clareza deliberativa nas tomadas de decisões

conscientes para afirmar a antecipação da justiça. Isso forja a capacidade de resistir para se opor ao relativismo que aumenta a insensibilidade diante do sofrimento humano contextualizado, e também para propor eficazes e sólidas alternativas de sua superação. Portando a vontade se educa na medida em que se aprende a tomar decisões e a medir com coerência o impacto de suas consequências:

Nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos. Me lembro de que nas duas ou três vezes em que, ao longo de minha vida, pretendi deixar de fumar me faltou o fundamental: a vontade firme com a qual decidir, romper entre fumar e não fumar. Só quando realmente imperou a vontade perseverante assumi, com raiva do fumo, a decisão de já não fumar, me libertei do cigarro, sem artifício nenhum – chicletes ou bombons. E fumava, então, três maços de cigarro por dia (Ibidem, p. 45-46).

Para que se dê o início desta (auto)formação ética, a vontade precisa ser educada pelas decisões tomadas contra todas as maldades e injustiças que obstruem a antecipação do sonho acordado que está vigilante na busca por aquilo que é bom e justo. Do mesmo modo que para Bloch (2005), o desejo é “pai do pensamento”, poderíamos dizer que, para Freire, a vontade é “mãe da ação”. Assim como “mudar é difícil, mas é possível”, também se deve reconhecer que “decidir é difícil, mas é possível”. Sobre a transformação do mundo e a luta contra as injustiças Freire se refere no início de sua obra *Pedagogia da Indignação*:

Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar ‘ensopadas’ de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma (Ibidem, p. 39)

A decisão direciona o querer cambaleante e aponta possíveis caminhos para o seu rumo ético. Quem aprende a decidir impõe limites a si mesmo, demarca a extensão do campo existencial em que se encontra e, acima de tudo, compromete-se com o impacto da decisão tomada, avalia suas consequências e traça metas. E mais, não se aprende a decidir em um curso de formação, ou com um manual enciclopédico das decisões já tomadas pelas personalidades ilustres da história da humanidade. Aprende-se a decidir, decidindo, aprende-se a romper, rompendo, a ser justo se contrapondo às iniquidades, a ser ético, eticizando o mundo:

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de intuir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente,

eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos (Ibidem, p. 33).

Aprender a decidir é algo que, aos poucos, vai reforçando o caráter eticamente autônomo do educador. Isso acontece em relação às coisas pequenas do cotidiano em que ocorre a prática educativa (escolha dos exemplos, citação de autores, cumprimento de prazos estipulados com os educandos, jeito simples de ser, denúncia destemida contra as barbaridades locais e globais). Como acontece, também, quanto às questões mais amplas que incidem sobre o universo educacional (optar pela greve, apoiar um candidato coerente e que tenha propostas concretas para as necessidades do bairro, da cidade, do estado, do país).

Se as decisões educam a vontade e proporcionam a autonomia moral do educador, esta educação precisa ser compreendida em dois sentidos: tanto se refere ao plano individual (subjetividade do educador), quanto ao plano coletivo (categoria profissional que aprende a decidir conjuntamente). Tudo isso implica o desenvolvimento da capacidade de discernimento pessoal e profissional do educador. O exercício desta última, a de decidir democraticamente, é de extrema importância, pois ajuda a superar uma visão reducionista e arbitrária que muitas vezes se tem da atitude decisória.

Todo o esforço de Freire se volta para uma exaustiva interpretação/compreensão da 11.^a tese de Marx sobre Feuerbach: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1987, p. 14). Quer dizer, transformar o mundo supõe a transformação dos homens e das mulheres, e isso não pode ser tomado de maneira simplista e inconsequente. A toda transformação humana se sucede uma nova valoração. Portanto uma ética em cujo código normativo estarão inscritos os princípios assumidos no processo de mudança. Enfatiza-se que, no movimento em que se consolida esta nova valoração, cada decisão tomada deve ser revestida pela atitude da coerência caso contrário, demonstrará o equívoco de um discurso distante da realidade ou de uma teoria inconsequente com as exigências da prática:

Na luta entre o dizer e o fazer em que nós devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. No momento em que descubro a incoerência entre o que digo e o que faço – discurso progressista, prática autoritária – se, refletindo, às vezes sofridamente, apreendo a ambiguidade em que me acho, sinto não poder continuar assim e busco uma saída. Desta forma, uma nova opção se impõe a mim. Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com a minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há finalmente uma terceira

opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência (FREIRE, 1995b, p. 91)

Se a vontade se educa decidindo, a decisão se consolida com o hábito da coerência. Uma (auto)formação docente para a ética universal do ser humano se sustenta por meio da constância virtuosa do educador que procura sempre a aproximação e a integração dos princípios éticos entre vida pessoal e profissional, teoria e prática, ação e discurso.

Por meio da coerência, o educador testemunha a vigência da esperança na comunidade educativa em que se encontra. Suas atitudes encarnam o elo entre o ser e o ser mais, traduzindo em ações simples no imediato do cotidiano a antecipação da bondade e da justiça. Assim na medida em que se disciplina a vontade para seguir transformando o mundo, também a coerência fica mais fácil de ser vivida, uma virtude naturalmente incorporada na condução da práxis educativa:

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, mas que devia ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que deveríamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeitos éticos, dificilmente autoritários ou submissos ou licenciosos. Seres mais bem dispostos para a confrontação de situações limites (FREIRE, 2000a, p. 35).

Com a busca da coerência, a sensação do dever cumprido aponta para a maturidade ética do educador. Por isso, nesta busca pela diminuição da distância entre o dizer e o agir para fortalecer a (auto)formação ética do educador, a práxis educativa exige cada vez mais o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que estão neste processo: “a aproximação entre o que você faz e o que você diz chega a um limite tão grande que o que você diz já é o que você faz e o que você faz é a expressão do que você diz” (FREIRE, 2004, p. 157).

Esta autonomia aponta para outra questão importante discutida por Freire: a relação entre a autoridade do educador e a liberdade dos educandos no contexto da prática educativa. Essa discussão problematiza uma tensão necessária que, no fundo, põe em evidência a “reinvenção do poder”, a justa medida entre autoridade e liberdade:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade (FREIRE, 2000a, p. 34).

Contra toda e qualquer concepção da prática educativa autoritária (absolutista) ou relativista (licenciosa), ambas antiéticas por natureza, Freire opta por uma saída

ponderada pautada pelo bom-senso: a moderação da autoridade e a limitação da liberdade. A autoridade na (auto)formação ética do educador é uma qualidade que se conquista e não prerrogativa simbólica do cargo e do posto de detentor do conhecimento que o docente ocupa frente aos educandos.

Essa conquista se efetiva pela conjugação de várias características – como humildade, tolerância, simplicidade, comprometimento, segurança, generosidade, competência profissional, seriedade, amorosidade, respeito pelos educandos (FREIRE, 2006b). Todas estas são complementares e demonstram a capacidade de ser reconhecido naturalmente como digno de respeito e não pelo temor que inspira (*auctoritas*, em latim, direito legalmente estabelecido de se fazer respeitar). Consequentemente, com a autoridade reconhecida, o educador impõe limites para que a liberdade do educando não se transforme em licenciosidade.

O aprendizado conjunto a respeito das margens do poder exercita a prática de uma liberdade-autoridade que se autolimitam, demarcando em cada um – educador e educando – a consciência dos seus direitos e deveres. Portanto a consciência das suas mútuas responsabilidades.

Para Freire, a questão da fundamentação da moral ocorre justamente na medida em que se “introjetam” os valores, ou quando os indivíduos assumem conscientemente os limites do seu agir:

Não há verdadeiro limite sem a assunção por parte do sujeito livre da razão moral de ser do mesmo. A exterioridade do limite só se autentica quando se converte em interioridade. A autoridade externa há de ser introjetada, tornando-se assim, autoridade interna (FREIRE, 2003, p. 197).

A educação como prática da liberdade requer a internalização dos limites para que se aumente sempre mais a capacidade do discernimento. A finalidade é que a liberdade revele as potencialidades de uma vontade equilibrada pelo exercício das decisões para aumentar o grau de autonomia ou que atinja o status de liberdade “plena”.

Contudo estes limites, para Freire, jamais podem ser impostos autoritariamente ou à revelia da vontade do educador. Essa passagem da representação da autoridade externa para a assimilação pela vontade e transformação em autoridade interna é um exercício de troca, de modo que o sujeito aprenda a eleger entre os valores da sua cultura, aqueles que mais expressam a universalidade da experiência humana para determinada prática em um determinado contexto. O verdadeiro limite para ser aceito necessita conter em si os princípios da razoabilidade, de fazer sentido para o desenvolvimento do ser mais humano no convívio em sociedade.

Para Freire, a (auto)formação ética do educador se refere à constituição da integridade moral que não admite nenhuma forma de convivência com as injustiças e

atitudes de indiferença diante dos atos que agridem a liberdade e a dignidade humana. Ser um professor a favor da ética universal do ser humano é assumir a impossibilidade de ser neutro diante das injustiças, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2001, p. 80). Ser um educador compromissado com a ética universal do ser humano é estar inconformado permanentemente:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (FREIRE, 2006b, p. 102-103).

Neste brado de indignação contra qualquer modo de dominação, Freire demonstra a inteireza de sua compreensão ético-formativa à prática docente. As decisões educam a vontade do educador para a clareza do discernimento. E discernir é valorar, empenhar a consciência na busca das causas concretas que revestem a aparente imutabilidade dos fatos e promulgam cada vez mais a abstração da noção de justiça e dos Direitos Humanos:

Portanto, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade mesmo injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate (FREIRE, 2001, p. 101).

A capacidade de decisão precisa vir seguida da coerência, virtude que solidifica a perseverança e constitui as bases para uma autoridade que emana da interioridade do educador conferindo-lhe uma legitimidade de ação exemplar. Isso estimula a universalização da liberdade responsável, autolimitante, cujas proporções aumentam na medida em que desperte a autoridade dos demais em vez de subjugá-los para adestrar. Agir coerentemente, de acordo com os princípios que elevam a dignidade humana, confere ao educador o poder de ser autor de sua prática, fonte de originalidade que

inspira a liberdade dos educandos para seguir seus exemplos. A práxis educativo-ética antecipa aquilo que é justo e bom no presente injusto e maldoso.

Contudo da mesma forma que a dimensão estética se reduz sem uma fecunda relação de sentido com a dimensão ética da educação, ambas necessitam da dimensão política para ampliar seus horizontes antecipatórios, especialmente no que se refere à articulação prática para a efetivação dos valores contidos no sonho almejado. Ao lado da ética e da estética, a política vem reforçar o sentido da práxis para o exercício da resistência corajosa e dialógica contra o autoritarismo e a busca pela radicalização da democracia. Sem a práxis educativo-política seria impossível conjecturar e imaginar as possibilidades viáveis de qualquer outro lugar alternativo à verticalização das relações sociais no atual estado vigente, na horizontalidade convivial para a coletividade humana.

3.3.3 A Utopia/Esperança na (auto)formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador que antecipa a radicalidade democrática em sua práxis educativo-política.

Após esta primeira exposição dialógica em consonância com as análises de Paulo Freire sobre as especificidades das dimensões ética e estética da práxis educativa na (auto)formação do professor alegre e artista que procura antecipar a felicidade e a boniteza, decidido e coerente que antecipa a bondade e a justiça, também se faz necessário continuar este percurso em direção das implicações das dimensões políticas e gnosiológicas para a (auto)formação docente.

Busca-se levar adiante a reflexão para compreender a dimensão da (auto)formação dialógica e corajosa do educador que procura resistir às ameaças dos eventuais fracassos históricos, por vezes inevitáveis, em sua práxis educativo-política e cuja pretensão antecipatória exige o exercício dialógico para a efetiva busca da radicalidade democrática. Afinal de contas, de nada adianta para a pedagogia libertadora um educador alegre, artisticamente habilidoso, eticamente coerente, se não for capaz de dialogar para articular politicamente a prática da democracia. Esse é um esforço que deve ser desenvolvido junto aos educandos e seus familiares, colegas educadores, entornos (ambiente) da escola e a sociedade, colocando à prova a viabilidade concreta dos seus sonhos.

