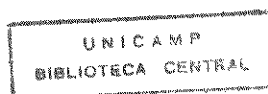


YVONE SOARES DOS SANTOS GREIS

O ELEMENTO UTÓPICO NO PENSAMENTO DE PIERRE FURTER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	G863E
V.	E.
TOMBO BC/	29.261
PROC.	06.7/96
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$. 11,00
DATA	06/12/96
N.º CPD	

CM-00095368-5

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G863e Greis, Yvone Soares dos Santos, 1967-
O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter / Yvone
-- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : João Francisco Régis de Moraes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Furter, Pierre, 1931-. 2. Utopias. 3. Esperança.
4. Educação - Filosofia. I. Moraes, Régis de, 1940-.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

ERRATA

O Elemento Utópico no Pensamento de Pierre Furter - Yvone Soares dos Santos Greis

Página:	Parágrafo:	Linha:	Onde se lê:	Leia-se:
ix	3º	10ª	Kantosschule	Kantonsschule
xi	1º	2ª	64,	64.
xii	3º	2ª	da dele	da sua
Sumário	Anexo IV	24	Futer	Furter
4	1	1ª	do utopia	da utopia
5	2º	2ª	tomadas de posicionamentos	tomada de posições
6	1º	7ª	da esperança sem cair	da esperança, sem cair
9	Nota de Rodapé 3	3ª	Unicamp em 23	Unicamp, em 23
10	3º	3ª	discussões posteriores ⁴	o número do rodapé ⁴ deve deslocar-se para a linha 10 do 4º parágrafo.
11	4º	2ª	O Princípio da Esperança	O Princípio Esperança
21	3º	3º	João Francisco DUARTE JÚNIOR	João-Francisco DUARTE JÚNIOR
34	1º	3ª	locas	locus
70	2º	2ª	de finalidade de necessitar	de finalidade, de necessitar
71	1º	1ª	correntes e acordo	correntes, de acordo
72	1º	3ª	Quando anteriormente afirmei, à página 42, que	Quando anterior afirmei, à página 49, que
81	2º	3ª	sejam uma utopia, sejam uma	seja uma utopia, seja uma
90	3º	3ª	seja	seja permanentemente
93		3ª	si mesmo não	si mesmo, não
93	2º	10ª	princípio, que como Furter apresenta	princípio que, como Furter apresenta.
94	citação do 4º parágrafo	4º	uma compensação uma insatisfação vaga e difusa	uma compensação, uma insatisfação vaga e difusa
95		última	seja do partido seja	seja do partido, seja
95	Rodapé 126	1ª	M Bertrand	M. Bertrand
95	Rodapé 126	8ª	daqueles que a fizeram. como	daqueles que a fizeram. Como
96	1º	2ª	Furter articula os suas próprias posições	Furter articula as suas próprias posições
I-2	3º	3ª	bloquiana	blochiana
Anexo V - capa			Associação Brasileira de Tecnologia - ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT

Considerar ainda as seguintes indicações bibliográficas:

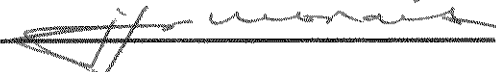
BLOCH, Ernest, El Principio Esperanza, tomo II e III, version del aleman: Felipe Gonzales Vicen, Biblioteca Filosofica Aguilar, 1980.

MENNHEIM, Karl. Ideologia e utopia, tradução de Sérgio Magalhães Santeiro, 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

YVONE SOARES DOS SANTOS GREIS

**Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação defendida por Yvone Soares
dos Santos Greis e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data: Campinas, 27/06/1996.

Assinatura: 

O ELEMENTO UTÓPICO NO PENSAMENTO DE PIERRE FURTER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996

**Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de MESTRE em
EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia
e História da Educação à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof.
Livre Docente João Francisco Régis de Moraes.**

COMISSÃO JULGADORA:





Aos que acreditam na importância dos pequenos atos...

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para que este trabalho se realizasse: os alunos da E.E.P.G. do Jardim Nossa Senhora Auxiliadora: meu orientador e amigo, Prof. Régis de Moraes; os professores Augusto Novaski, Hermas Arana, Lucila Arouca, Valério Arantes, Nelson Marcelino; os colegas e também amigos: Carlos Martinazzo, Sílvia Leão, Regininha, Yolanda, Cláudio, Ana Maria, Rachel, Humberto, Célia Gurgel, Lúcia Helena, Mestre Sebastião, Cidinha, Irene Marcos Romano, Nadir, Vanda, D. Maria, Marina, Claudinha, Maria do Carmo, Rosário, Amauri, Roberto, Zelindo, Valquíria, Dr^a. Maria Lúcia Mello; meus ex-alunos e amigos: Edson, Adriana, Márcia, Silvana, Aldenice, Imaculada, Lúcia Helena, Diva, Ana Maria, Daniela, Lucas, Pedro Schäffer, Pedro Lemos, Jairo, César, Pilar, Fátima, Lea, Tice, Socorro, Joseane e Fausto; meus pais, José e Derlice; Márcia, Silmar e Eder, meus irmãos; meu marido, companheiro paciente e sempre presente, Christian; à Capes e, de modo especial, agradeço ao professor Pierre Furter, pela humildade intelectual, disponibilidade e interesse que manifestou por este trabalho; enfim esta dissertação é dedicada a vocês e a muitos outros colegas e amigos que ajudaram a tornar coletivo o que, em diversos momentos, pareceu individual e solitário. A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo principal desenvolver uma reflexão sobre a manifestação do elemento utópico no pensamento de Pierre Furter, através de três de suas principais obras publicadas no Brasil, quando de sua visita a este país na década de 60. Estas obras são: Educação e Reflexão, Educação e Vida e A Dialética da Esperança.

O trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro refere-se a uma revisão dos conceitos de utopia e ideologia de modo geral, verificando, a seguir, como ambos são concebidos pelo autor. O segundo capítulo procura abordar o contexto em que as preocupações de Furter se situaram, retomando sucintamente alguns tópicos do contexto político do país na referida década. Finalmente, o último capítulo trata do tema da esperança mostrando como o elemento utópico aparece neste discurso, apresentando a distinção entre utopia e utopismo quanto às reflexões do autor.

A principal conclusão é a de que o elemento utópico se manifesta no pensamento de Pierre Furter pela urgência da necessidade de fazer compreender que a utopia é parte inerente da vida humana. A utopia em Furter aparece como uma relação de derivação que se processa entre a realidade conhecida, empiricamente constatável e uma realidade desejável, mas que ainda não se estabeleceu.

Deste modo, poder-se-ia dizer que o elemento utópico no pensamento de Pierre Furter se define, entre outras, pela característica de transitoriedade.

ABSTRACT

The main purpose of this monograph is to reflect about the manifestation of the utopic element in the thinking of Pierre Furter, based on three of his principal works published during his stay in Brazil in the sixties. The works are the following: "Educação e Reflexão", "Educação e Vida" and "A Dialética da Esperança".

The monograph is divided in three chapters: the first one refers to a revision of the concepts of utopia and ideology in general and is about how these two categories were defined by the author. The second chapter analyses the context of the author's concerns, reviewing briefly some topics of the political context of Brazil in the sixties. Finally, the last chapter discusses the theme of hope, demonstrating how the utopic element appears in this discourse, showing the distinction between utopia and utopism as to the author's reflections.

The main conclusion of this monograph is that the utopic element manifests himself through the urgency of the necessity to understand that utopia is an inherent part of human life. The utopia in Pierre Furter appears as a relation of derivation which proceeds between known reality, which can be verified empirically, and a desirable reality, which has not yet been established.

In that manner, we could say that the utopic element in the thinking of Pierre Furter defines itself by the characteristic of transitority.

"Na Utopia, as leis são pouco numerosas: a administração distribui indistintamente seus benefícios por todas as classes de cidadãos. O mérito é ali recompensado; e, ao mesmo tempo, a riqueza nacional é tão igualmente repartida que cada um goza abundantemente de todas as comodidades da vida."

A Utopia I - Thomas More

NOTAS BIOGRÁFICAS

PIERRE FURTER: educador suíço, nascido em La Chaux-de-Fonds, a 7 de dezembro de 1931.

O registro de sua vida profissional é marcado pela atividade docente, embora também tenha acumulado, entre outras, as funções de perito, consultor e delegado da UNESCO e assessor em Educação, em Caracas, na Venezuela.

Pierre Furter passou três anos em Portugal, onde estudou Letras Portuguesas, diplomando-se pela Universidade de Lisboa (1957). Esteve voltado para o ensino da língua francesa (1958), lecionou literatura brasileira na Escola de Intérpretes de Zurique (1960-1962), criando nesta mesma cidade, na Kantossschule, o primeiro, e talvez o único, segundo ele, curso de Português.