Sabe-se que a dimensão política, aos poucos, tornou-se imprescindível à compreensão que Paulo Freire teve da educação. Esta relação recíproca entre educação e política se acentua na medida em que o autor desfere sua crítica à ideologia neoliberal, a qual advoga a neutralidade do ato educativo e enfatiza a qualificação técnica dos educandos, relegando ao educador a função de instrumentalizá-los com conhecimentos

para que estes simplesmente se adaptem à realidade. Portanto para que se insiram no mercado de trabalho.

No entanto trata-se de refletir aqui a especificidade da dimensão política em Freire para a (auto)formação do educador militante que busca resistir corajosamente diante das forças condicionantes da ideologia neoliberal que atuam no campo educacional e obstruem o exercício da democracia. Seja por causa do autoritarismo decorrente do aumento da verticalização privatizante nas relações de trabalho, seja pelo desinteresse e descaso por aquilo que é público, devido ao alto grau de alienação que o consumismo introduz no âmbito social e passa a tratar a educação de maneira mercadológica.

O primeiro pressuposto para que se inicie a militância política no universo educacional se trata de demonstrar claramente que não pode haver neutralidade no campo das relações interpessoais historicamente estabelecidas:

Isto significa aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários (FREIRE, 1986, p. 187).

Reconhecer o caráter político da educação em Freire é assumir sua intrínseca diretividade. Isto significa dizer que o educador, independente de sua opção ou preferência partidária, sempre pauta com uma intencionalidade prévia a direção de sua ação educativa. Mesmo quando escolhe não optar por uma determinada posição política definida, não deixa de ser conivente com o atual estado estabelecido.

Por isso a sinceridade diante dos alunos ao revelar com clareza o porquê da escolha de suas opções políticas em detrimento de outras revela a capacidade de praticar a liberdade frente aos educandos que também são convidados a expor com abertura a sua maneira de pensar, de conjecturar e expor os motivos de suas próprias conclusões, mesmo que prematuras, sobre sua leitura da realidade.

É importante lembrar aqui, a afirmação que Freire fez sobre a diferença entre “sonho” e “planos pessoais”, isto é, o convencimento político sobre a necessidade de se fundamentar uma crítica ao atual sistema econômico a fim de prospectar as bases de sua superação. Não se trata de popularizar no espaço escolar a visão do professor subversivo a fim de se promover individualmente para massagear o ego com aplausos de uma determinada “plateia” espectadora de seus “ensinamentos”. Isso seria uma militância “messiânica e autoritária” que desconhece “totalmente a compreensão do mundo dos

grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-la aos grupos populares” (FREIRE, 2006b, p. 82).

Os planos pessoais revelam sintomas patológicos de autopromoção individual e confluem para o falseamento da realidade. Essa atitude dificilmente aceita o diálogo como possibilidade de uso público do argumento para a obtenção de um consenso razoável em torno de um problema coletivo. O que se utiliza para o convencimento, neste caso, é a força, a manipulação. Já a ação dialógica do educador que entende as dimensões do seu sonho apenas como um aspecto dentre outras alternativas possíveis, revela a sensibilidade de discernimento e liberdade para ponderar possíveis críticas. Este educador provavelmente irá se deparar diante de visões contrárias, antagônicas às suas e que não podem ser simplesmente ignoradas ou modificadas forçosamente durante o processo educativo. A saída, neste caso, é conhecer a realidade concreta dos educandos, as bases nas quais se gestou sua visão de mundo:

O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política. Daí, repetirmos, a educadora é política. Em consequência, é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política. Em continuação, que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora (FREIRE, 1995b, p. 97).

A “coerência política” do educador não implica necessariamente a continência sagaz em defesa dos princípios que regem os valores daquilo que acredita. Mas sim, em conhecer sempre mais o mundo de seus educandos para aumentar a inteligibilidade sobre a “origem” dos seus discursos, os códigos culturais implícitos em suas expressões linguísticas, enfim os elementos da sua visão de mundo.

Se a educação é uma prática política, esta não pode se dar fora ou a par dos temas que fazem parte da vida concreta da comunidade educativa. A finalidade da política libertadora, que é a radicalidade democrática, não se dá a partir de modelos pré-definidos ou transplantados de outros contextos. A democracia emerge a partir da experimentação político-pedagógica na mediação dos conflitos situados e datados, seja pela conquista ou pela manutenção dos direitos fundamentais:

A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no

nível local, no regional, no nacional e no mundial. O direito de mover-se, de ir e vir. O direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer, como por ser demasiado gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra. Corresponde a esses direitos um dever fundamental: o de nos empenhar no sentido de viabilizá-los (FREIRE, 2003, p. 203).

Cabe ao educador dialógico desenvolver a capacidade de provocar em seus educandos a ascensão de uma concepção de democracia passiva, cômoda, para uma atitude crítica e participativa. A noção de direitos, para Freire, supera uma visão estática da realidade, como se estes tivessem validade a-histórica. Pelo contrário, os direitos são fruto de uma conquista histórica, cuja validade precisa ser preservada e atualizada de acordo com as novas circunstâncias em vista do avanço civilizacional.

Esse exercício de radicalidade democrática pressupõe que o educador seja capaz de “descer” à realidade de seus educandos para, com eles, ascender do nível genérico opinativo, no plano do senso comum, para uma compreensão mais elaborada e crítica das relações entre educação, política, economia e cultura. Ou seja, que busca os fundamentos dos interesses humanos em uma sociedade pautada por um determinado modo de produção que configura um determinado modo de relação social.

Para isso deve-se considerar que o tempo e o lugar de onde o educador prospecta os seus sonhos não são os mesmos daqueles dos seus educandos:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu ‘aqui’ e o seu ‘agora’ são quase sempre o ‘lá’ do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu ‘aqui-agora’, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu ‘aqui-agora’ com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu ‘aqui’, para que este sonho se realize tem que partir do ‘aqui’ do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do ‘aqui’ do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 2006a, p. 59).

O “aqui” e “agora” do educando subentendem sua trajetória histórica, cultural, social e econômica, que não pode ser, simplesmente, desconsiderada. Suas experiências (“saberes de experiência feito”) compõem o substrato da sua visão de mundo e representam o ponto de partida para o educador elaborar sua proposta de superação do senso comum. Assumida esta tática, a relação dialógica pode fecundar uma comunicação frutífera, cheia de sentido para ambos – educando e educador –, pois há um ato de despojamento por parte do educador para entender os caminhos já percorridos pelo educando e compreender com ele a razão de seus possíveis equívocos, bem como auxiliá-lo no processo de construção do conhecimento.

O educador, em sua práxis educativo-política, precisa estar consciente de que seu discurso, mesmo que tenha tocado a totalidade dos problemas da realidade concreta

de seus educandos, não pode se fechar em um círculo tautológico, como se a esfera política bastasse em si mesma. O discurso político-pedagógico se esvazia na medida em que se isola das evidências proporcionadas pelo conhecimento científico:

É neste sentido que a clareza política em torno do que fazemos como educadores ou educadoras, em torno de nosso sonho que é político, se impõe a nós como necessidade de nosso que fazer. Quanto mais criticamente claros nos tornamos em face de, a favor de que e de quem, contra que, e contra quem somos educadoras e educadores, tanto melhor percebemos que a eficácia de nossa prática exige de nós competência científica, técnica, e política. Jamais uma sem a outra. Jamais clareza política sem saber científico. Jamais este com ares de descomprometido. Na linha destas reflexões é que me parece fundamental o papel político-pedagógico das entidades de categoria. Tudo o que puder ser feito como contribuição à formação permanente de seus quadros numa prática e numa visão que não dicotomize o político do científico deve ser feito (FREIRE, 2004, p. 161).

Como educador, é indispensável que se crie uma aproximação relacional entre os aspectos políticos, técnicos e científicos na prática educativa. Na medida em que se conjuga a sensatez científica com a habilidade política para somar esforços, a fim de pôr em prática um determinado projeto libertador, o educador adquire a capacidade de provocar e articular a vontade, a decisão e a coerência dos educandos na procura de possibilidades históricas inéditas. Esta habilidade confere ao educador a autonomia necessária para elevar o grau de sua resistência frente a força imobilizante e individualizante da ideologia neoliberal.

Se a competência científica é cega sem a direção político-pedagógica, a politicidade da ação educativa libertadora fica inerte caso não problematize cientificamente a conjuntura socioeconômica que permite a centralização das benesses técnico-científicas nas mãos de uma determinada classe social. Afinal para nada serve o alto grau de desenvolvimento tecnológico atingido pela humanidade se, ainda, somente um pequeno grupo economicamente dominante monopoliza seu acesso.

Por isso, para que a esfera política esteja acima da esfera econômica, ou os interesses humanos tenham primazia frente os interesses mercadológicos, a dimensão política da educação não pode se abster de formar indivíduos capazes de confrontar criticamente a aceitação natural do “determinismo monetário” sobre o “relativismo social”. Obviamente, o resultado que se espera deste confronto é conscientização dos oprimidos, de modo que um determinado grupo se organize para fazer valer seus interesses, para (com)vencer juntos. O convencimento político, neste sentido, pressupõe sempre o triunfo de uma visão sobre as demais. De acordo com um termo conhecido no pensamento gramsciano, pressupõe a conquista da hegemonia:

Longe de mim, portanto, fazer seminários para converter a classe dominante deste ou de outro país. O ato político para mim, para nós, é vencer as classes dominantes, sem

dúvida nenhuma [...]. Esse é um momento eminentemente pedagógico do político, um momento de convencimento no ato político para buscar a vitória. Por isso afirmei antes que do ponto de vista da luta das classes sociais, a vitória para reinventar a sociedade passa também pelo convencimento das massas populares. A vitória, enquanto ato político, é mediada pelo convencimento enquanto ato pedagógico. Não é possível separar os dois (FREIRE, 2000c, p. 33).

Todavia deve-se levantar a seguinte questão: o que realmente significa afirmar que o convencimento é um ato pedagógico para Freire? Estaria apenas no plano da persuasão a função da ação pedagógica? É possível compreender que, para Freire, além de persuadir, ou conquistar o oponente, o convencimento político - também compreendido enquanto ato pedagógico - passa pela noção de processualidade indeterminada. Ou seja, há um processo para convencer, uma espécie de “tempo” a ser vivido e experienciado para o amadurecimento de uma determinada concepção de mundo ainda incompreensível por parte das massas populares.

Politicamente, de um lado, quem conduz o processo deve ter uma habilidade cuidadosa frente os limites de sua ação: seja para avançar, caso haja condições históricas pertinentes, parar momentaneamente, caso seja preciso avaliar o avanço percorrido ou retroceder, se necessário para manter as conquistas do embate já travado. Mas, de outro lado, a processualidade compreende o enfrentamento dos medos inevitáveis decorrentes dos riscos circunstanciais da luta, o que remete ao desenvolvimento da subjetividade politizada do educador:

É o que estou querendo dizer. A consequência disso é que, em certos momentos, em vez de racionalizar o medo, você o entende criticamente. Então, o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias. O que quero dizer com isto? Se você considera que a estratégia é o seu sonho, as táticas são só as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia. Esta relação não pode ser dicotomizada. Não se pode permitir que as táticas contrariem a estratégia. Essa a razão por que você não pode utilizar táticas autoritárias para materializar sonhos democráticos (FREIRE, 1986, p. 72).

Enfatiza-se que o exercício pedagógico do posicionamento político libertador ajuda a superar as limitações objetivas e subjetivas da práxis educativa em que o educador se encontra. A autonomia na (auto)formação política do educador militante se refere à capacidade que este tem de dominar seus medos (controle subjetivo) para antecipar seus sonhos frente a dureza dos fatos (objetividade).

A coerência entre tática e estratégia - os meios para atingir determinados fins - é um pré-requisito indispensável para serem evitados certos equívocos da contradição política. Desde que sempre se tome o cuidado para diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz:

Outra coisa: quanto mais você harmoniza estratégia e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações. Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. Você só sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda 800 metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a posição em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido! (risos) (Ibidem, p. 72).

O exercício político-pedagógico libertador permite compreender melhor os desafios e as possibilidades da ação educativa militante. A experiência do engajamento político fornece os elementos para que o educador se (auto)constitua, um intelectual de sua própria ação. Quanto mais experiente for, aprenderá a discernir os limites da unidade indissolúvel entre tática e estratégia, a fim de mensurar a distância que existe entre o “já” e o “ainda-não”, como se a sensibilidade política adquirida por meio da militância percebesse o que é possível, ou não, de se realizar em dadas condições históricas.