Embora seu primeiro contato com o nosso país tenha sido quase uma "obra do acaso"¹, esta circunstância despertou em Furter um profundo interesse por vários aspectos da cultura brasileira, como por exemplo, da literatura ao problema do analfabetismo.

De sua primeira visita, cujo interesse, segundo ele, foi meramente pessoal, Pierre Furter conheceu pessoas como Paulo Freire, Miguel Arrais, Luís Costa

¹ Leia na entrevista, Anexo II, as linhas 5, 69 e 163.

Lima, Ariano Suassuna, Celso Furtado, Octávio Ianni, Ênio Silveira, Darcy Ribeiro e o nosso atual presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, tendo, com alguns deles, a experiência de uma convivência um pouco mais direta e próxima.²

Desde então, o professor Furter foi convidado para conferências, seminários e cursos sobre educação. As Universidades Federais de Pernambuco, da Paraíba, da Bahia, de Santa Catarina, Minas Gerais, do Paraná, bem como a Universidade de São Paulo (USP), registraram a sua passagem.

A curiosidade manifesta por ocasião deste seu primeiro contato com o Brasil resultou num interesse pessoal mais profundo que o levou a desligar-se das atividades que desenvolvia na Suíça³ e a mudar-se para o Brasil com a primeira esposa e os dois filhos (1964).

Tendo-se instalado primeiramente no Recife, Furter acompanhou a movimentação em torno da eleição de Miguel Arrais para governador e desempenhou atividades de militância acompanhando os integrantes do Partido Socialista Brasileiro, motivo pelo qual o quarto exército o buscou, em razão dos acontecimentos desencadeados pelo Golpe militar de 1º de abril de 1964. É neste ano que se dá a contratação de Furter pela UNESCO e, então, foi designado para avaliar os programas de educação de adultos e de cultura popular no Recife.

Suas conhecidas obras *Educação e Reflexão* e *Educação e Vida* resultaram de um curso de filosofia da educação ministrado para Especialistas em Educação da América Latina, ocorrido na Universidade de São Paulo (1964-

² Parte das notas de rodapé da entrevista contém especificidades quanto a algumas destas pessoas.

³ Leia linha 64 da entrevista.

1965), organizados pelo INEP e a UNESCO.

O caráter evidente do Golpe Militar de 64, trouxe o gosto da decepção. Este sentimento de frustração constituiu-se num fator de aproximação maior de Pierre Furter com a obra de Ernest Bloch⁴. À semelhança da situação de fracasso experienciada por Bloch e seus contemporâneos, em virtude dos resultados catastróficos da Primeira Guerra Mundial, Furter viu-se, no Brasil, diante do mesmo quadro de fracasso. Ele e os que o cercavam sentiam-se desamparados, órfãos de uma revolução que não aconteceu⁵ e a suposição de que o Brasil pudesse tornar-se uma possível república socialista, então, se desmanchava. De tal modo que a permanência de Furter no Brasil no período que vai de 1964 a 1967 deve-se ao fato de ter sido contratado pela UNESCO para desempenhar as funções de perito junto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Esta circunstância permitiu que o exército se olvidasse de seus engajamentos anteriores⁶.

É neste contexto que Pierre Furter percebe a existência de um espaço para a publicação de *A Dialética da Esperança*, obra que veio a preencher um vazio dado o sentimento de desesperança provocado pelo clima da ditadura, pois, embora Ernest Bloch sempre tenha se declarado marxista, nunca havia condenado o cristianismo.

No entanto, a partir de 1967, Furter passou a desempenhar as suas atividades de perito da UNESCO em Caracas, na Venezuela, trabalhando junto à Divisão de Educação de Adultos (ODEA) e da Secretaria de Planificação EDUPLAN, do Ministério da Educação de Caracas (1967-1969).

⁴ Filósofo alemão que dedicou-se ao estudo do tema da esperança.

⁵ Leia os comentários do próprio autor nas linhas 175, 196 e 233, respectivamente.

⁶ Leia a linha 91 da entrevista.

Apesar de ter regressado à Suíça e pouco publicado sobre o Brasil, Furter ainda retornou algumas outras vezes ao nosso país na década de 70, passando inclusive pela residência do professor Rubem Alves, em Campinas (1977), estando no Recife e em João Pessoa em 1982.

Orientou alunos brasileiros no curso de doutorado na Suíça como J. de Arruda Falcão, Sônia Vargas e Peri Mesquida. Com este último ainda mantém contatos, em razão dos cursos de pós-graduação da Universidade de Juiz de Fora, motivo que o fez retornar ao Brasil no início dos anos 90.

As marcas do passado não abandonaram o professor Furter. Como estrangeiro, numa terra tão distinta da dele, é mesmo emocionante constatar que o seu contato com o Brasil, sua cultura, sua gente e sua realidade criou nele vínculos afetivos que ainda o angustiam quando da necessidade de aqui retornar.⁷

Desde 1975, Pierre Furter trabalha na Universidade de Genebra na área de educação comparada e planificação da *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*.

A conjuntura do mundo atual faz com que Furter reconheça algumas crises, sendo que a de criação⁸, a de criatividade é, para ele, a mais significativa. Segundo ele, isto aponta para a necessidade de encontrar novos meios de comunicação (símbolos e linguagens) a fim de que haja uma possível superação dela.

Deste modo a esperança continua sendo uma temática de importância e, talvez, mais necessária em nossos dias. De acordo com Furter, já há uma

⁷ Leia as linhas 332 e 509 da entrevista.

⁸ Leia a linha 684 da entrevista.

sociedade de duas velocidades: a dos que podem e a dos que não podem. Isso caracteriza um atraso e até mesmo uma volta às categorias do século XIX.

Esta mesma crise também está instalada no âmbito educacional, posto que ela é mais ampla, o que não permite, também, que mudanças significativas possam ser observadas neste setor.

Entre livros, artigos, cours polycopiés e outros textos, a produção do autor aproxima-se de 170 trabalhos, divididos em temas literários, culturais, traduções, temas filosóficos e teológicos, sócio-políticos e educativos. Apesar desta variedade, Pierre Furter nunca abandonou os estudos sobre utopia e esperança e considera que, hoje, o estado do bem-estar é a verdadeira utopia.

Sua última visita ao Brasil realizou-se entre 30 de outubro e 03 de novembro de 1995, para participar de uma conferência no congresso sobre "Comunicação e Educação para a cidadania", apoiado pela ABT*. Foi nesta ocasião que Furter concedeu-me uma entrevista de 2 horas e 45 minutos, no Hotel Copa Sul, no Rio de Janeiro. A entrevista encontra-se transcrita no Anexo II e o texto que o autor apresentou nesse congresso, *Communication et Education: repenser les paradigmes*, encontra-se no anexo V.

* Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
1 - Considerações acerca da utopia.....	8
2 - Considerações acerca da ideologia	24
3 - As concepções de utopia e ideologia em Furter	32
CAPÍTULO II	44
1 - Contextualização	45
2 - Breve perfil da Educação Permanente	50
2.1. Caracterização geral da Educação Permanente	52
2.2. Esboço da repercussão da Educação Permanente no contexto educacional brasileiro	55
3 - O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter	60
3.1. Como preparar o futuro? Planejando... ..	70
CAPÍTULO III.....	79
1 - Reflexão Preambular	80
2 - No Princípio era o verbo, cuja ação ainda é esperar	89
3 - Utopismo em Furter?	96
4 - Sobre o significado desta monografia para a educação	109
CONCLUSÃO.....	112
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXO I - PERFIL DO PENSAMENTO ATUAL DE PIERRE FURTER	I-1
ANEXO II - ENTREVISTA	II-1
ANEXO III - CURRICULUM VITAE.....	III-1
ANEXO IV - CÓPIAS DAS CORRESPONDÊNCIAS MANTIDAS COM O PROFESSOR PIERRE FUTER.....	IV-1
ANEXO V - TEXTO APRESENTADO PELO PROF. P. FURTER NO CONGRESSO DA ABT, 1995.....	V-1

INTRODUÇÃO

Escrever uma dissertação retomando o tema da utopia consiste numa tentativa ousada de apontar para o sentido atual que esta temática continua a guardar. Ousadia, pois a nossa atualidade, se não impossibilita, dificulta, ironiza e, porque não dizer, até mesmo despreza os conteúdos utópicos presentes nos projetos que sugerem um *locus* indeterminado, mas que, não-obstante, é sonhado, desejado e, enfim, imaginado como melhor. Preconiza-se o fim das utopias. Estariam elas realmente condenadas à morte ou encontram-se sufocadas pelas novas formas de discurso contemporâneo, como o cibernético, por exemplo? É por isso que a tentativa se constitui numa ousadia: a de dizer que, se as utopias passadas perderam a sua consistência, o comportamento utópico ainda não sucumbiu.

Possivelmente, o discurso utópico tenha perdido a sua razão de ser porque a sociedade e o tempo contemporâneos são expressos sob novas formas de narração: a contestação e a denúncia, atualmente, são muito mais explícitas do que na época de More ou Bergerac. Porém não se pode afirmar que o nosso tempo e a nossa sociedade tenham por completo perdido a sua dimensão utópica. Hoje, esta dimensão se apresenta de modo mais sutil. Vivemos o tempo da crítica aberta ao mundo. A sutileza da utopia tem sido expressa, pois, no desejo humano de revisar o seu presente antes de preconizar o estado futuro para onde se deseja ir e certamente se vai.

Esta dissertação aborda o tema da utopia através do estudo sobre a presença do elemento utópico no pensamento de Pierre Furter. Para fins de delimitação metodológica, a abordagem do assunto limitou-se a três de suas obras publicadas no Brasil, na década de 60: *Educação e Reflexão*, *Educação e Vida* e *A Dialética da Esperança*. Estes livros foram escolhidos porque além de serem os primeiros que em nosso país foram editados e que correspondem a uma etapa em que Pierre Furter viveu no Brasil, são os que indicam o interesse inicial do autor pela temática proposta, embora de forma não tão insistente como ele o faz em suas mais recentes obras.

Dos trabalhos anteriormente mencionados, os dois primeiros figuram como o resultado de um curso de Filosofia da Educação, ministrado pelo próprio professor Furter, entre 1964 e 1965 para Especialistas da Educação na América Latina.

Resultantes deste processo de trabalho, estas duas obras deixam antever o nítido interesse do autor em relação à reflexão, enquanto necessidade metodológica. A utopia, a esperança e a preocupação com um tipo de educação contínua adequada ao "tempo" constituem as categorias principais em que a atenção de Furter se centra e passam a ser uma constante em seus estudos, o que pode ser observado nas obras que foram realizadas em anos posteriores.

Retomar a manifestação do elemento utópico no pensamento de Pierre Furter, na fase que foi delimitada, tem como objetivo principal refletir, de forma menos longínqua do "lugar-nenhum" (*ou-topos*, não-lugar), sobre a contribuição deste autor quanto à mediação entre o presente e o futuro, entre o aquém e o além, tendo como pano de fundo o âmbito da educação.

Composta de três capítulos, inicialmente são tecidas considerações gerais

acerca do utopia e da ideologia e, em seguida, procuro verificar como Furter concebe e distingue estes dois conceitos. O segundo capítulo objetiva apresentar o contexto em que a vinda, o período de permanência e regresso do autor se deram. Ainda que de modo tangencial, são feitas algumas reflexões sobre a educação permanente e na parte final deste capítulo abordo a questão do elemento utópico no pensamento de Furter. *Educação e Reflexão* e *Educação e Vida* são as obras nas quais estes dois primeiros capítulos se apóiam. O terceiro e último momento desta monografia é constituído de reflexões concernentes à esperança, terceira categoria eleita para fins deste estudo. O capítulo é introduzido por algumas notas sobre o tema do imaginário com o propósito de preparar a leitura das duas partes posteriores, onde, a partir de *A Dialética da Esperança*, procuro apontar para o tipo de tratamento que Furter dispensa ao tema. A principal finalidade é a de responder a pergunta colocada na última parte que compõe o capítulo: há um utopismo no pensamento de Pierre Furter? A manifestação do elemento utópico no pensamento deste autor caracteriza-se pela insistência da noção de transitoriedade entre o *locus* e o tempo conhecidos e aqueles que são imaginados e sonhados.

A diversidade de concepções de trabalho pedagógico, tão evidentes nas escolas brasileiras, justificada seja pela necessidade de propor novas metodologias a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com menos fracasso; seja pela falta de clareza no direcionamento dos objetivos educacionais, ou ainda, pela defasagem ou diferenciação quanto à formação dos educadores, demonstra que o meio educacional é um *locus* bem definido onde a proliferação de utopias é claramente visível. O agente formador demonstra, tanto na prática, quanto em sua reflexão teórica, suas convicções, suas esperas, seus

desejos, seus sonhos, suas crenças, enfim, suas utopias. Isto é inevitável visto que aquele que educa, segundo estas características, conduz o educando, dia após dia, a um outro tempo e a um outro lugar, na expectativa de que eles sejam novos e melhores. Há também aquele agente que trabalha, diariamente, na condução do trabalho pedagógico, mas cujas convicções, esperas, desejos, sonhos, crenças, frustrados, não são mais elementos motivadores de utopias. Em que difere a insistência de um e o desânimo de outro diante de uma mesma realidade? Penso ser desnecessário, mas não custa repetir que as condições de trabalho dos educadores e a ordem de importância ocupada pela educação nas mentes brasileiras, por exemplo, são condicionantes de importância na percepção destas duas formas de comportamento diante da educação.

Porém, longe de pretender uma representação maniqueísta e ingênua em relação às tomadas de posicionamentos dos educadores, a dicotomia apresentada tem como finalidade suscitar a seguinte reflexão: não haveria, tanto na afirmação, como na negação das vontades, em relação a esta necessidade de formar e educar que se apresenta, a existência de um elemento, o utópico, na forma como cada um concebe o seu *topos*, isto é, o seu lugar e papel de educador na realidade que ocupa e supõe conhecer? Seja na escola, ou fora dela, os homens sonham sonhos diferentes e, portanto, as imagens que formamos de nosso *locus* futuro não são logicamente as mesmas. Quanto à função específica do educador é pertinente refletir sobre a consciência que se tem sobre o lugar a que os educandos são conduzidos, sobre a qualidade dos instrumentos que lhes são colocados à disposição assim como o uso a se fazer deles.

Enfim, se o ato pedagógico incorpora o *modus operandi* do contexto em

que se estabelecem as relações sociais, convém pensar duplamente sobre o lugar e o tempo em que se vive e aquele que se pretende viver. Se reside nisto a característica de um pensamento e comportamento utópicos, nada há aí de depreciador, mas um apelo necessário de reconhecer das utopias o seu sentido positivo. Eis como o elemento utópico atravessa o pensamento de Pierre Furter e nesta perspectiva os seus trabalhos são muito apropriados para que se proceda a um estudo crítico do tema da utopia, da esperança sem cair em reducionismos ingênuos.

CAPÍTULO I

1 - Considerações acerca da utopia

Ao supor um estado ou tipo de realidade não existente e que, portanto, trata-se de uma suposição em descompasso com a realidade chamada objetiva, aquele que supõe e o resultado de sua suposição passam a ser chamados de utópicos.

Designando o "não-lugar" ou o "lugar não existente"¹ e deixando por hora as suas definições e diferentes interpretações, o que nos parece, como observação advinda do senso comum, é que o dispêndio de interesse e tempo de estudos sobre a utopia configurar-se-ia como um absurdo. Comumente, o termo é empregado no seu sentido negativo, desconsiderando-se, assim, o seu sentido positivo, quando algum tipo de ponderação prospectiva é tecida sobre a realidade. Tem-se, deste modo, que um projeto qualquer, na medida que vise a transcendência de algum limite instalado no real, na maioria das vezes, é criticado por possuir no seu interior uma finalidade de superação. E, se nele, algo de "bom" ou, melhor dizendo, de "positivo" existe, melhor é dar uma outra nomenclatura, para não se proclamar utópico.

Podemos extrair deste receio que se manifesta ao tratarmos da questão da

¹ Utopia, do grego *ou*, 'não', *topos*, 'lugar', in José Ferrater MORA, *Diccionario de Filosofia*, tomo II.

utopia, uma implicação quase direta chamada ideologia. E por quê? Que relação pode ser estabelecida entre um termo e outro?

A relação se estabelece na medida em que se reconhece que tanto a utopia quanto a ideologia estão igualmente em descompasso com a objetividade real². Assim, quando se aponta para a ideologia como sendo o *discurso sobre*³ e não um *discurso da realidade*, percebemos um certo distanciamento daquilo que se considera ser a objetividade real.

Decorre, portanto, que se a utopia também se distancia do real, como acusação que freqüentemente lhe é imputada, o seu discurso conseqüente será *sobre*, advindo, então, a possibilidade de que aquilo que se diz ser utópico, seja caracterizado de ideológico. Embora simplificada pelo momento, veremos ainda o porquê desta possibilidade.

Observamos, a partir deste rápido raciocínio, que o tratamento de ambas as questões não é muito fácil, necessitando que as suas análises sejam feitas com cuidado.

O objetivo deste estudo preliminar consiste em desenvolver os dois temas, visando às suas compreensões no contexto do pensamento do autor que iremos estudar, não pretendendo ser um estudo exaustivo acerca dos conceitos ora apresentados.

Ao nos depararmos com as obras de Pierre Furter, vamos perceber, que além da utopia e da ideologia, existe uma diversidade muito grande de temas com os quais ele se relaciona.

Uma primeira forma de perceber as temáticas desenvolvidas pelo autor é

² Antonio J. SEVERINO, *Educação, Ideologia e contra-ideologia*, p. 13.