No terreno da práxis se aprende a domesticar o medo momentaneamente, para que a coragem não sucumba oportunamente. E aí é que faz sentido a sábia recomendação freiriana já citada: “uma das questões mais sérias é como aprender a posição em que está o limite”! O limite da ação educativa militante não está nem no medo demasiado do sujeito, nem em sua coragem desmedida. O aprendizado do limite é uma questão de itinerância, de continuidade processual sem a descaracterização substancial da imagem sonhada que se apresenta no futuro. Portanto não há uma regra para os limites políticos da ação antecipatória. Em última instância, quem julga é a prática, a experiência, os problemas que surgem depois do engajamento e da participação política:

Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! E impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites (Ibidem, p. 113).

Como um democrata radical, Freire nunca prescreve fórmulas para a vida democrática. Oferece, sim, instrumentos críticos para que esta seja experimentada plenamente, uma forma sugerida por Freire para que o educador vença os seus medos, diante do atemorizador autoritarismo no espaço em que se encontra ao propor o exercício político da democracia, é o que chama de “mapa ideológico da escola”:

Para nós, enquanto professores, uma das coisas boas que podemos fazer para controlar o medo necessário é uma pesquisa que eu chamo de ‘mapa ideológico da instituição’. O que é isso? Vamos supor que trabalhamos na faculdade de Educação de alguma

universidade. Estamos com medo porque estamos tentando fazer alguma coisa diferente [...]. Acho que uma das primeiras coisas a fazer é começar a conhecer o espaço em que estamos. Isso significa conhecer os diferentes departamentos da faculdade, o diretor da faculdade e sua abordagem, sua compreensão de mundo, sua posição ideológica, sua opção. Precisamos conhecer os professores dos diferentes departamentos. É uma espécie de pesquisa. Chamo isso de fazer um ‘mapa ideológico’ da instituição. Fazendo isso, mais cedo ou mais tarde começamos a conhecer as pessoas com quem podemos contar, em determinados momentos. Porque, veja bem, o melhor caminho para o suicídio é atuar sozinho como freelancer. É impossível enfrentar o leão romanticamente. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar com e não estar só. A sensação de não estar só diminui o medo (Ibidem, p. 76).

Um “mapa ideológico da instituição” é uma importante tática política para somar esforços conjuntos na direção das estratégias almeçadas. A atuação político-pedagógica jamais pode ocorrer de modo isolado. Em maior ou menor proporção, na medida em que se procura conhecer os bastidores das relações interpessoais que estão à margem do poder, é incontestável que sempre haja um grupo insatisfeito com o que está estabelecido, seja no plano das políticas institucionais a serem seguidas ou no plano político-partidário.

A busca de alianças comuns fortalece a insubordinação ao poder autoritário e favorece o encorajamento do educador utópico no seu espaço educacional para aumentar a esfera da participação democrática no debate aberto. A finalidade é que o conflito não seja interpretado apenas como uma ameaça de quem ousa pensar diferente e propor alternativas transformadoras. A possibilidade do confronto entre projetos contrasta posições divergentes que buscam abertamente expor as razões fundantes dessas mesmas posições. Evidencia a prática da escolha entre interesses que visam ao bem comum, a fim de que se preserve o respeito e a liberdade na esfera pública. Do mesmo modo, busca-se assegurar as condições de possibilidade para uma crítica aberta e corajosa, para o exercício de uma democracia resistente a qualquer forma de manipulação. Dessa maneira pode-se visualizar a (auto)formação do corpo docente para a “reinvenção da escola na perspectiva da gestão democrática”, como uma relação em construção contínua (FREITAS, 2004, p. 147).

Freire enxerga além da simples esfera de articulação do poder em uma correlação de forças que ultrapassa o âmbito escolar no que se refere à radicalidade participativa para o aprofundamento da democracia. Ele entende que

os órgãos do magistério deveriam assumir, como tarefa política, não só lutar contra o Estado, mas, sim, lutar política e pedagogicamente durante o ano todo para obter uma aliança com as famílias. Esta deveria ser uma tarefa da escola e dos partidos progressistas. Eles não deveriam falar de educação na época das eleições, deveriam ter departamentos vivos o tempo todo, manifestando-se através da imprensa, por exemplo (FREIRE, 2001a, p. 222).

A militância pedagógica, neste sentido, dinamiza o “que fazer” democrático educativo na medida em que se faz contínua e totalizante, pois rompe com a estagnação e o determinismo histórico. Por isso não podemos esquecer o papel que Freire atribui à greve para os professores: o momento político clássico de organização da categoria profissional que luta por melhores condições de trabalho. Indagado por Rosa Maria Torres, Freire se posiciona sobre o assunto:

Quando se apresenta a questão da greve em relação ao professorado, em primeiro lugar é preciso considerar que os grevistas educadores já partem de uma dificuldade política que é o fato de que sua greve não altera a produção. Em outras palavras, como educadores que são, não trabalham no processo produtivo, mas, sim, no âmbito cultural. Isto diminui consideravelmente o seu poder. Daqui a pouco a greve já não será eficaz, como já não está sendo. Em várias lutas o magistério terminou cansado, exausto e sem conquistar quase nada, voltando decepcionado às escolas. Se eu pudesse ter mais influência através dos meus livros, através de minha postura e de minha posição, convidaria o magistério e os seus dirigentes a reexaminar as táticas de luta. Não para abandoná-las. Eu seria o último a dizer isso aos professores ‘Não lutem’. Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta. Agora, se você me pergunta: ‘Paulo, você tem alguma sugestão concreta?’. Eu digo: ‘Não, não tenho’. O que eu tenho é a certeza de que não é possível o fatalismo. Posso concluir que a greve já não tem o mesmo sentido que costumava ter, e por isso quero saber qual é o seu substituto. O que não podemos fazer é cruzar os braços (Ibidem, p. 223).

Com olhar lúcido, Freire avalia que a greve já não é uma tática expressiva na articulação política da categoria profissional docente. Por mais importante que seja a função do professor na sociedade, deve-se compreender que sua ação não se realiza propriamente no campo da produção econômica. O impacto econômico de uma greve docente não é tão imediato quanto uma paralisação geral dos caminhoneiros, operários, etc.

Portanto sua eficácia política perde relevância na atual conjuntura histórica, em que o vigor ideológico da onipresença do capital flexível se impõe a tudo e a todos. Apesar disso, Freire não apresenta saídas eficazes para a substituição da greve enquanto pressão política. Sua única certeza é que não é possível deixar de lutar. Somente na e pela luta que poderão surgir novas formas de expressão política dos professores, frente o Estado e a sociedade, para a reinvenção da democracia e a valorização de suas condições de trabalho e remuneração digna.

Desta maneira pode-se perceber o sentido que Freire atribui à dimensão política da educação como contribuição para o desenvolvimento da consciência antecipadora de uma radicalidade democrática, para além dos moldes abstratos que influem sobre a democracia capitalista. A autonomia política do educador se constitui na medida em que se torna capaz de, em sua práxis educativa, resistir às ofensivas que

procuram promulgar a neutralidade da educação para forjar uma democracia de aparências.

Ao assumir a diretividade da prática pedagógica, o educador faz uma opção. Ele tem clareza sobre com quem se identifica, contra quem reage, por que realiza determinada ação, o que o motiva, etc. Ou seja, tem consciência dos riscos que corre e dos perigos que lhe esperam, bem como tem a lucidez corajosa de atuar cada vez mais em busca do inédito viável. Por isso sua militância engajada e dialógica é a melhor maneira para vencer os seus medos, mensurar suas fraquezas e forças e desafiar sua coragem para resistir e vencer os obstáculos históricos que impedem a viabilização dos seus sonhos.

Entende-se, portanto que o terreno da política, em Freire, passa a ser a esfera em que ocorre o exercício pedagógico para a articulação prática dos sonhos acordados. Ao educador, desenvolver esta habilidade é imprescindível para enfrentar os problemas “práticos” da contemporaneidade, haja vista o crescente aumento do individualismo e o desinteresse pela participação democrática, pela discussão ou pela disputa em torno de questões coletivas

Ressalta-se que a dimensão política há de ser cultivada pelo educador em sintonia com a dimensão científica e técnica, propriamente voltada para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, pela procura da verdade. Dessa forma a gnosiologia, ou a construção do conhecimento completam a última dimensão da prática educativa para Freire, que está envolta pela dimensão da utopia/esperança, cujo exercício pressupõe a antecipação daquilo que é verdadeiro. Assim ética, estética e política, dimensões complementares da prática educativa que antecipam a bondade e a justiça, a alegria e a boniteza, a dialogicidade e a democracia, constituem-se como referência e suporte ao ato gnosiológico ou à construção do conhecimento cuja finalidade última é a aproximação da verdade. A pesquisa, a reflexão crítica sobre a práxis educativa, a posição curiosa e investigativa, portanto vêm a ser os elementos fundantes para a (auto)formação docente no exercício antecipatório intuitivo e criativo do conhecimento inédito na sua relação com os educandos.

3.3.4 A Utopia/Esperança na (auto)formação do educador pesquisador e crítico que antecipa, em sua práxis educativo-gnosiológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade

Enfim aborda-se a dimensão da práxis educativa sem a qual nenhuma das dimensões anteriores teria o mínimo sentido antecipatório e razão de ser para Freire: trata-se da dimensão gnosiológica, ou seja, a especificidade relacional a ser estabelecida entre o educador, os educandos e o conhecimento. Esta relação acena para uma das

propriedades centrais de todo o pensar e fazer pedagógico. É importante lembrar que a gnosiologia, como disciplina filosófica, tem outros sinônimos, como explica Cortella:

Falamos aqui em uma ‘teoria sobre o conhecimento’; podemos usar, também, expressões mais técnicas que designam conteúdos tradicionais do campo de estudo da Filosofia, tais como Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia (do grego gnôsis, conhecimento) e que fazem parte do que antes era Filosofia da Ciência e, mais contemporaneamente, de uma área multidisciplinar denominada Epistemologia (do grego epistémē/ciência). Ademais, quando lidamos com um conhecimento qualquer, sempre nos preocupamos em julgar se ele é válido ou correto, isto é, qual é seu valor de verdade; por isso, é parte integrante de uma teoria do conhecimento refletir sobre a Verdade (CORTELLA, 2001, p. 56).

A questão central da gnosiologia, neste caso, trata de certificar a atitude investigativa sobre a veracidade ou falsidade do conhecimento. Compete a esta dimensão a reflexão sobre as condições de possibilidade da verdade e, também, por que não, do erro. O acesso ao conhecimento exige um exame cuidadoso por parte dos sujeitos cognoscentes, ou seja, um recurso metodológico que assegure positivamente as vias de acesso àquilo que se pressupõe de antemão possuir ou assegurar a validade de um conhecimento. Caso contrário, pode se fazer um longo e tortuoso caminho em direção à falsidade. Faz-se indispensável, portanto discutir a respeito das vias que nos permitem a aproximação investigativa do objeto a ser conhecido.

Há, em Freire, uma questão de fundo a ser problematizada inicialmente, quando nos utilizamos de instrumentos metodológicos para conhecer. O autor explica as razões de sua visão epistemológica estabelecendo uma distinção inicial entre duas perspectivas totalmente distintas que fundamentam o interesse epistemológico da curiosidade: de um lado, há o posicionamento do educador revolucionário, progressista e, de outro, o posicionamento do educador reacionário, conservador, quanto à perspectiva metodológica que cada um tem para orientar sua curiosidade em torno de determinado tema. Obviamente que as consequências serão distintas quando se trata de se refletir sobre os meios e os fins das respectivas práticas educativas:

Vejamos um aspecto simples. Um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere, que ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando neste ou naquele domínio. E o educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Por isso, os caminhos de ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um

caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer (FREIRE, 2000c, 64-65).