³ Marilena CHAUÍ, *Ideologia e Educação*, Conferência realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP em 23 de novembro de 1979.

verificando os títulos de seus livros e artigos e, evidentemente, o conteúdo dos mesmos.

A reflexão filosófica, a relação teoria e prática, a temporalidade, a educação permanente e o planejamento, a juventude, a esperança, o humanismo, as perspectivas do desenvolvimento e o problema do analfabetismo, a crise e a questão da educação extra-escolar, constituem, entre outras, algumas das preocupações de Furter. Destas, destacam-se a educação permanente e o planejamento educacional, bem como a temporalidade e a esperança.

Estes quatro assuntos serão os mais abordados nos capítulos seguintes.

A análise da utopia e da ideologia, aqui, deve ser entendida como uma preparação de discussões posteriores.⁴

Embora Thomas More tenha sido o primeiro a inaugurar o conceito de utopia, esta noção remonta a Platão, afirmação que pode ser verificada desde o início dos escritos de muitos autores que se dedicam ao estudo do tema. Na realidade, o que More fez foi encontrar um termo para designar sua Ilha de Utopia. Porém, todos os elementos que definem este novo conceito, provavelmente já faziam parte da imaginação de outras pessoas sem que o soubessem, mesmo antes de Platão, como continuou sendo até More, depois dele e o será a partir de nós. Mas é preciso reconhecer que a *"utopia de More, porém, tem o significado de esperança nas capacidades humanas e numa renovação ética"*.

A multiplicidade de obras sobre utopias, fez com que estudiosos do assunto, na perspectiva de melhor compreendê-las, sentissem a necessidade de reuni-las sob tipologias, embora não haja consenso entre os mesmos quanto ao

⁴ A Utopia, *Documentação Concilium*, jan.69

procedimento usado para tal agrupamento. Esta necessidade se justifica em razão das diferentes formas de narração e de sentido existentes no conteúdo de cada tipo de utopia.

Assim, Petitfils⁵ distingue três categorias, de acordo com o objetivo atribuído pelo autor.

Como primeira categoria, tem-se as utopias literárias e romanescas, sem conotações políticas. A seguir, para os tipos de utopia que visem "*despertar a consciência do mal ou das imperfeições da sociedade*" ele chamou utopia crítica ou moral. E, finalmente, como terceira categoria, ter-se-ia a utopia social que encerraria um projeto político.

Outro autor que também se ocupou da diversidade das utopias foi o polonês Jerzy Szacki. Ele reconhece pelo menos seis categorias de utopias: as de lugar, de tempo, as da Ordem Eterna, as monásticas, as da política e as utopias negativas, Szacki procura esclarecer que a quantidade delas é "*quase ilimitada*"⁶.

Bloch, autor que ocupa a maior parte da atenção de Furter, chega mesmo a dedicar o quarto volume de sua obra, O Princípio da Esperança, à questão da utopia. Constituindo este trabalho o que Furter chama de enciclopédia das utopias, ao que parece o número delas, por Bloch elencado, ultrapassa a casa da centena. Para não citarmos esta grande quantia, vamos nos ater às suas funções somente.

Resumindo a três, Furter nos informa sobre as funções da utopia em Bloch: "*a) manifestar a um outro a existência do possível: b) permitir que a*

⁵ Jean-Christian PETITFILS, *Os socialismos Utópicos*, p.10

⁶ Jerzy SZACKI, *As Utopias ou A Felicidade Imaginada*, p. 19.

inteligência perceba além do real e c) facilitar o engajamento intelectual na construção de um mundo melhor".⁷

Finalizando esta exemplificação de tipologias, Mannheim apresenta um modo diferente de falar das categorias. Ele não as agrupa de modo a que fiquem isoladas. Ele nos fala de Mudança na Configuração da Mentalidade Utópica. A primeira é O Quiliasma Orgiástico dos Anabatistas, que resumidamente, Teixeira Coelho⁸ qualifica como sendo "*movimentos messiânicos marcados por um fanatismo religioso (...)*" caracterizados "*por vagos traços de reivindicações sociais*", cujo líder foi Thomas Münzer. A segunda forma de mentalidade utópica é a da Idéia Liberal Humanitária. Neste caso, os "*projetos utópicos (...) não passam de uma idéia que se apresenta como objetivo formal, projetado num futuro indefinido*". O exemplo aqui é o da obra de Thomas More. A seguir, como terceira forma, tem-se a Idéia Conservadora, cuja característica básica é a de que o projeto utópico está em harmonia com o status quo. Como exemplo, o Leviathan de Hobbes, seria o mais adequado. E, por último, A Utopia socialista-comunista.

"Esta se situa no futuro, mas, agora, trata-se de um futuro historicamente determinado, com um ponto de referência: a queda do capitalismo. Ancorada na realidade histórica e social, a utopia socialista-comunista não evita, - pelo contrário - a revolução".

Se, diante destas categorias, nos colocamos a pergunta sobre um consenso ou forma de entendimento entre elas, imaginemos então, quanto às suas definições que sendo muitas, ora se assemelham, ora se distinguem e sobre as quais, evidentemente, repousam diversas interpretações.

Retomando a afirmação contida no primeiro parágrafo deste capítulo,

⁷ Pierre FURTER, *Utopia e Marxismo segundo Ernest Bloch*, Tempo Brasileiro, p. 21.

⁸ Teixeira COELHO, *O que é utopia*, p. 52.

existe uma preocupação que é comum à maioria daqueles que estudam o assunto. Ou seja, quando falamos em utopia, falamos no *ou-topos*, no não-lugar, no lugar não existente ou no nenhures de More. A questão que se coloca é que o não-lugar supõe o lugar. Quer dizer, se falamos na não-presença de algo, disso deriva-se que algo existe. Assim, ao supor o lugar, supõe-se o topos, e ele existindo, aí existe uma localização. Portanto, se algo existe, se o lugar existe e se localiza num determinado tempo e espaço tangíveis ao homem, segue-se que não se pode falar deles sem uma referência à realidade.

Neste momento, a utopia recebe a sua primeira crítica. O seu aparente "pecado" é pronunciar-se sobre um determinado tipo de realidade que não existe.

Ilustrando, Furter nos diz a propósito: *"(...) quando, e sobretudo, nestes dias ansiosos por realizações concretas e de participação exigida pela História, se quer distanciar-se duma posição idealista, basta caracterizá-la de 'utópica' "*⁹.
Reforça-se, assim, o que também já dissemos anteriormente, ou seja, que o termo costumeiramente é empregado no seu sentido negativo.

A este propósito, convém esclarecer que a utopia possui duas dimensões: a eutópica e a distópica. Como eutopia entende-se o bom lugar e como distopia, o lugar da distorção. Estarei, pois, chamando de eutópico ao caráter positivo e de distópico ao caráter negativo de posteriores alusões sobre a utopia.¹⁰

Observemos bem: falei sobre o caráter, porque apesar da melhor descrição que se possa fazer sobre uma utopia, não se pode deduzir daí uma total eutopia, posto que o interior de uma realidade é profundamente marcado por contradições de toda ordem, o que não conduz necessariamente ao sinônimo de

⁹ Pierre FURTER, *Educação e reflexão*, p. 35.

¹⁰ Teixeira COELHO. op. cit., p., 45.

distopia, mas que não elimina, também, a possibilidade da existência deste caráter.

Na verdade, não se trata exatamente de contrapor eutopia e distopia. Estes termos são usados na caracterização de obras, cuja literatura privilegia uma maior ou menor tendência para o que é positivo ou negativo, termos esses muito relativos. Trata-se no caso, de uma conjugação no interior de uma mesma proposta, de natureza utópica, de fatores que a conduzem à distorção ou que são destorcidos em seu princípio. Portanto, sempre haverá a força de uma contradição no que se refere a estas duas formas. À presença desta contradição, chamo de natureza dialética da utopia. Mesmo porque distorção e não-distorção, caráter positivo ou negativo são formas conclusivas de julgamento que dependem do lugar onde o indivíduo faz a sua crítica.

Voltando ao problema da realidade, encontraremos no dicionário de filosofia a seguinte definição:

"No seu significado próprio e específico, o termo indica o modo de ser das coisas fora da mente humana ou independentemente dela (...) O oposto de realidade é portanto, idealidade que indica o modo de ser daquilo que está na mente e não pode ser ou ainda não foi incorporado ou atuado nas coisas"¹¹.

Duarte-Júnior, após alguns exemplos, conclui que *"talvez não devêssemos falar de realidade e sim de realidades"*, pois a sua questão (ou seja, a da realidade) *"passa pela compreensão das diferentes maneiras de o homem se relacionar com o mundo"*.¹²

Existindo diferentes maneiras de o homem se relacionar com o mundo,

¹¹ N. ABBAGNANO, *Dicionário de Filosofia*, p. 799.

¹² João-Francisco DUARTE JÚNIOR, *O que é Realidade*, p. 11 e 15.

duas delas são formas simples, mas, a meu ver, fundamentais. Na primeira forma, a que chamarei de "a forma acordada", o homem se relaciona com o mundo físico e concreto de forma consciente e seus atos ou suas ações se relacionam e se pronunciam numa realidade objetiva, a ele tangível, embora os pensamentos deste homem nesta relação "acordada", ou seja, de olhos abertos e afinada com situações concretas, possam nem sempre estar em vários momentos da execução de seus atos ali presentes. A pergunta que se faz então é: para onde vamos com nossos pensamentos quando fazemos nossas digressões ou simplesmente nos distraímos? Antes de tentar uma resposta, vejamos a segunda forma.

À segunda forma, chamarei de a "forma do sono". Nesta circunstância é que surgem os sonhos, imagens e representações provenientes de situações, frustrações e principalmente desejos que se desenvolvem em nossa "forma acordada".

O que há de comum em ambas as formas é que tanto na "forma acordada", como na "forma do sono", o homem tenta uma relação com uma nova possibilidade de realidade. Quando o homem sonha (dormindo) e procura realizar a satisfação de seus desejos inconscientes, ora com sucesso, ora não, ele procura, através de um mecanismo físico-psicológico, o encontro de uma possibilidade que acordado não lhe é viável. Nesta discussão sobre o sonho vamos encontrar definições e funções que variam de acordo com as abordagens psicanalíticas. Deste modo, se, de acordo com Freud, o sonho desempenha um "*papel de guardião do sono, impedindo a erupção dos impulsos reprimidos*"¹³, desempenhando, portanto, uma função compensatória, em Jung também

¹³ HALL, J. A., *Jung e a interpretação dos sonhos*, p. 30.

constataremos este papel compensador exercido pelo sonho, mas em oposição a Freud, ele considera que há uma harmonia entre o sonho compensatório (onírico) e aquele que se processa no mundo vígil. Entre o mundo vígil e o mundo onírico há uma correlação de manifestações do ego vígil que são mediadas pelo ego onírico e vice-versa. Ou seja, não são dois momentos separados. Isto mostra que há uma continuidade entre a vida onírica e a vida vígil. Neste círculo ininterrupto, a mediação de um para o outro, por exemplo, pode possibilitar que o indivíduo que sonha possa manifestar mudança de atitude em relação a uma dada situação real. Ou seja, sonhar com algo que ele não possui, ainda, implica a imagem da coisa ausente e desencadeia, por conseguinte, o desejo de obtê-la. A manifestação do desejo, oriundo do inconsciente, do irracional, passa a fazer parte deste círculo de mediação existente entre o ego vígil (onde se sonha acordado) e o ego onírico (onde se sonha dormindo) como forma compensatória da ausência sentida. Com o sonho acordado, as digressões podem conduzir o indivíduo a uma satisfação daquilo que não lhe é possível num dado momento, mas o ato de pôr os pés no chão pode possibilitar a mudança de comportamento do indivíduo, até então inerte, motivando-o a encontrar o objeto que lhe falta.

Nesta construção imaginária está sempre presente um fator chamado questionamento do real que, na recusa de uma dada realidade, busca uma nova possibilidade.

Chamo de utopia esta possibilidade concreta, enquanto elemento que se coloca do outro lado da realidade, como outra via.

Assim, a possibilidade é um outro discurso possível que a realidade pode ter e que não precisaria necessariamente ser chamada de utopia. Agora, se esta possibilidade é ideológica ou não, é uma outra discussão.

Uma posição idealista se diferencia, então, de uma posição utópica, na medida em que esta primeira não sai do domínio do conceito e a segunda parte de uma possibilidade que, apesar de engendrada por um pensamento, este se fez a partir de um constructo real.

Ao falarmos da primeira crítica que a utopia recebe, a de pronunciar-se sobre a realidade, retornamos novamente a uma asserção feita logo no início deste trabalho. Tal pronunciamento nos reporta ao discurso sobre, que é o freqüente discurso da ideologia e que causa justamente muita confusão no entendimento dos dois termos.

Antes de começarmos a explorar esta forma pela ideologia, vejamos como se dá (se é que assim acontece) o discurso sobre a realidade do ponto de vista ainda da utopia.

Podemos reconhecer o conteúdo de uma utopia, de acordo com as suas categorias. Apesar disso, embora certas utopias sejam mais um projeto fantástico, outras de cunho moral, políticas etc, de onde elas poderiam partir? O que serviu ou serve de base para que se elabore uma utopia?

Diferentemente do que se costuma afirmar, a utopia não tem na idealidade o seu ponto de partida. Ela parte do real. Pois não é possível imaginar sobre o não imaginado ou criar sobre o não criado.

A utopia toma elementos dos mais variados aspectos da realidade ou realidades. O aparecimento de um desejo cuja realização se planta no futuro ou de projetos desiderativos nada mais é que uma trama de fragmentos do real que se esboçam em direção a um tempo e espaço que ainda não são conhecidos

É inconcebível querer que a utopia seja a própria concretude. Pois, se ela assim se manifestar, terá, conseqüentemente que renunciar a seu estatuto de

utopia.

A utopia é então o esboço de um projeto de realidade que está se edificando, se construindo, num tempo a que chamo de transição entre aquilo que está sendo e aquilo que não é ainda. Como todo esboço, uma utopia por melhor definida que seja é sempre indefinida.¹⁴

Além de seu significado etimológico,

*"a utopia se apresenta, em geral, como uma descrição minuciosa de um mundo imaginário e edênico, situado fora do espaço e do tempo, numa cidade ou comunidade harmoniosa no qual seu autor projeta seus fantasmas e sonhos"*¹⁵.

Uma definição como esta pode demonstrar o sentido de idealidade, na medida em que somente houver a preocupação de apontar para a vida ideal, sem ponto de referência.

Porém, não podemos qualificar a utopia como sendo somente idealidade, indicando tão-somente "o modo de ser daquilo que está na mente", pois ela não tem seu nascedouro puramente em constructos mentais.

Se não se trata de exercício de tergiversação, do que se trata, então? De um exercício de alienação? Do afastamento proposital do real?

Não. Diremos que a utopia é um fenômeno que está sempre em relação. Uma relação de derivação entre uma realidade conhecida, tangível, que é vivida no agora, experienciada, empiricamente constatável e uma realidade desejável

¹⁴ Assim comenta Arnhel NEUSÜSS em *Utopía*, p. 12: "..., la utopía es el sueño de orden de vida verdadero y justo-por muy diferente que este sueño resulte a lo largo de la historia- (...) Además, el sueño se comporta con respecto al individuo evidentemente de forma distinta que la 'apariencia'; el concepto de sueño pressupone sujetos soñadores, intenciones individuales y también colectivas, por muy confusas que éstas sean; por el contrario, la apariencia, aunque as veces también puede ser intencionadamente subjetiva, se ve determinada solamente por su modo de obrar objetivo.

¹⁵ Helmut KRÜGER, *As Utopias Sociais e Pedagógicas*, p. 33..

ou desejada e que, entretanto, ainda não se estabeleceu.

Segundo Bloch, *"o homem sempre foi impulsionado por um 'Não-Ainda'"*¹⁶.

A característica deste impulso é interessante porque confirma o estado de relação. Ao estabelecer um elo, uma ponte entre o que é e o que não é, ainda, dá-se o estado relacional, do qual já temos notícia com o sentido de devir, do vir-a-ser.

Então não há uma ruptura definitiva com a realidade. O discurso da utopia não paira sobre ela, constituindo uma atividade fantasiosa e de impossível realização. Mas o seu pronunciamento se dá a partir dela.

*"A utopia nasce do poder que dispõe o homem de se desligar do imediato e do factual, a fim de inventar novos possíveis, seja em direção ao passado, seja em direção a um futuro prospectivo"*¹⁷.

Outro problema em relação à utopia é que parece sempre haver uma desconfiança em relação a ela.

*"Como a utopia participa da verdade, depreende-se que a negação da utopia, seja ela cínica ou filosófica, é um artifício mentiroso. Negar cinicamente a ironia não significa ainda conquistar a verdade que a utopia encobre"*¹⁸.

Quando falamos em realidade, não basta que sua definição expresse somente "o modo de ser das coisas fora da mente", porque somente isto não justifica a sua verdade.

Ao tratar da Mentalidade Utópica, Mannheim começa sua investigação justamente discutindo utopia, ideologia e o problema da realidade.

Àquilo que estamos chamando descompasso, Mannheim vai qualificar de

¹⁶ Pierre FURTER, *Utopia e Marxismo segundo Ernest Bloch*, p. 11.

¹⁷ Ibid., p. 11.