De acordo com Freire, há dois modos para se aproximar do conhecimento. Pode-se apropriar de um determinado método *a priori* para justificar determinados conhecimentos. Assim a verdade seria manipulável e se ajustaria aos interesses de quem exerce maior poder sobre o caminho que conduz ao saber. De outro lado, em uma visão crítica e libertadora, não existe um único caminho, nem um único objeto pronto e acabado para ser conhecido. Mas sempre há algo a ser julgado, suspeitado por parte da subjetividade indagadora de quem quer conhecer, como se fosse uma precaução duvidosa anti-absolutista que nos ajuda a estar (sendo) cada vez “menos certo das certezas” (FREIRE, 2006a, p. 97). O método para o educador comprometido com a realidade oprimida tem a ver com o reconhecimento de que antropologicamente somos corpos conscientes e curiosos, conectivos com a realidade que nos cerca

Não cabe a mim como educador dizer aos estudantes: ‘tomem como ponto inatacável, como ponto fora de qualquer dúvida, que o caminho que eu proponho é excelente’. Mas o que eu tenho que dizer é o seguinte: ‘acho que o caminho que proponho é bacana, é ótimo, eu acho. Esse caminho tem uma história, e eu posso contá-la a vocês’. É no contar essa própria história que dúvidas, inquietações, curiosidades do educando – que começa a se experimentar com aquele caminho que eu proponho agora – vão sendo postas [...]. Quer dizer: numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 111).

Implícita a esta noção: “nós somos método”, pode-se inferir que a curiosidade humana possui, de antemão, uma certa intencionalidade que busca sempre uma determinada finalidade. Nessa busca, optam-se pelos caminhos que melhor nos aproximam daquilo que se procura conhecer. Ora, optar é fazer escolhas, ponderar vias de acesso, discutir possibilidades, por isso nunca uma opção será absolutamente neutra (CORTELLA, 2001).

A perspectiva de uma gnosiologia libertadora pressupõe, obviamente, a libertação da verdade²⁸, uma atitude que se contrapõe a toda instrumentalização, manipulação ou monopólio do conhecimento em nome de um certo elitismo intelectual (diga-se também, elitismo econômico, cultural ou simbólico). Isso pressupõe uma

²⁸ Sobre a explicação etimológica da palavra “verdade” Cortella assevera: “Um caminho possível para iniciar essa visita é buscar o significado etimológico do conceito *Verdade* nos idiomas de origem latina como o nosso. Em português, a palavra vem do latim *veritate*, atada ao radical *verus* (certo, autêntico, correto). Contudo, o mais interessante é a proveniência do sentido de *veritate*: seu correspondente em grego (no qual foi baseado na antiguidade) é *Alétheia*, que é uma junção de “*á*”, um prefixo que indica **não**, com o verbo “*létho*”, usado para designar o ato **esquecer**. Desse ponto de vista, o conceito *Verdade* carrega em si a ideia de *não-esquecível*, *não-obsurecido*, *não-velado* e, por fim, *não-coberto*; decorrem daí as noções de *Verdade* como *desvelamento* ou *descoberta*” (CORTELLA, 2001, p. 57, grifos do autor).

vigilância contínua contra todo e qualquer relato reducionista e unidimensional sobre a realidade.

Com isso, compreende-se que a validade do conhecimento para Freire está para além da mera descrição fenomenológica do objeto investigado. Por mais criteriosa e detalhada que possa ter sido a investigação, ela sempre se refere a um aspecto fragmentado do ato de conhecer e, neste sentido, expressa a própria limitação da condição antropológica de estar no mundo e de refletir os condicionamentos de uma determinada cultura em uma determinada época.

Todo o empreendimento gnosiológico que não considera o cenário conjuntural em que ocorre a apropriação socioeconômica da própria produção do conhecimento, ou seja, dos seus resultados científicos e tecnológicos, reduz sua capacidade crítica de interconexão entre os fatos para desvelar a arquitetura do poder que impede a socialização dos bens culturais. Por exemplo, a finalidade da produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, em última instância, está na “mais-valia” que este é capaz de gerar. Os “investimentos” em pesquisas - laboratórios sofisticados, experiências inovadoras - são meios para dinamizar a manipulação da “verdade” na medida em que esta corresponde à sua potencialidade rentável. Freire, pelo contrário, evidencia que anterior a este “determinismo monetário” das pesquisas científicas, a natureza do conhecimento é “constatar para transformar” e não para “conservar” ou se “ajustar” às demandas do mercado:

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador em educação (FREIRE, 2006b, p. 77).

A constatação dos fenômenos naturais, as descobertas provenientes da engenhosa superação de problemas que afetam a humanidade (nas áreas da medicina, física, química, biologia, arquitetura, engenharias, transportes, informática, produção de alimentos, etc.) denotam a inquestionável característica revolucionária e inventiva que o saber científico proporcionou para a intervenção transformadora na realidade. De acordo com o pensamento freiriano, a produção do conhecimento, de qualquer modo, sempre deve se universalizar em favor do “ser mais” humano. Daí que não possa, de forma alguma, ser neutra ou ingênua quanto à intencionalidade condicionante dos

interesses socioeconômicos que restringem o seu acesso. Por essa razão, Freire aponta o “conhecimento” como um dos “temas geradores” da contemporaneidade:

Há um tema gerador hoje a preocupar, de forma diferente, não importa, os poderosos e os sem poder. É o tema do conhecimento, da produção do conhecimento, de sua instrumentalidade. Conhecimento que, em termos práticos, constitui a formação de mulheres e de homens para o processo de produção. A operosidade dos grupos humanos cada vez mais está na dependência do saber técnico e científico, em níveis distintos. A resposta neoliberal a esse desafio reduz a formação técnico-científica a puro treinamento, em cujo processo o treinado não tem como nem por que se preocupar com a razão de ser dos fatos que demandem explicação mais além da técnica ao nível da pura prática. A resposta progressista, a cujo ideal tenho feito várias referências nestas cartas, não separa a habilidade técnica da razão filosófica, o uso das mãos do exercício da mente, o prático do teórico, a produção econômica da política (FREIRE, 2004, p. 172-173).

Freire entende que a construção do conhecimento não é um ato isolado e nem descomprometido com o mundo. Diferentemente de como a ideologia neoliberal concebe a atividade humana na sociedade, segmentando a política da economia; o saber, do fazer; a ética, da técnica; a reflexão, da ação, o autor propõe uma visão integrada e integradora da existência humana. Esse modo de ver compreende a totalidade do movimento entre saber e fazer, para que o conhecimento operacional não se separe do momento de sua concepção reflexiva, crítica, criativa, portanto inventiva e, conseqüentemente, de sua finalidade socioeconômica. Dessa maneira procura demonstrar que, em última instância, o acesso ao conhecimento já constituído deve considerar a problematização das condições objetivas e concretas do contexto local e global em que se realiza determinada ação investigativa, a fim de intervir contra toda e qualquer forma de apropriação manipuladora.

O educador utópico (que Freire também chama de progressista), em conseqüência de sua opção libertadora e em decorrência de seu compromisso engajado com a ascensão do senso comum, sem descaracterizar a relevância do saber popular, precisa evitar a todo o custo a ingenuidade e a neutralidade que lhe acomodam. Com isso, ele poderá aguçar sua capacidade intelectual de agir reflexivamente “com” os educandos – também sujeitos conhecedores – e “a partir” dos problemas da realidade em que ocorre sua prática:

Enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, ‘tomando distância’, me ‘aproximo’, começa a desvelar-se a mim. A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser

reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador. A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade (FREIRE, 2006a, p. 109-110).

Ao assumir os múltiplos determinantes que envolvem o clima democrático para o aprendizado intersubjetivo (relação entre educador e educando), cabe ao educador, em um primeiro momento, despojar-se de certos ranços autoritários e egocêntricos que revestem a condição hierárquica da figura do “mestre”. Isso implica em despojar-se de um revestimento exclusivista que muitas vezes reveste a posição simbólica em que o educador se encontra, frente a suposta inferioridade ignorante dos educandos “aprendizes”, aqueles que desconhecem. Afinal, ninguém possui a verdade, muito menos o único caminho que lhe dá acesso.

Nesta produção “gnoseológica-coletiva” e democrática, a centralidade da práxis educativa não está nem no aluno e nem no educador, nem no conteúdo e nem no método, mas implica uma totalidade dinâmica da relação entre ensinar-aprendendo e aprender-ensinando que se faz e refaz continuamente de acordo com a delimitação, problematização e superação dos problemas contextualizados:

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2006a, p. 110).

A delimitação do conteúdo; a composição da ordem curricular; a escolha dos métodos e técnicas; a clareza política que perpassará a abordagem metodológica; tudo isso tem a ver com o grau de autonomia cognitiva e crítica atingida pelo educador e pelo educando no processo de construção do conhecimento. Essa autonomia consiste em uma experiência que não se encontra e nem pode ser “transmitida” nos manuais, livros didáticos ou em palestras de motivação para formação de lideranças.

A práxis, uma unidade indissolúvel entre teoria e prática, envolve sujeitos dispostos a “conhecer em movimento” e a se “movimentar para conhecer”. Pressupõe a indissociabilidade entre liberdade e autoridade destes que se fazem autônomos diante

daquilo que conhecem, exemplo de radicalidade democrática partilhada entre saberes que buscam se constituir e, concomitantemente, dar razões conjuntas à sua constituição. Faz-se do ambiente educacional uma “presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2006b, p. 26).

Para que ocorra esta dinâmica do ciclo gnosiológico, que subentende o ensinar e o aprender o conhecimento já existente e a produção do conhecimento ainda não existente, aquilo que Freire chama de “do-discência” (Ibidem, p. 28), a docência inseparável da discência, exige-se do educador que dinamize a capacidade de distanciar-se e aproximar-se permanentemente, tanto dos fundamentos teóricos, quanto do contexto prático em que se encontra:

Em outras palavras, é como do contexto teórico ‘tomamos distância’ de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1995b, p. 104).

Este movimento de reflexão contínua do educador sobre a ação problematizadora no processo de transformação da realidade é o que podemos denominar de práxis educativo-gnosiológica. O educador utópico, ao interrogar sobre os limites e as possibilidades de sua prática pedagógica no âmbito do movimento que visa superar as forças condicionantes da ordem local e global, aprende a sistematizar as descobertas de sua curiosidade para que esta não se fragilize na espontaneidade do senso comum.

Dar sistematização à curiosidade significa imbuí-la de rigor, torná-la apreensiva, fazê-la audaciosa para capturar os temas centrais do contexto e julgá-los problematicamente na perspectiva ativa de sua superação. Isso exige da curiosidade um duplo movimento: o primeiro, que se apropria do conhecimento existente para examiná-lo, colocá-lo à prova para validá-lo ou refutá-lo; e o segundo, para produzir o novo conhecimento, a fim de responder às interrogações sobre as possibilidades de novos conhecimentos. Estes serão submetidos não somente ao exame da comunidade científica, mas também às condições históricas do presente:

a curiosidade diante do objeto a ser desvelado, dizia eu há umas semanas, esse não se conformar com o que se sabe; esse sair de dentro da gente mesmo, essa procura impacientemente paciente, portanto metódica, bem comportada, mas não acomodada,

essa posição de quem vai realmente tirando o véu das coisas, é absolutamente indispensável ao sujeito que conhece, ou que conhece o que já se conhece e que quer criar o que ainda não se conhece [...]. Quer dizer: quando mais ele exercita essa relação curiosa de quem se arrisca para conhecer, desvelando o objeto do seu conhecimento, tanto mais ele tem condições de criar uma habituação intelectual, de criar caminhos de busca e apreensão do objeto (FREIRE, 2011, p. 102-103).

A revisão reflexiva e contínua deste processo de busca curiosa – *pensar a prática para aprender a pensar e a praticar melhor* – (auto)forma o educador para exercitar “sínteses” do seu aprendizado historicamente constituído. Essas sínteses podem servir de “ensaios” teóricos em sua experiência gnosiológica para dar sentido à sua construção do conhecimento, expressão de sua “dialética da curiosidade” e autor de uma “praxiologia do conhecimento” (PEROZA; RESENDE, 2011, p. 77). Nesse mesmo raciocínio, pode ser considerado o papel indissociável entre a docência e a pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2006b, p. 29).

A pesquisa é uma exigência lógica do compromisso efetivo em aprimorar sempre mais a práxis educativa. Como procedimento metodológico que possibilita a ampliação dos referenciais teóricos já percorridos sobre determinado objeto que desperta a curiosidade, o ato de pesquisar²⁹ é automático ao ato de ensinar. Na condição de educador, pesquisamos já provocados por certas inquietações e intencionalidades decorrentes de nossa práxis educativa. Pesquisamos para responder às perguntas que nos fazemos ao mesmo tempo em que os limites de nossa prática se apresentam como obstáculos.