¹⁸ P. TILLICH, apud FURTER, op. cit., p.12.

incongruência, que se verifica sempre que o *"estado de espírito na experiência, no pensamento e na prática se oriente para objetos que não existem na situação real"*, alertando para a maneira como o utópico é entendido em todo o seu trabalho. São *"utópicas somente aquelas orientações que, transcendendo a realidade, tendem a se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial, seja totalmente, a ordem de coisas que prevaleça no momento."*¹⁹

Criticando esta proposição, J. Servier²⁰ apresenta a idéia de que, pelo o fato de uma utopia ser uma crítica a uma sociedade num determinado momento, ela jamais comprometeu ou enfraqueceu, total ou parcialmente, a ordem das coisas que reinava naquele momento.

Não se trata de dar razão a Mannheim ou a Servier, pois cada um já está possuído da sua.

De fato uma utopia ou projeto utópico, mesmo partindo de elementos do real, não vai necessariamente sensibilizar a própria realidade da qual partiu. O que não significa que isso não possa vir a acontecer.

Ser utópico é fazer um esforço de projeção da realidade atual em direção ao futuro.

Entendemos melhor o que no conteúdo de uma utopia poderíamos chamar de intenção. A intenção utópica não reside em ser "do contra", ou de estar em estado de incongruência por mera questão de estilo, exigido em sua etimologia.

¹⁹ Karl MANNHEIM, *Ideologia e Utopia*, p. 216.

²⁰ "L'utopie n'est pas comme l'a dit Karl Mannheim, un schéma qui pourrait changer l'ordre social existant en inspirant à une collectivité ou à une partie d'une collectivité un désir de changement, même si, comme le précise Mannheim, ces orientations guidant une action tendent à ébranler, partiellement ou totalement, l'ordre des choses qui règne à ce moment... "Une telle orientation, en désaccord avec la réalité, ne devient utopique que lorsqu'en outre elle tend à rompre les liens avec l'ordre existant". Cette définition nous amènerait à rejeter la plupart des utopies que, si elles ont été des critiques d'une société à un moment particulier de son histoire n'ont jamais ébranlé, totalement ou partiellement, "l'ordre des choses qui régnait à ce moment", même lorsqu'elles présentaient, dans un jeu d'optiques, l'image renversé de la société. Jean SERVIER, *Introdução*. II.

Mas o que caracteriza uma utopia é o sentido de reflexão, cujo resultado se projeta para fora do tempo no qual ela é realizada.

Embora o vocábulo "realidade" refira-se às coisas fora da mente, a própria palavra já é uma abstração.

É preciso entender que *"a realidade não é simplesmente construída, mas socialmente edificada"* e que a sua construção

*"depende da maneira como o conhecimento é disposto na sociedade, o que fornece a ela certa estrutura. A estrutura social é basicamente construída sobre a gama de conhecimentos de que se dispõe socialmente, entendendo-se conhecimento aí não apenas em seu sentido 'teórico', mas também 'prático' (...) A distribuição do conhecimento é também a distribuição do trabalho"*²¹.

A contribuição que também nos oferece Isaiah Berlin²², ao nos informar sobre a característica principal da utopia, a de ser estática, explica, ao lado desta citação de Duarte-Júnior, o porquê de tal modelo de utopia não mais se adequar ao nosso tempo: A este respeito comenta o autor:

"O pressuposto disso é que os homens têm uma certa natureza fixa e inalterável, certos objetivos universais, comuns, imutáveis. Uma vez alcançados esses objetivos, a natureza humana está plenamente realizada. A própria idéia de satisfação universal pressupõe que os seres humanos, enquanto tais, buscam os mesmos objetivos essenciais, idênticos para todos os tempos, em todas as partes. Pois, a menos que isso seja verdade, a utopia não pode ser utopia, pois a sociedade perfeita não satisfaria de forma perfeita a todos."

Justifica-se assim, mais uma vez, o caráter relacional da utopia.

Na medida que o homem faz a história, constrói uma sociedade e nela

²¹ João Francisco DUARTE JÚNIOR, op. cit., p. 36.

²² Isaiah BERLIN, *Limites da Utopia*, p. 29:

vive, sua existência é sempre uma forma histórica e concreta de existência social.

Deduz-se o motivo de a utopia, na medida que possui uma função social, ter sofrido tantas modificações no desenrolar da história e hoje não mais se ajustar ao paradigma da inércia.

Se não está claro, retornemos ao momento em que, já comentado neste trabalho, falou-se das tipologias. E é o próprio Mannheim a considerar as utopias no processo de transformação da sociedade. Hoje, apesar de continuarmos vivendo num mundo cujas desigualdades e disparidades sociais continuam existindo, já não é possível encarar o conflito vivenciado pelos trabalhadores sem-terra e seus respectivos desejos de reforma agrária, da mesma maneira como foi o Quiliasma de Thomas Münzer. Igualmente, não podemos projetar nossos sonhos numa ilha de utopia, como More, pois os descobrimentos, hoje, são de outra ordem do que no tempo das caravelas, ainda que não tenhamos deixado de ter discordâncias com as instâncias governamentais.

Cotidianamente costumamos ouvir: "os tempos mudaram".

Portanto, as *"utopias transcendem a situação social, pois também orientam a conduta para elementos que a situação, tanto quanto se apresenta em dada época, não contém"*²³.

Quanto à dimensão social, vamos perceber que a utopia é um fenômeno que subjaz ao que está estabelecido na dimensão do real ou melhor, que é fermentado por ela.

Isto mostra que a utopia se define, realmente, por um *locus* que ainda não está definido.

O que advém deste fenômeno é o discurso que dele se obtém. Posto que

²³ Karl MANNHEIM, op. cit., p. 219.

se ainda não está definido, torna-se um *locus* que somente pode ser esboçado.

Ao emergir "*de circunstâncias políticas, sociais, econômicas e culturais interpretadas (...) como insatisfatórias em razão de sua injustiça e ausência de perspectiva no futuro*"²⁴, a utopia passa a desenvolver um comportamento impróprio diante da manutenção do status quo.

Resta saber, antes de tatearmos as considerações sobre a ideologia, se os representantes de uma utopia se reconhecem como utópicos no sentido pejorativo do termo.

Chegamos, pois, a um ponto muito importante. A quem interessa que uma concepção de realidade ou existência seja chamada utópica?

Numa sociedade como a nossa, marcada, entre outros motivos, por uma oposição de interesses, ser utópico, ou tomar uma atitude utópica, se configura quando aquilo que se deseja, bem como sua provável realização, concorrem para colocar em risco a manutenção da ordem estabelecida.

Assim, "*os representantes de uma ordem dada irão rotular de utópicas todas as concepções de existência que do seu ponto-de-vista jamais poderão, por princípio realizar-se*"(grifos do original)²⁵. A esse *do seu ponto de vista*, Marx chamaria classe social: e neste caso especificamente, classe social dominante.

²⁴ Helmut KRÜGER, op. cit., p. 33

²⁵ Karl MANNHEIM, op. cit., p. 220.

2 - Considerações acerca da ideologia

Entre utopia e ideologia parecer haver uma certa proximidade.

Primeiro no que concerne ao descompasso, à incongruência com a objetividade real. Segundo, no que pertine a seus discursos, cuja característica se dá sobre a realidade objetiva, embora já tenhamos começado a diferenciar, falando que o discurso da utopia dá-se a partir de. Em terceiro lugar, no que tange aos conteúdos, ou seja, à presença em ambas de uma expressão desiderativa.

Tal como a utopia, a ideologia também recebe conotações pejorativas.

E é assim que Marx vai usá-la, uma vez que o termo já havia sido utilizado por Napoleão, logo no início do século XIX, com respeito a um grupo do enciclopedismo francês, para dizer que este último ignorava a realidade.

Deste modo, para Marx, *"o conceito de ideologia aparece como equivalente a ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real"*²⁶. Conseqüentemente, ainda Marx considera que

"a ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos

²⁶ Michael LÖWY, *Ideologias e Ciência Sociais*, p. 12.

interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais (...)"²⁷.

Complementando a citação, Engels diz, ao explicar o materialismo dialético, que *"a consciência do homem passa a ser explicada pela sua existência e não pela sua consciência"*²⁸.

Vejamos. Ao tomar a ideologia como sendo o resultado do processo de inversão de como a consciência do homem explica a realidade, ou seja, significando como falsa consciência a determinação do real por um constructo mental, ideologia e utopia estariam tão próximas que quase passariam a ser sinônimas uma da outra.

Dadas as críticas feitas à utopia e o fato de ela se projetar em direção a um futuro que ainda não-existe, nada mais estaria ela significando que uma conduta mental, objetivando operar uma mudança no real, portanto, ideológica. Pois, se *"a ideologia atua num registro de falsa consciência subjetiva, que se deixa enganar uma vez que perdeu seu contato direto com a objetividade"*²⁹, pode-se então explicar o porquê de sua proximidade com a utopia, uma vez que ambas são incongruentes com o real.

No entanto, utopia é absolutamente incongruente. Ela toma o real como ponto de partida, mas, enquanto projeto, o seu tempo e o seu lugar não se ajustam ao presente e ao *locus* de partida. É o fato de não haver esta coadunação que projeta a utopia para fora da realidade imediata e por isso mesmo não é possível haver harmonia.

A ideologia é incongruente com a objetividade real; possui uma expressão

²⁷ Antonio Joaquim Severino, op. cit., p. 10.

²⁸ F. ENGELS, *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, p, 53

²⁹ Antonio Joaquim SEVERINO, op. cit., p. 09.

desiderativa, mas seu discurso não desenvolve um projeto, posto que é lacunar. Assim, não há ponto de partida, mas um comportamento que se verifica pela natureza de seu discurso que acontece sobre a realidade.

Como diz Mannheim, ambas são transcendentais, mas a diferença está no fato que as *"ideologias são as idéias situacionalmente que jamais conseguem de fato a realização de seus conteúdos pretendidos"*. Exemplificando, Mannheim continua dizendo que é *"impossível viver harmoniosamente, à luz do amor fraterno cristão, em uma sociedade que não se acha organizada sob o mesmo princípio."*³⁰

Observando bem, o discurso da ideologia ao simular incongruência na linha do real histórico, torna-se um discurso justificador de uma determinada ordem (ou statu quo).

Ora, convivemos todos numa sociedade em que um dos princípios baseia-se sobre o ter e o não ter. Quando falo da categoria do ter e do não ter, estou-me referindo, primeiramente, ao nível das conquistas de direitos e bens materiais. Mesmo assim, nós, que desta sociedade participamos, convivemos, ou somos levados a conviver, com a idéia de que somos todos iguais. Sobre que princípio se fundamenta esta noção de igualdade se, entre os que têm, vivem aqueles que nada têm? Vemos, pois, que tal noção é sobreposta a um princípio instaurado na realidade. É como se esta noção pairasse sobre nossas cabeças, uma vez que nosso corpo, instalado numa realidade contraditória, nega constantemente tal noção.

Entre utopia e ideologia não há similitude. O que pode haver são discursos imbricados, mas mesmo assim num determinado momento, eles tendem a se

³⁰ Karl MANNHEIM, op. cit., p. 218

dissociarem.

Esclarecendo melhor, Arnheim Neusüss, em *Utopia*, confronta os dois conceitos, servindo-se de uma consideração de Max Horkheimer que diz: "*Se a ideologia provoca a aparência, pelo contrário a utopia é o sonho da 'verdadeira' e justa ordem da vida*".

A partir desta asserção, Neusüss diz que a

"Ideologia não é somente a aparência oposta ao sonho, senão ao mesmo tempo a aparência do próprio sonho, todavia, qualificada pela ideologia de real, se vê impedida precisamente por ela. Assim, na própria aparência se acha presente ainda o sonho, o utópico está vigente na ideologia, porém de forma sufocada, estrangulada e ineficaz: e ao apresentar a ideologia aparentemente como real aquilo que unicamente se sonhava, não faz senão reconhecer a verdade do sonho. De forma que a utopia não é simplesmente uma alternativa a ideologia, senão seu fermento, inclusive talvez, sua causa. Mas se o próprio utópico está contido no ideológico, se pode estar vigente nas mais distintas esferas da vida humana - por exemplo nas religiões e filosofia, na arte, nos mitos no jogo, parece então justificada a suposição de que enquanto não se delimite o conceito de utópico desde um princípio a determinados fenômenos literários, não conseguiremos nos apoderar do utópico na sua forma mais pura, senão que sempre se terá acesso a utopia por meios não utópicos e até contra-utópicos".³¹

A ideologia pode servir, pois, para encobrir, posto que está pairando, como discurso paralelo, sobre as contradições existentes na realidade.

³¹ Ideología no es solamente la apariencia opuesta del sueño, aunque calificada por la ideología de real, se ve impedida precisamente por ella. Así, en la propia apariencia se halla presente aún el sueño, lo utópico está vigente en la ideología, aunque de forma estrangulada e ineficaz: y al presentar la ideología aparentemente como real aquello que unicamente se soñaba, no hace sino reconocer la verdad del sueño. De forma, que la utopía no es simplemente una alternativa a la ideología, sino al mismo tiempo su fermento, incluso quizá su causa. Pero si lo utópico está contenido en lo ideológico, si puede estar vigente en las más distintas esferas de la vida humana - por ejemplo, en las religiones y filosofía, en el arte, en los mitos, en el juego, parece entonces justificada la suposición de que mientras no se delimite el concepto de utópico desde un principio a determinados fenómenos literarios, no lograremos apoderarnos de lo utópico en su forma más pura, sino que siempre se accederá a la utopia por medios no-utópicos e incluso contra-utópicos. Arnheim NEUSÜSS, op. cit., p.11

E com a utopia também não é assim?

Não. Ainda que seu discurso possa estar imbricado no da ideologia, vimos que a separação de águas é bem clara.

A utopia é um discurso incongruente porque de fato se distancia e pretende-se colocar-se noutra lugar. Isto é, para que se coloque num outro lugar, ela parte da contradição existente no próprio real, ou até mesmo do discurso ideológico, como diz Neusüss.

Assim, como discurso da possibilidade que surge diante da realidade, a utopia não se estabelecerá de pronto como proposta de justificação, acomodação ou mecanismo de condução à aceitação da ordem das coisas. Ao contrário, a utopia é primeiramente um exercício de questionamento que vem seguido de uma proposta, como via como possibilidade. Posteriormente é que há de se perguntar se existe ou não tais tipos de propostas.

Deste modo, tal possibilidade vai se constituindo a partir de elementos da própria realidade e a utopia enquanto projeto, enquanto formulação, deixará de ter este caráter à medida que estas novas possibilidades se efetivarem como um novo *locus*, isto é, como uma nova realidade, resultante de um processo de transformação.

Todavia, nem sempre, ou na maioria das vezes, o processo se desenvolve linearmente. As contradições sempre estão presentes, o que contribui ora para o avanço, ora para o retrocesso ou estagnação de um projeto. Com isto a configuração do projeto inicial é passível de mudanças e aquilo que foi proposto no princípio, tenha talvez que sofrer alterações. Lembremo-nos "*... a utopia é o sonho da ordem de vida verdadeira e justa, por muito diferente que este sonho*

resulte ao longo da história". (grifos meus).³²

Deste modo, a utopia não precisa ser considerada um sistema fechado, que não participa da dialética ou do movimento das contradições. A ilha de utopia não é a única referência para se tratar da utopia. Haja vista que o próprio More julgava difícil que um estado como o que ele descrevia pudesse existir.

São justamente estes intervalos, entre o acontecimento de algo e a reflexão sobre ele, que a ideologia se incumba de preencher, visto, como já disse, que o seu discurso é lacunar.

Como última tentativa de tentar melhor esclarecer,

*"a idéia do amor fraterno cristão, por exemplo, permanece, em uma sociedade fundamentada na servidão, uma idéia irrealizável e, neste sentido, uma idéia ideológica, mesmo quando o significado, pretendido, constitui, em boa fé, um motivo de conduta para o indivíduo."*³³

Como é que se poderia deduzir deste exemplo uma idéia de utopia? Através de duas maneiras. A primeira seria, tomando a utopia no pior sentido que este termo pode ter, ou seja, o da ilusão de que ao erguer a bandeira ou projeto utópico este teria a sua via de realização através de campanhas, de doações, enfim de atos que conduzissem tão somente ao exercício deste amor fraterno. Neste sentido, a confusão seria ainda maior, porque a ideologia seria reforçada por esta noção descabida de utopia. Seria o mesmo que circunscrever uma região isolada do restante da realidade na totalidade desta última para se autopropiciar a idéia de tal tipo de amor. A conhecida experiência desenvolvida por Owen, em sua fábrica em Manchester, relatada por F. Engels, é um excelente

³² Arhelm NEUSÜSS, op. cit., p 12.

³³ K. MANNHEIM, op. cit., p 218.

exemplo.

Criticando Mannheim, Servier comenta que as utopias,

*"se foram críticas de uma sociedade num momento particular, jamais destruíram total ou parcialmente, a ordem das coisas que reinavam naquele momento, mesmo quando elas apresentavam, num jogo óptico, a imagem invertida da sociedade"*³⁴.

E por quê? De acordo com este exemplo, porque a causa continuaria existindo, porquanto o problema não é o maior ou menor amor fraterno, mas sim a servidão. Ao se questionar isto, a utopia desprender-se-ia da ideologia para, enfrentando a causa de frente, posicionar-se enquanto projeto de superação de tal condição de servidão. Dizer isto não soluciona o que Servier ataca nas utopias, porque atacar o problema da servidão não é a garantia de sua superação. Mesmo porque, se porventura a supressão de tal condição se desse por decreto, como aconteceu em nosso país, em 1888, com a libertação dos escravos, as relações que implicam a exigência de tal condição manifestar-se-iam sob outras formas.