O educador que aprende a decodificar o “saber de experiência feito” de seus educandos, faz desse aprendizado uma pré-leitura que contém o repertório das questões provocadoras de suas pesquisas. A pesquisa, neste sentido, deixa de ser um acúmulo ordenado de informações a serem transmitidas, pois quer explicar os problemas da existência, para melhor resolvê-los.

Nessa conjuntura, o educador que se faz pesquisador aprimora sua atividade docente e desenvolve uma percepção crítica do conhecimento. O exercício contínuo de

²⁹ Em nota de rodapé na obra *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (2006b), Freire define o que entende por “professor pesquisador”: “Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Cf. FREIRE, 2006b, p. 29).

confronto entre pesquisa, prática e reavaliação do processo, para melhor aprimorá-lo, provoca-nos a desenvolver a capacidade de rever nossos próprios pressupostos, portanto de expô-los à prova. O elemento da crítica faz-se necessário em cada momento do processo investigativo para que este adquira um caráter realmente dialético, caso contrário, não passará apenas de uma descrição fenomenológica, ou mecanicista do objeto:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006a, p. 102).

Sem a criticidade, todo o esforço para completar o ciclo gnosiológico perde o sentido. A crítica é fundamental para que haja a superação das atitudes ingênuas, reflexões ilusórias sem nenhuma correspondência com o movimento conjuntural dos fatos. Ela nos ajuda a suspeitar das representações aparentes da prática educativa e evitar tanto o espontaneísmo, quanto o ativismo: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p. 38).

Todavia ser crítico não basta ao educador para ser um sonhador acordado, pois o senso crítico pode fechar-se em um ciclo tautológico. Para romper com esse ciclo é necessário o auxílio da criatividade e da intuição, da capacidade de adivinhar, de sentir a partir de uma profunda ligação (umbilical) sensível-intelectiva que se estabelece com e na realidade em que se encontra para além de qualquer reducionismo racionalista.

A sensibilidade intuitiva permite o acesso a aspectos do conhecimento que estão para além do que o rigor científico é capaz de captar. Supõe que o sujeito cognoscente estabeleça uma relação intuitiva com aquilo que se “desconhece” (intuitiva do latim, *intueri* – ato de ver, perceber, discernir de forma clara e imediata uma verdade para além de sua descrição analítica). Freire supõe que a intuitividade permite captar aspectos da verdade que não são possíveis de serem compreendidos ou assimilados somente pela rígida condução formal da razão:

Você fez referência em sua última fala à intuição. Gostaria de insistir num ponto. Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que

não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo [...]. O descaso pelos sentimentos como deturpadores da pesquisa e de seus achados, o medo da intuição, a negação categórica da emoção e da paixão, a crença nos tecnicismos, tudo isto termina por nos levar a convencer-nos de que, quanto mais neutros formos em nossa ação, tanto mais objetivos e eficazes seremos (FREIRE, 2005, p. 109-110).

Considerar a relevância da intuição no processo da práxis educativa é de fundamental importância para que o educador, em sua (auto)formação, supere as debilidades da visão determinista em um triplo sentido: o mito da objetividade científica, ou a pretensão de que o objeto possa ser apreendido em sua totalidade pelo sujeito cognoscente; e o mito da neutralidade científica, como se fosse possível conhecer o objeto sem correlacioná-lo em meio aos múltiplos fatores condicionantes, tanto do contexto em que se encontra, quanto da posição histórica, social, econômica em que se forjou a intencionalidade do pesquisador; e o mito da exclusiva racionalidade científica, que desconsidera o papel dos sentimentos, afetos e intuições para o processo da descoberta. Com a intuição é possível se interpretar as expectativas dos alunos pelas expressões de seus olhares, pelo silêncio que realizam para prestar atenção em certos conteúdos, ou na forma como estes são abordados e até mesmo os motivos causadores da desatenção ou do desinteresse que eles demonstram, etc.

Lembremos que a intuição é, para Freire, apenas um dos momentos do conhecer. Assim como a imaginação utópica, a intuição nos permite “ver” adiante, chegar a um conhecimento verossímil sem, necessariamente, dar “provas” empíricas de suas conclusões. Por meio da imaginação utópica e da (clara)evidência intuitiva de que se pode “tocar” a realidade (lugar) futura, a “certeza” de que outro mundo é possível se torna algo normal para o educador que sonha acordado. Sua (ante)visão não tem dúvidas da nitidez que observa:

Em certo momento, uma mulher, com quem falava, me disse: “Paulo, uma vez eu estava com um grupo de militantes numa reunião com o camarada Cabral, em Guiné-Conakry. Cabral estava falando conosco e tentando fazer uma avaliação do movimento de libertação em curso. Depois de uma hora de discussão, depois de esclarecer alguns pontos, ele fechou os olhos de repente e nos disse: ‘Agora, deixem-me sonhar’. E então, começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné-Bissau depois da independência. Mas, chegava até a detalhes sobre como deveria ser a organização do país, da burocracia, da educação, do povo, enquanto os outros escutavam em silêncio. Depois de falar durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: ‘Camarada Cabral, isso não será um sonho?’ Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: ‘Sim, é um sonho, um sonho possível’. E terminou o encontro dizendo: ‘Quão pobre é a revolução que não sonha’”. Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se

é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível. (FREIRE, 1986, p. 220).

Este exemplo que Freire traz sobre a capacidade intuitiva e imaginativa do líder revolucionário africano Amílcar Cabral sobre os “detalhes” de seu sonho de como seria Guiné-Bissau após a superação do jugo colonial, demonstra claramente como o pensamento utópico opera gnosiologicamente na medida em que conjectura sobre as possibilidades futuras. Cabral, ao lado de Che Guevara, para Freire, foi o protótipo do sonhador acordado. Foi alguém que entendeu as exigências dialéticas do materialismo histórico, mas que também conhecia os limites de sua cultura, de sua história.

A riqueza de sua sensibilidade intuitiva demonstrou como sua imaginação permite captar a existência de um conhecimento possível, mas inacessível aos olhos da razão. Racionalidade esta, que sempre tende a permanecer presa aos princípios da realidade, manter os “pés no chão” da cultura e do presente:

De certa forma, através da imaginação, você pode ver lá adiante também, assim como através da intuição. Agora, podemos ir ao aspecto utópico, para aqueles que estão ‘fora do lugar’ (rindo). Para mim, ser um ‘profeta’ não significa ser um louco de barba suja, ou ser uma mulher louca. Significa estar firmemente no presente, ter os pés firmemente plantados na terra, de tal modo que antever o futuro se torne uma coisa normal. A imaginação, neste nível, está lado a lado com os sonhos (Ibidem).

O pensamento utópico, neste sentido, apresenta-se como um importante instrumento para romper com qualquer cadeia manipuladora da verdade. Seja o racionalismo mecanicista, a usurpação mercadológica do saber produzido, o monopólio ideológico (de direita ou de esquerda) ou o ceticismo e o pragmatismo. Seu “visar além” desta realidade condicionante permite fazer conjecturas sobre as possibilidades de superação deste aparente “determinismo gnosiológico”, que adapta e condiciona as investigações científicas simplesmente para a reprodução do *status quo*.

A práxis educativo-gnosiológica do educador curioso, intuitivo, que se deixa guiar pela impetuosidade criativa do pensamento utópico, jamais aceita as dificuldades da realidade contextualizada como se fossem obstáculos intransponíveis para sua reflexão crítica e antecipatória da verdade que sua imaginação toca.

O professor que sonha acordado reinventa a sua prática quando esta parece estar imobilizada por um problema. É o que aponta Freire ao conjeturar sobre as possibilidades de refletir criticamente a prática contextualizada na formação inicial dos futuros professores sem, necessariamente, ter de ir ou estar no ambiente escolar:

Rosa Maria Torres – Mas como fica a formação inicial dos professores? Que mudanças são necessárias para que ela seja eficaz? **Paulo Freire** – [...] Hoje, com a ajuda da tecnologia moderna, isto não é necessário. Precisamos de uma equipe que faça um bom vídeo e uma equipe que saiba discutir o vídeo, que o veja como um objeto

cognoscível e não como um vídeo, mas como um elemento que imediatiza a prática gnosiológica do professor dentro da sua área. Tomemos, por exemplo, uma escola da periferia, da favela. Vamos ali e nos apresentamos como representantes de uma instituição de formação de professores que quer fazer alguns vídeos para mostrar aos estudantes o contexto da escola e algumas atividades e algumas atividades que ali acontecem. Primeiro, falamos com a diretora e depois falamos com o corpo docente. Não deve ser a diretora quem selecione a professora cuja classe vamos filmar. Depois destas preliminares, filmam-se as atividades de um ou mais professores com seus alunos. A seguir, o vídeo é preparado sob o ponto de vista técnico. Antes de terminá-lo, uma equipe de professores estuda o vídeo. O vídeo assim produzido leva a favela à sala de aula, mostra como as crianças brincam e vivem, como o professor ensina, que problemas enfrenta etc. O vídeo é passado aos estudantes do magistério, em seu programa de formação, sem dizer absolutamente nada. Depois eles devem analisá-lo, e nós vemos com o que estão de acordo ou não. Ao fazê-lo, os estudantes irão discutir o comportamento pedagógico da professora com os alunos. Eu, como professor, devo discutir a teoria dos erros e a teoria dos acertos da professora cujo vídeo foi apresentado na aula. Este é apenas um exemplo de como podemos dinamizar, de uma maneira fantástica, a formação docente (FREIRE, 2001a, p. 226-227).

Assim como a dialética, o pensamento utópico não é domesticável. Como já dissemos, este não tem como característica prender-se a esquemas fixos ou à escala do programático. O exemplo apresentado por Freire demonstra claramente como o exercício da curiosidade e da intuição podem auxiliar na exploração de possibilidades viáveis de pesquisa e reflexão sobre práticas contextualizadas na formação dos educadores. Ela é possível, apesar das inúmeras limitações sociais, econômicas, espaciais e temporais que o futuro educador possa ter em sua formação inicial e continuada.

O aprofundamento das exigências de uma práxis-educativo - gnosiológica pautada pelo exercício da curiosidade indagadora, da intuição criativa e da investigação crítica, implica a antecipação da verdade. Esta, que não está no plano das essências, nem das contingências, mas no “poder-ser” futuro, na atualização anunciante da imagem verdadeira que se vislumbra no amanhã para denunciar as falsidades e os erros do cenário que se rejeita hoje.

A práxis pedagógica que exercita a curiosidade e a intuição para serem cada vez mais rigorosas, para se tornarem epistemológicas, críticas em movimento, possibilita a autonomia do educador frente as vias de acesso ao conhecimento inédito. Uma autonomia que lhe permite superar a passividade receptiva de aceitar verdades prontas e acabadas, como se o conhecimento produzido fosse absoluto e inquestionável.

Na medida em que o educador propicia as bases para sua (auto)formação gnosiológica, aumenta a capacidade para dirigir sua curiosidade pautado em seus próprios termos. Sua memória ativa e crítica, compromissada com a denúncia desveladora (do grego *a-lethos*) no presente, tem na mira a verdade daquilo que anuncia. A busca da verdade não reduz seu conteúdo no ontem imutável, mas na vigilância pela imagem do amanhã que se busca aproximar para transformar o hoje.

As reflexões de Freire sobre a práxis educativo-gnosiológica nos provocam a conhecer para mudar a realidade opressora e mudar para conhecê-la sempre mais em favor dos oprimidos. A verdade antecipada, expressão cognoscente do sonhador acordado, não se esgota no presente. Sua existência futura é sinônimo de sua condição histórica.

A ontologia do ainda-não também é epistemologia do inédito. A efetivação da consciência que busca sua razão de ser na dialetização do “já” e “ainda-não” entre sujeitos cognoscentes que problematizam juntos os desafios históricos do que significa conhecer e se engajam juntos nas possibilidades de transformar o mundo para conhecer melhor. Desse modo eles partilham, juntos, a vivência das descobertas inéditas. Isso porque ampliaram os horizontes do seu “ser mais” no percurso realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos apresentado o que entendemos serem as implicações e exigências do pensamento utópico freiriano na educação, especialmente a sua contribuição para a (auto)formação docente, só nos resta a tarefa de reforçar alguns pontos que julgamos centrais em nossas afirmações.

Procuramos exercitar, inicialmente, um olhar investigativo com base na compreensão e interpretação, a partir do pensamento freiriano, na busca pela fundamentação de uma teoria educacional que orientasse as esperanças do ser humano na direção de uma perspectiva libertadora e humanizadora. Ao mesmo tempo, almejávamos fazer uma leitura de como se caracterizaria esta pedagogia da esperança para uma prática docente genuinamente alternativa às determinações do sistema econômico vigente: o capitalismo, o qual se apresenta unilateralmente, apesar de suas contradições, como a única opção “viável” à humanidade. Portanto estes pressupostos nos remeteram a uma pretensão nuclear, centrada basicamente na ação compreensiva de identificar a utopia/esperança no pensamento deste educador, voltada para a formação de professores como uma categoria para a qual converge e na qual é revigorado todo o seu pensamento político-pedagógico.

Para isso, traçamos como objetivo principal investigar a utopia/esperança no pensamento de Paulo Freire. Buscávamos compreender o movimento que conduz o autor a assumir esta categoria em seu pensamento como síntese e expressão de sua proposta político-pedagógica libertadora e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento formativo da autonomia do professor em sua práxis pedagógica.

Para atingir este objetivo, preferimos iniciar, logo no primeiro capítulo desta investigação, um “cerco epistemológico” (para utilizar uma terminologia freiriana) em torno da noção de utopia/esperança na tradição filosófica ocidental. A opção de retomar a discussão sobre o tema desde a mitologia grega, polemizando

sobre as consequências do “ato de um previdente” (a ousadia de Prometeu) e o “enigma de um presente-ausente” (a curiosidade de Pandora), serviu-nos de base para problematizar a riqueza desta incógnita (o tema da esperança). Isso fizemos a partir de uma narrativa que possibilita diversas “interpretações”, pois vimos que o mito também é uma forma de interpretar a realidade. Ele consiste em uma importante fonte para o exercício hermenêutico.

Deste exercício interpretativo da consciência mítica, extraímos categorias que perpassaram implicitamente todo o nosso texto, como: previsão, antecipação, ousadia, rebeldia, insubordinação, destemor (coragem), transposição dos limites, investigação, curiosidade, etc. Em nossa interpretação do mito de Prometeu e Pandora, concluímos que a busca pela superação humana que vê na “centelha divina” a possibilidade de se diferenciar diante dos demais seres, não só acentua o drama da insatisfação humana com relação à sua condição presente. Ela desperta o olhar na direção de uma possível plenitude, em um “ser mais”, indeterminado, que ainda não se realizou.

A referência ao filósofo renascentista e humanista, Thomas More, neste contexto, foi central para a discussão a respeito do significado do termo Utopia, devido à sua singularidade terminológica e à originalidade crítico-literária (*eu-topos*: lugar do bem; e *u-topos*: não-lugar, ou lugar nenhum ou, ainda, lugar não existente). Assim pelo impacto que esse autor causou no âmbito político e econômico após a modernidade. Vimos que a “ilha” *d’A Utopia* se constituiu simbolicamente como a possibilidade de uma nova ordem social que eclodiria em seguida nos tempos modernos. Aos poucos, foram surgindo outras formas imaginárias de conceber a vida social regidas pelo melhor ordenamento possível: a *Nova Atlântida*, de Francis Bacon; a *Cidade do Sol*, de Campanella, com sua utopia da ordem social; a formulação da noção de Direito Natural, a fim de salvaguardar a liberdade e a dignidade humanas, prerrogativas das utopias sociais; até chegar às utopias federativas no século XIX, com Owen e Fourier; as utopias centralistas, com Cabet e Saint-Simon; e os utopistas individuais e os anarquistas, com Stirner, Proudhon e Bakunin (BLOCH, 2006, p. 77-123).

Por conseguinte recorremos a Marx e Engels para compreender a crítica tecida à nova tendência metafísica que revestiu de ingenuidade a visão utópica da realidade. Para estes autores, a filosofia e, conseqüentemente, o filósofo, assumiria a tarefa não só de compreensão da totalidade da realidade concreta, sua lógica interna, ou sua mensuração quantitativa, mas estaria reflexivamente imbricada com a própria transformação da realidade. Esta transformação se iniciaria no e com o

“processo da vida real” da atividade humana, a qual se constitui em torno do eixo essencial da produção do próprio ser humano que é o trabalho.

A contribuição crítica de Marx e Engels, neste sentido, nos permitiu elucidar a contradição inerente ao próprio sistema capitalista. Mas, também, demonstrou a impossibilidade deste em universalizar a efetivação do livre emprego das forças dos indivíduos em uma atividade que signifique sua plena realização pessoal. Ambos apontaram os equívocos do socialismo “não revolucionário”, o qual estaria envolto pelo erro de não ter percebido o desenvolvimento histórico do capitalismo, pois, sem a compreensão do movimento real da história, só restaria aos “utópicos” transcenderem a realidade com projeções ilusórias. O termo utópico foi designado por Marx e Engels para criticar a ingenuidade dos intelectuais que pensaram essa forma de socialismo e que pretenderam implantá-lo a partir da ideia que tinham deste em suas conclusões teórico-antropológicas. Não pela sua capacidade de construir de forma revolucionária, com os trabalhadores, a nova sociedade, a qual nasceria e seria partejada politicamente no momento do conflito, da luta, do confronto entre proletários e burgueses.

Nesta etapa, encerramos com uma discussão a respeito do socialismo designado “científico” por Engels, ao interpretar a intencionalidade de Marx, para apresentar um imperativo crítico ao utopismo, mas não à utopia. Os critérios científicos exigidos para uma atualização histórica e real do socialismo implicam, necessariamente, um conteúdo antecipatório que também caracteriza a reflexão científica. Considere-se que a ciência “antecipa tendo como base o conhecimento das condições e forças reais que interveem na aparição do objeto previsto; a utopia antecipa baseada numa atividade imaginizante” (VÁZQUEZ, 1979, p. 104). A ciência prevê o futuro na medida em que este surge a partir das tendências reais contidas no presente enquanto a utopia se ocupa da previsão. Esta considera o além destas tendências objetivas, entrando no campo de um vazio, que é incalculável e imensurável matematicamente, somente captável pela imaginação e pela intuição.

A título de síntese de nossa fundamentação conceitual, no primeiro capítulo, utilizamos a reflexão do filósofo alemão Ernst Bloch. Sua visão filosófica do marxismo a partir da “utopia concreta” ou do “sonho acordado” nos forneceu um referencial elementar para a compreensão e interpretação do pensamento utópico de Paulo Freire. Em consonância com Freire, Bloch já correlacionava umbilicalmente o “pensamento utópico” e a “tomada de consciência”, construindo sua reflexão a partir da fome e da consciência desta, que o ser humano “toma”, Bloch centra sua reflexão

sobre a autoexpansão humana para além daquilo que está dado: a constante tensão entre o “já” e o “ainda-não”.

O “ainda-não-consciente” precisa ser tornar “consciente”. O futuro autêntico precisa ser atualizado por meio da consciência atuante na história, que se apropriou das tendências do seu contexto e soube captar a substancialidade do novo possível de ser experimentado, mas que até então não havia sido percebido.

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

O aspecto central dessa relação complementar entre utopia e consciência (que ocorre de forma simultânea), é a tensão fundamental necessária para que aconteça uma real e efetiva transformação das situações indesejadas. É o caso, por exemplo, das relações sociais pautadas pela exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Por esta razão, afirmamos que não pode haver antecipação consciente (ainda-não) no horizonte contínuo deste sistema econômico, pois não seria antecipação do novo, mas apenas um projeto de manutenção do que é velho.

Portanto a antecipação utópica legítima (concreta) é uma atitude militante e atenta para a criação de conhecimentos significativos que sirvam para a concretização de um novo modo de produção econômico, propício ao regulamento de novas relações sociais de autêntica solidariedade. Do contrário, estas não se organizariam em vista do acúmulo individual de riquezas e da competitividade, quando deveria ser em favor do todo social. Considerando-se que este deve ser compreendido como uma “grande comunidade” que precisa ser preservada e cuidada, porque busca estar-sendo espaço comum de efetivação das liberdades individuais como um todo, e não apenas de uma determinada classe.

O ainda-não atualizado e mediado pela consciência é um movimento coerente que leva do “ser” ao “ser-mais”, o “ser-em-possibilidade e conforme-a-possibilidade” (BLOCH, 2005, p. 203). Daí que o conhecimento daquilo que se antecipa precisa se radicar em uma “ontologia do ainda-não” e no “estar-sendo” da possibilidade, pois a totalidade do real é incompleta, inacabada e inconclusa e tende, quando mediada pela consciência humana (que também está-sendo), para sua plenificação. O “Ser”, neste sentido, compreende a totalidade da realidade em tendência para um “todo” latente ainda-não realizado, ao “optimum”, ou “summum bonum” que unifica e sintetiza toda expectativa dos sonhos despertos.

Este ímpeto, portanto quer ultrapassar as barreiras da evolução mecanicista, dos medos (paralisantes) e dos fracassos (causadores de desânimo) para chegar a uma atribuição de sentido a este movimento, conferindo-lhe o atributo único de reconhecimento de que tudo está em projeto e precisa ser concluído, chegar ao “topos” almejado. A consciência de que a existência humana, o mundo e a história “não-estão-concluídos” é muito significativa para que uma antropologia crítica conduza às últimas consequências as perguntas fundamentais sobre o ser humano diante do cosmos. Por conseguinte a constatação da inconclusão humana motivada pelas exigências conclusivas da consciência utópica é a condição necessária para que a efetivação da humanidade não seja fruto espontâneo do acaso, mas um projeto livre que tem em si as bases de sua própria plenificação.

O pensamento utópico de Bloch foi confrontado com o posicionamento teológico de Jurgen Moltmann. Neste, o “princípio esperança” revela que a abertura histórica ao novo desconhecido é uma prerrogativa da teologia da esperança. Vimos que, apesar de categorias “futuro de Deus” (escatologia) e “ainda-não-consciente” se fundamentarem em concepções ontológicas totalmente distintas, ambas se encontram no terreno da ação humana engajada na superação da “verdadeira miséria do mundo”. Elas foram objeto de um diálogo fecundo na década de 1970 e 1980 na América Latina, principalmente no Brasil, com o surgimento da Teologia da Libertação. Encontramos um ponto de intersecção filosófico e teológico para entender melhor a afirmação sempre convicta de Paulo Freire: “com Marx na mundaneidade e com Cristo na transcendentalidade”. Apesar de serem posições “ontologicamente distintas” no que se refere ao ponto de partida e ao fim último reconciliam-se em uma questão em comum: os esfarrapados do mundo, os condenados da terra, os excluídos, os oprimidos.

Esta reflexão sobre a esperança/utopia nos serviu como base para “ampliar a unidade de sentido” (GADAMER, 1997, p. 436). O exercício serviu para que pudéssemos alicerçar o nosso esforço compreensivo do pensamento utópico freiriano. Este que foi interpretado em momentos e contextos distintos de sua reflexão crítica à força opressora – onipresente – do sistema vigente e problematizadora das condições para a sua superação.

Optamos por iniciar esta etapa do percurso em tom de cumplicidade com a leitura esperançosa que o autor faz de sua própria história quando relata em estilo de “confissão” os atos e acontecimentos que forjaram seu temperamento esperançoso e, ao mesmo tempo, resiliente diante das adversidades da vida. Assim como Freire jamais concebeu suas reflexões sobre educação sem separar a teoria da prática,

também demonstramos que a origem de sua esperança remonta e está enraizada na concretude da vida: na fome que passou; na experiência da religiosidade cristã; nas dificuldades financeiras que viveu com a família; nas experiências de fracasso diante da morte do pai e o desamparo familiar; na confiança recobrada com as oportunidades que apareceram. Enfim o educador pernambucano forja sua existência sob as bases sólidas da esperança concreta ao longo do vencimento dos medos e da superação de inúmeros fracassos. Ele incorpora tudo isso como virtude que lhe acompanhou ao longo de sua vida.