Porém, e aqui discordando de Servier, apesar de as utopias não terem tido a força para levar esta superação adiante, elas se constituem numa demonstração, ainda não efetivada ou mesmo caricatural, de que a existência de uma outra possibilidade é verdadeira.

Reconheço aqui que a ideologia, na medida que pretende negar, camuflar, esconder ou mascarar uma realidade, pode deixar revelar os aspectos da própria contradição que pretende disfarçar e não consegue evitar que a utopia venha a revestir-se de sua própria força.

³⁴ Jean SERVIER, op. cit., p. II

É assim que entendo o acesso à utopia por meios não utópicos e à vigência, ou embricação da utopia na ideologia.

Veremos, na parte seguinte, como Furter considera ambas as questões.

3 - As concepções de utopia e ideologia em Furter

Neste momento, pretendo apresentar e discutir a compreensão do autor sobre a utopia e ideologia, tomando como referencial de base o seu livro *Educação e Reflexão*. O objetivo aqui será o de verificar sob qual tipologia de utopia e ideologia suas reflexões se fundamentaram e encontrar diante das considerações anteriormente realizadas, um eixo aglutinador em direção ao conceito desenvolvido pelo autor em estudo.

A postura de Furter enquanto reflexão é sempre prospectiva, ou seja, sempre voltada para o futuro, termo usado com muita frequência pelo autor.

Esta característica prospectiva, no entanto, não é somente voltada para o futuro, desprezando-se, assim, os elementos contidos no passado e no presente.

Aliás, suas referências ao modo pelo qual a filosofia da educação deve comportar-se diante da ação pedagógica é o de um acompanhamento reflexivo e crítico³⁵. O que mais caracteriza esta idéia de prospecção é que a reflexão crítica não só pensa a partir da ação e dos resultados já obtidos, é também uma reflexão ciente dos possíveis desenvolvimentos.

É importante ressaltar que Ernest Bloch é um grande inspirador e por

³⁵ Pierre FURTER, *Educação e Reflexão*, p. 08.

quem Furter nutre grande admiração. Este tema da prospecção é bastante abordado por Bloch, o que pode ser observado através dos próprios comentários e artigos de Furter sobre esse autor.

Esta referência é somente para dizer que o pensamento de Furter e de sua filosofia encontra-se muito influenciado pelas idéias de Bloch e será sobre elas que o desenvolvimento de sua proposta de educação vai se pautar.

Para não cair na armadilha das tipologias, Furter procura diferenciar a atitude utópica do pensamento utópico. Assim, como modo de distanciar-se dos clássicos conceitos de utopia, o autor critica o que ele chama de solução óptica, ou seja, preocupada com o estilo e aparência. Vê-se aqui uma refutação de um determinado modelo de utopia e subjacentemente uma sutil referência à ideologia.

Furter propõe que uma análise prospectiva deve considerar as condições concretas: os meios reais e as mediações da realização, a sua base econômica, administrativa e social e, finalmente, os interesses e dificuldades próprias à ação direta do homem, isto é, a dimensão psicológica da realização.³⁶

Posicionando-se assim, Furter procura distanciar-se das concepções fechadas de utopia, deixando uma porta aberta neste conceito que, construído a partir de elementos da realidade, assume para si o caráter dialético da transformação.

Quando Furter nos informa sobre as funções da utopia em Bloch³⁷, percebe-se que a sua visão sobre a utopia tem de fato uma característica bem flexível e relacionada com a realidade. Lembrando estas funções, ele nos fala

³⁶ Pierre FURTER, op. cit., p. 36.

³⁷ Pierre FURTER, *Utopia e Marxismo segundo Ernest Bloch*, p. 21.

sobre a manifestação a um outro sobre a existência do possível. Deste modo, a utopia funciona muito menos como simples transposição ou desejo de um outro diferente *locas*, mas, mais como um questionamento do *locus* real, histórico, das possibilidades que, neste tempo e espaço compreendidos na realidade, se encontram impossibilitadas de desenvolvimento. Uma segunda função da utopia é a de "*permitir que a inteligência perceba além do real*", não significando que este "além", seja o irreal.

Como já disse Duarte-Júnior, talvez devêssemos falar de realidades, no plural. Esta percepção que acontece além do real pode ser explicada no fato de que, diante de tantos níveis de realidade, as possibilidades que dentro dela estejam impedidas de se realizarem possam vislumbrar tais realizações num *locus* que extrapola o real atual. E como última função, ou seja, a de facilitar o engajamento intelectual na construção de um mundo melhor, observamos que ao falar de engajamento intelectual, fala-se ao mesmo tempo da necessidade de um esforço de reflexão, no caso, amplamente filosófico, porque o questionamento da realidade que está posta e marcada temporalmente precisa explicitar aquilo que não está contribuindo para que ela seja considerada como "boa".

No entanto, a expressão "um mundo melhor" é carregada de vários sentidos e a falta de delimitação de um campo para ela, oferece um leque muito grande de interpretações quando se pensa, por exemplo, no tipo de concepção de mundo melhor que um indivíduo, um grupo, uma associação de moradores, um sindicato, um governo têm de um país e quais são as condições objetivas vividas por estas categorias e que as conduzem a uma ou outra forma de conceber a melhoria do mundo em que vivem.

Muito mais que estas questões, parece-me que a importância desta última

função está no fato de que o homem precisa ter uma ligação com o futuro, que melhor seria expressa pelo termo esperança.

De acordo com o dicionário Aurélio quem espera tem esperança em alguma coisa e quem tem esperança espera o que se deseja. Entretanto, a segunda função comentada por Furter parece-me ser a chave para a compreensão das demais, pois ao permitir que a inteligência perceba além do real, quer-se dizer que esta percepção que conduz à esperança ocorre de modo racional e, portanto, o engajamento é também racional, crítico e consciente. Sendo assim, a esperança se efetiva, não na contemplação de um *locus* fictício, mas na práxis que poderá conduzir à construção de um outro *locus*, mas possível.

Ao comentar no item 3.4 de seu livro Educação e Reflexão³⁸ que foi Mannheim que descobriu a razão profunda do valor extremamente positivo, democrático e dinâmico da utopia e do desejo, a meu ver a diferenciação não ficou, no livro, esclarecida. Ao encaminhar a distinção, o autor preocupou-se mais em oferecer outras definições de utopia desprezando as definições referentes ao desejo, que tão próximas ao lado desta última se colocam.

Quando, ao introduzir tais definições, o autor inicia o parágrafo dizendo :

"Assim, a utopia não é um mero sonho, porque o pensamento utópico, ao invés do sonho, pretende realizar algo aqui nesta terra. Depois, a utopia não é uma mera visão profética: nela o pensamento utópico prevê uma possibilidade dentro de nosso espaço. O pensamento utópico, portanto, ao pretender chegar a resultados bem definidos - poder-se ia criticá-lo, ao contrário, pelos seus excessos de definição -, bem colocados, é um fator de transformação social" (Grifos no original).

³⁸ Pierre FURTER, op. cit., p. 41.

Por contraposição de discurso, afirma-se também que o desejo pode significar o mero sonho, a visão profética, o sonho como dificuldade de prever uma possibilidade dentro do nosso espaço.

Entendo que a distinção fica prejudicada porque se o sonho, na sua concepção freudiana, constitui *"um meio de suprimir as excitações (psíquicas) que perturbam às vezes o sono, supressão essa que se efetua com a ajuda de satisfações alucinatórias"*, as formas de desejo manifestas em estado de vigília poderiam ser, igualmente, alucinatórias. Assim, não haveria como avançar na compreensão de sonho dentro da utopia. Esta última, perderia mesmo a sua intenção de emancipação, recaindo novamente na sua definição de devaneio.³⁹

Se tomarmos a definição de Platão, encontramos que o sonho é a *"ação da imaginação durante o sono"*. E eu pergunto, então: e quando estamos acordados e a ação da imaginação é latente em nós, o que é que acontece? Estamos sonhando acordados? Pelas vias da psicologia, corro o risco de esclarecer menos ainda. Sendo para correr este risco, vou tentar fazê-lo a partir da filosofia.

Chama-me também a atenção uma asserção de Voltaire:

"Se os órgãos sozinhos produzem os sonhos da noite, porque não poderiam produzir sozinhos as idéias do dia? Se a alma sozinha, tranqüila no descanso dos sentidos e agindo por si é a única causa, o único sujeito de todas as idéias que nós temos dormindo, por que todas essas idéias são quase sempre irregulares, irracionais, incoerentes?" ⁴⁰

Temos como resultado mais um leque vastíssimo de diferentes definições.

³⁹ Embora neste momento a distinção fique prejudicada, a questão é retomada no livro *A dialética da Esperança*, e será comentada no terceiro capítulo.

⁴⁰ As chamadas referentes a Freud, Platão e Voltaire encontram-se no *Dicionário de