Por isso delimitamos as características da sua esperança/utopia em três momentos diferentes de sua história e, ao mesmo tempo, complementares: 1) a esperança como “otimismo crítico” no redemoinho da efervescência utópica; 2) Pedagogia libertadora, conscientização e utopia no exílio e no retorno à pátria; 3) A práxis educativa como síntese e expressão da pedagogia utópica freiriana no combate à ideologia neoliberal. Nesta fase da investigação, enfatizamos a delimitação de nosso objeto e reforçamos as bases de nossa tese. De modo específico, situando o modo como o educador pernambucano, ao longo do tempo, passou a atribuir à esperança (entendem-se como sinônimos: otimismo crítico, utopia, sonho possível, inédito viável, sonhos) aquilo que denominamos de centralidade “gravitacional”. Na órbita dessa centralidade, circulam as demais categorias que o autor utilizou para exprimir o significado e a constante atualidade de sua pedagogia libertadora para a condição humana circunstanciada, seja qual for a situação de opressão. Ou seja, demonstramos como, desde os primeiros escritos de Paulo Freire, neles subjaz o tema da utopia/esperança e como, em torno deste, constrói-se todo o seu discurso pedagógico libertador.

A atitude de investigar a produção intelectual deste autor requereu de nossa parte a habilidade compreensiva para circunstanciar a problemática da libertação em meio a essa “polifonia de temas geradores” (GADOTTI, 1999). Esses temas se articulam em uníssono, para a compreensão da práxis, a favor da transformação de uma dada realidade desumanizadora. Essa práxis tem no ser humano, no mundo e na história um universo de possibilidades, as quais sugerem que há sempre alternativas, desde que a busca consciente ou a antecipação utopicamente concreta do projeto que se busca construir seja uma constante e não se sobreponha à liberdade dos indivíduos.

Este itinerário procurou ser uma forma de facilitar a exposição, a fim de que fosse possível demonstrar como o tema da esperança/utopia sempre esteve presente e impregnada na sua reflexão e como foi tomando evidência e se

apresentou como uma categoria convergente, ou seja, uma categoria central, pois tem um sentido nuclear e se torna fundamento para qualquer prática pedagógica que se queira libertadora.

Principalmente, nestes três momentos, evidenciamos que Paulo Freire não foi um sonhador estático e imóvel. A tônica de sua esperança/utopia em cada época de sua vida sempre revelou a dinamicidade da consciência da sua presença na história, presença esta que compreendeu o movimento dos rumos da realidade que transcendem as forças de um único indivíduo. Considere-se, ainda, que ele não deixou de lado seu compromisso intelectual em desvendar, anunciar e se engajar nas tendências possíveis para a construção de um mundo melhor, no qual diminuísse a distância entre uma minoria que usufrui das benesses produzidas pela humanidade, enquanto à grande maioria restam as migalhas.

Demonstramos como a lucidez do sonho (acordado) itinerante de Freire conseguiu sintetizar a percepção das situações-limite de cada contexto e de cada época de maneira inconformada, indignada e crítica. Demonstramos que esse sonho anunciou a superação destas situações-limite, sempre em busca de tornar viável o inédito, antecipar a novidade, tocar o totalmente diferente que o senso comum, com o olhar preso ao que está “fixado” no presente não consegue sequer imaginar, muito menos, conjecturar sobre sua viabilidade. Utilizamos-nos da frase gramsciana para designar seu espírito insubordinado ao aparentemente imutável: “o otimismo da vontade prevalece sobre o pessimismo da razão”.

Considerando desde o momento do “otimismo crítico” no cenário de efervescência cultural no Brasil antes da intervenção militar; perpassando pela associação de sua pedagogia libertadora e da conscientização à perspectiva utópica da denúncia e do anúncio; até o momento em que reflete incessantemente sobre a práxis educativa como síntese e expressão do seu pensamento utópico contra o fatalismo histórico promulgado pelos ideólogos do neoliberalismo; chegamos à compreensão de que Freire passa por um amadurecimento.

Como afirmamos, o primeiro momento ainda refletia predominantemente sua visão metafísica da antropologia e do mundo. A esperança (neste momento não usava, ainda, a expressão utopia) mais parecia um entusiasmo movido pela fé e confiança em uma espécie de “missão” a cumprir. Um ímpeto profético que lhe impelia a caminhar com o povo rumo à “terra prometida”. O pano de fundo era a superação da herança histórica colonialista e a elevação do povo à condição de “partícipe” nas decisões políticas. Buscava-se a “democratização fundamental”.

Predominava ainda, nesta época, uma fundamentação idealista e ingênua da transformação da realidade histórica.

O princípio desde amadurecimento se torna visível quando Freire incorpora em sua reflexão as teses centrais do materialismo histórico-dialético, sua esperança/utopia visivelmente se reveste da antecipação concreta da realidade imaginada em oposição à desumanização e exploração humana constatada. Desse modo seria preciso transformar radicalmente (revolucionariamente) a realidade oprimida para que houvesse o “partejamento do homem novo”, nem mais opressor, nem mais oprimido, mas em constante processo de libertação. Aqui, passou a vislumbrar as possibilidades de uma sociedade socialista, na qual a equidade e o exercício da liberdade entre os indivíduos, sem dominador nem dominado, passariam a ser as condições concretas para que todos pudessem “ser mais”.

Contudo após o retorno do exílio e o reaprendizado do Brasil, Paulo Freire expressa grande preocupação para atualizar seu pensamento utópico e, nisso, acaba revigorando, principalmente, quando se depara com o “cinismo” e com a suposta “neutralidade” na educação promulgada pela ideologia neoliberal. A força desta ideologia se demonstra tão poderosa e tão convincente no silenciamento de qualquer tentativa transformadora do mundo, o que faz nosso filósofo da educação ampliar seu olhar para além da anterior “razão revolucionária”.

Para antecipar concretamente a imagem do sonho socialista frente ao potencial “onipresente” e “anestésico” desta ideologia que reveste o sistema capitalista, Freire articula nas entrelinhas do seu discurso educativo-libertador, quatro dimensões fundamentais e chaves, sem as quais não haveria nem sequer chances de iniciar o embate. Nessa abordagem, a ética, a estética, a política e a epistemologia prenunciam que diante deste quadro opressor as possibilidades de outro mundo melhor somente seriam viáveis, caso fossem antecipadas no hoje a vivência da bondade e da justiça, da alegria e boniteza, o exercício da radicalidade democrática e, conseqüentemente, fosse antecipada e reforçada a busca constante da verdade, do conhecimento inédito. Identificamos e elegemos estes elementos no discurso político-pedagógico de Freire, para penetrar no movimento do seu discurso educativo e captar suas possíveis contribuições para a formação de professores.

Primeiramente, com a ajuda de Pierre Furter, expusemos os argumentos fundantes da relação conceitual que há entre a esperança/utopia e a formação. Basicamente, consideramos que a questão que se impõe à formação orientada pelo pensamento utópico está em problematizar o “devir-humano” e em dinamizar o desenvolvimento das possíveis “formas” (sempre inacabadas) que este possa adquirir

ao desenvolver as propriedades de sua potencialidade que lhe é inerente e contempla sempre o para “além” de qualquer condicionamento histórico. O pensamento pedagógico utópico, nesses termos, procura problematizar continuamente a compreensão do “ser conforme-a-possibilidade”, cuja tendência é a conformação aos fatos; para “ser em-possibilidade”, desvendando e combatendo continuamente contra as forças manipuladoras da história e buscando a antecipação do possível ainda inédito.

Investigamos como o pensamento utópico pode contribuir qualitativamente para que o educador assuma a continuação do seu “inacabamento” pessoal e profissional como uma tarefa permanente, expressão autêntica para a constituição do seu “ser mais” e, também, dos seus educandos. Procuramos deixar claro que a importância do pensamento utópico freiriano não está em servir-se de respostas prontas e acabadas sobre a melhor maneira de realizar uma determinada prática, mas é uma profunda e insistente reflexão que visa provocar novas práticas emancipatórias. Por isso, achamos oportuna a afirmação do educador Gomercindo Ghiggi (2011, p. 35), para expressar a forma como entendemos a leitura das reflexões freirianas:

Assim leio Freire: que faz pensar, produtor de referências que modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos; um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação; um Freire que luta por políticas que garantam formação de educadores reflexivos, capazes de tornar o fazer docente um projeto político e pedagógico e investigativo permanentes, que, em confronto com outros referenciais teóricos, tornam-se capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizam e criam comportamentos a favor de mudanças na organização social.

As reflexões de Freire configuram um amplo repertório de intuições que sugerem a existência ainda não explorada deste “novo” (inédito) viável, ainda-não existente, mas possível se buscado com a devida atenção e insistência. A relevância do pensamento utópico para a formação de professores é condição elementar para o exercício da liberdade humana que se experimenta na história e não aceita aprisionar-se às correntes da dominação e opressão que nos prendem ao presente.

A busca pelo “inédito” sempre foi uma constante na vida deste educador, e surpreendentemente é revigorada no final de sua vida, quando este assume a Secretaria da Educação do município de São Paulo em 1989. Seu principal lema nesta época foi “mudar a cara da escola”. Em outros termos: não só investir na infraestrutura material (construções, salários, móveis), a qual também foi uma das

lutas de sua gestão, mas proporcionar condições para que se configurassem novas relações sociais de liberdade e autonomia na reflexão teórica que os professores pudessem fazer sobre sua própria prática.

A formação de professores foi alvo de suas preocupações reflexivas e constante objeto de discussões e questionamentos. Para Freire, os professores ocupam, indiscutivelmente, um lugar estratégico na construção de uma nova escola que não reproduza meramente as relações de dependência, competitividade e individualismo promulgadas pelo modo de produção capitalista. Pelo contrário, ela deve ser capaz de propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da curiosidade, da liberdade dos educandos para estabelecer novas relações pautadas no critério da solidariedade, da reciprocidade e da entreajuda.

Dessa forma a práxis educativa em suas dimensões ética, estética, política e epistemológica se tornaram síntese e expressão do pensamento utópico freiriano para a formação de professores no combate à ideologia neoliberal. Freire assume estas bases como prerrogativas da esperança/utopia em todas as reflexões que faz contra toda forma de determinismo. Consegue provocar, contundentemente, seus interlocutores a perceber as evidências históricas do inacabamento humano, bem como de sua capacidade consciente e potencialidade de transformar o mundo. Portanto consegue conscientizar-lhes da incondicional característica antecipatória que a consciência adquire quando os homens e as mulheres, acordados, sonham o sonho possível rumo ao inédito viável.

Sistematizamos nossa compreensão do seu pensamento utópico para o desenvolvimento da autonomia na formação de professores a partir das bases ética, estética, política e epistemológica. Essas apontam, respectivamente, para a antecipação da bondade e da justiça, da boniteza e da felicidade, da radicalidade democrática e da busca intuitiva da verdade. Nosso intuito foi captar as provocações feitas pelo autor para prospectarmos uma espécie de quadro compreensivo de algumas características e saberes indispensáveis aos educadores que pretendem cultivar e permanecer esperançosos diante das adversidades encontradas em suas práticas educativas. Isso se justifica, porque as categorias que associamos a cada uma das bases deste quadro se encontram “diluídas” no vai e vem do discurso freiriano, no conjunto da “polifonia” dos temas que aborda e que brotam na elasticidade do seu pensamento, que se estende em uma ininterrupta construção dialógica e crítica.

Ao abordar a utopia/esperança na (auto)formação artística e alegre do educador capaz de antecipar em sua práxis educativo-estética, a boniteza e a felicidade, demonstramos como Freire, apesar de articular sempre uma visão

totalizante da realidade, volta seu olhar especificamente para a importância do cultivo da sensibilidade, das emoções, da alegria. Essas qualidades, ele as considerava dimensões fundamentais para a manutenção do sentido da prática educativa.

Em seguida, quando apontamos a utopia/esperança na (auto)formação da vontade e da coerência para a constituição da autoridade do educador que antecipa, em sua práxis educativo-ética, a bondade e a justiça, sintetizamos algumas exigências comportamentais que o pensamento utópico freiriano provoca para a ação docente. A educação da vontade, a necessidade de coerência nas atitudes, a superação da visão autoritarista pela conquista do respeito e da autoridade para o exercício da “liberdade que se auto-limita”, são condições para o fortalecimento na tomada de decisões éticas na profissão docente. Isso ajuda a forjar a capacidade de resistir para se opor ao relativismo que aumenta a insensibilidade diante do sofrimento humano, de toda e qualquer forma de injustiça e, também, para propor eficazes e sólidas alternativas de sua superação.

Quando tratamos da utopia/esperança na (auto)formação militante da resistência corajosa e dialógica do educador capaz de antecipar a radicalidade democrática em sua práxis educativo-política, continuamos investigando os elementos indispensáveis para resistir às ameaças do fracasso no exercício da participação cidadã. E relacionamos alguns pressupostos, como: a coragem; a militância; a não-neutralidade; a capacidade de apreender as tendências da realidade para avançar de forma tática e estratégica rumo aos objetivos pretendidos; a habilidade para lidar com as situações conflitivas; a superação do medo; a compreensão dos limites históricos. Todos esses foram relacionados à concepção política que Freire tem da atividade docente. A vivência coerente do conjunto desses elementos é indispensável para a manutenção da radicalidade democrática, cujo objetivo principal é a participação coletiva consciente nas tomadas das decisões em busca do bem público.

E, por último, quando identificamos utopia/esperança na (auto)formação do professor pesquisador e crítico capaz de antecipar, em sua práxis educativo-gnosiológica, a busca curiosa e intuitiva da verdade. A pesquisa, a reflexão crítica sobre a práxis educativa, a posição curiosa e investigativa, além do desenvolvimento da capacidade de intuir, a humildade de não se reconhecer “dono” da verdade vêm a ser os elementos fundantes para a (auto)formação docente no exercício antecipatório e criativo do conhecimento que se torna inédito na sua relação com os educandos. O desenvolvimento desta dimensão é condição fundamental para o crescimento intelectual do educador que aumenta, gradativamente, em sua

(auto)formação permanente, a capacidade de se distanciar do senso comum. Isto que, muitas vezes, envolve o cotidiano de sua prática para melhor refletir, analisar, julgar a relação a ser estabelecida com o objeto de conhecimento. Esse exercício é fundamental para o desenvolvimento crítico na docência, indispensável para a autonomia do educador que aprende a fazer o “cerco epistemológico” daquilo que visa conhecer na medida em que envolve seus educandos no exercício de construção do conhecimento sempre estabelecendo relações com o seu contexto.

Com esta reflexão, acreditamos ter aprofundado uma temática de extrema importância para a educação brasileira contemporânea. Para nós, ficou claro que não é possível compreender a reflexão de Paulo Freire sobre a prática educativa, se esta não for considerada à luz da utopia concreta, do sonho acordado, da constante busca pelo inédito viável, da esperança militante. Esclarecemos que esse quadro de análise se aplica também à sua concepção de formação de professores.

Acreditamos que esta interpretação possa contribuir para o avanço deste campo investigativo que, ainda, permanece aos pesquisadores da educação como um instigante objeto a ser explorado. Esperamos ter contribuído para o estímulo de futuros estudos sobre o pensamento utópico e a formação de professores, relação ainda pouco estabelecida na contemporaneidade que pode ser de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia pessoal e profissional da classe docente, assim como, para revigorar o sentido estético, ético, político e epistemológico da sua profissão.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. 13. ed. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

_____. **A Cidade de Deus** (Contra os Pagãos), Parte I: Livros I a X; Parte II: Livros XI a XXII. Trad. Oscar Paes Leme. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012a (Vozes de Bolso).

_____. **A Cidade de Deus** (Contra os Pagãos), Parte II: Livros XI a XXII. Trad. Oscar Paes Leme. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012b (Vozes de Bolso).

ANDERSON, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. Ed. ver. atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

_____. **O Princípio Esperança**. v. 2. Trad. Werner Fuchs. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

_____. **O Princípio Esperança**. v. 3. Trad. Nélio Shneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005/2006.

_____. **Thomaz Münzer: teólogo da revolução**. Trad. Vamireh Chacon e Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973a.

_____. El hombre como posibilidad. In: **El futuro de la esperanza**. Salamanca: Sígueme, 1973b.

_____. Dialogue sur l'espérance / Gabriel Marcel et Ernst Bloch, avec la participation de Hans Fischer-Barnicol et Alfred Schimidt. In: **Presence de Gabrel...**

_____. **L'athéisme dans le christianisme**: la religion de l'exode et du royaume. Gallimard, 1978.

_____. **L'esprit de l'utopie**. Gallimard, 1977.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1. ed. – Curitiba: 2013.

BRECHT, Bertolt. Santa Joana dos matadouros. In: **Teatro completo**. v. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BUBER, Martin. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CROSSAN, John Dominic. **O nascimento do cristianismo**: o que aconteceu nos anos que se seguiram à execução de Jesus. São Paulo: Paulinas, 2004.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos (Col. Prospectiva; 5). 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CROATTO, José S. **O mito como interpretação da realidade**: considerações sobre a função da linguagem de estrutura mítica no Pentateuco. In: RIBLA 23 (Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana) 1996, p. 17-22.

DESROCHE, Henri. **Sociologia da Esperança**. Trad. Jean Briant. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** 10. ed. São Paulo: Global, 1989.

FERNANDES, Calazans & TERRA, Antônia. **40 Horas de esperança:** o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, Joel A. A corporeidade em 1 Coríntios: o embate entre as culturas semítica e helênica. In: **Interações:** cultura e comunidade (v. 3, n. 3); Revista de Ciências da Religião; Uberlândia, MG, 2008.

FREIRE, Paulo. **Escola primária para o Brasil.** In: Simpósio Educação para o Brasil (Centro Regional de Pesquisas Educacionais). Recife, 1961a.

_____. **A propósito de uma administração.** Recife: Imprensa Universitária, 1961b.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: **Estudos Universitários** – Revista de Cultura da Universidade do Recife; n. 4, abril/junho, 1963.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **À Sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995a.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. Diálogo com o educador Paulo Freire. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C (Org.). **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador.** Vitória: EDUFES, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** (Org. e apres.) Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2001a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001b.

_____. **Política e educação**: ensaios. (Col. Questões de Nossa Época; v.23). 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001c. (Biblioteca Digital Paulo Freire, UFPB).

_____. **Cartas à Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. (Org.) Ana M. Freire. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

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

_____. **A Educação na cidade**. Pref. Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Educação e mudança**. 29. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2007a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2007b.

FREIRE, Paulo. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. (Col. Paulo Freire, 2). São Paulo: Loyola, 1979a.

FREIRE, Paulo. In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire (Antologia). São Paulo: Loyola, 1979b.

FREIRE, Paulo. In: VANNUCCHI, Aldo (org.). **Paulo Freire ao vivo** – gravação de conferências com debates realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980 – 1981). Loyola: São Paulo, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000c.

FREIRE, Paulo; HORTON, Miles. **Caminhando se faz o caminho**: conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**, 1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FURTER, Pierre. **A dialética da esperança**: interpretação do pensamento de Ernst Bloch. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

_____. **L'Amérique Utopique**: Essai sur la contribution de la pensée utopique au developpement de la formation des latino-americaïns. (Apostila mimeografada para uso nas aulas no curso da FAPSE – UNIGENEVE), 1977 – 1978.

_____. **Educação e vida**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em programas de formação de professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca E. (org.). **Ética e formação de professores** – política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GADOTTI, Moacir. Por que devemos continuar estudando Paulo Freire (Prefácio). In: SCOCUGLIA, Afonso C. **A História das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 1999.

GADOTTI, Moacir. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: VENTORIM, S; PIRES, M. F; OLIVEIRA, E. C. (Orgs.) **Paulo Freire**: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória: EDUFES, 2000.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (Vol. 3). Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Menezes. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 5. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Trad., introd. e notas Mário da Gama. – 2. ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2008.

KEMPIS, Tomás de. **Imitação de Cristo**: textos escolhidos. Trad. Emérico da Gama. São Paulo: Quadrante, 1987.

KONDER, Leandro. O calor da utopia e a frieza da ciência. In: FERREIRA, Leila da Costa (org.) **A sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. Rev. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosela. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCEL, Gabriel. **Prolegômenos para uma metafísica de la esperanza**. Buenos Aires: Nova, 1944.

_____. Dialogue sur l'espérance / Gabriel Marcel et Ernst Bloch, avec la participation de Hans Fischer-Barnicol et Alfred Schimidt. In: **Presence de Gabriel Marcel** (Cahier 1). Gabriel Marcel et la pensée allemande: Nietzsche, Heidegger e Ernst Bloch. Paris: Aubier, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (1. Feuerbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da filosofia mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. v. 1, Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, s/d.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MCLAREN, Peter. Pedagogia da possibilidade. In: **Educação, sociedade e culturas** (Revista); n. 10, 1998, p. 57-82.

MEJÍA, Marco Raul. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, Danilo et al. (orgs.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOLTMAN, Jürgen. In: **El futuro de la esperanza**. Salamanca: Sígueme, 1973.

_____. **Teologia da esperança**: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã. São Paulo: Herder, 1971.

MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MÜSTER, Arno. **Ernst Bloch: filosofia da práxis e utopia concreta**. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista, 1993.

NOGUEIRA, Adriano. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana M. **Cartas à Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis (org.). 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

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

_____. Utopia e educação em Paulo Freire: uma contribuição-crítico reflexiva para a formação de professores da educação básica no Brasil. In: MIGUEL, Maria Elisabete Blanck (org.) **Formação do professor para a educação básica**: contribuições de pesquisas na pós-graduação. Curitiba: Champagnat, 2013.

PEROZA, Juliano; RESENDE, Marilúcia A. Dialética da curiosidade: pistas para uma praxiologia do conhecimento. **EccoS** - revista científica. Paulo Freire e a Educação de Adultos. n. 25. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2011, p. 77-94.

PESSANHA, José A. M. Vida e obra. In: MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PLATÃO. **A república**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado, rev. técnica e introd. Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. Timeu; **Crítias**; **o segundo Alcibíades**; **Hípias menor**. Trad. Carlos Benedito Nunes. 3. ed., rev. Belém: UFPA, 2001.

QUARTA, Cosimo. Utopia: gênese de uma palavra-chave. In: **Morus, utopia e renascimento**. Dossiê temático: o impacto da descoberta do novo mundo na cultura europeia. n. 3, FAEPEX/UNICAMP, 2006.

RICARDO, David; SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações / Princípios de economia política e tributação**. Trad. Conceição Jardim Maria do Carmo Cary, Eduardo Lúcio Nogueira, Rolf Kuntz. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

RICHARD, Pablo. Pluralidade de tradições no novo testamento e seu contexto histórico. **Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana**, Petrópolis, RJ Vozes, v. 1, n. 59.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: Vida e obra de um educador. In: STRECK, Danilo (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEM, Angela I. L. F et al. **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEVERINO, Francisca Eleodora S. et al. (orgs.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Aida Pereire da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STRECK, Danilo (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Trad. Beatriz Sidou. 6. ed. Rio de Janeiro; Bertand Brasil, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro. ISEB: **Fábrica de ideologias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Do socialismo científico, ao socialismo utópico. In: FÉLIX, Moacyr et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. 14.

_____. **As ideias estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VERNANT, Jean Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Trad. Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

Referências da Internet

FREIRE, Paulo. In: **Carta a Ignácio Rogério de Almeida Cunha**, escrita em 1 de outubro de 1969. Disponível em <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcer-vo000055/Obra_Cartas_Rogério_Completa.pdf>. Acesso em 19/07/2013.

FREIRE, Paulo. **Vídeo**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=paulo+freire+nina>>. Acesso em 28/09/13.

Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm#livros>>. Acesso em 13/04/2012.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire e a Teologia da Libertação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OsLHMA3EU0k>. Acesso em 26/09/2018.

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Pedagogia do inédito viável: o pensamento utópico freiriano e a formação de professores
Autor	Juliano Peroza
Coleção	Paulo Freire - 01
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Imagem da capa	Luiz Carlos Capellano
Diagramação	Ana Laura Baldo Renan Miranda Fischer Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Juliano Peroza
Revisão Ortogramatical	Patrícia Elisabel Bento Tiuman
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	240
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,

Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:

franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso

Dissertações de Mestrado

Teses de Doutorado

Grupos de Estudo e Pesquisa

Coletâneas de Artigos

Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299

Bairro Palmital - Chapecó-SC

CEP: 89.815-405

(49) 98916-0719

franquia@livrologia.com.br



O amanhã não é uma categoria, um espaço além de mim mesmo, à espera de que eu chegue lá.

O meu amanhã é o hoje que transformo.

Mas é impossível sonhar sem hipóteses de amanhã.

A grande maioria da população brasileira está proibida de sonhar, porque nem sequer comeu hoje.

PAULO FREIRE

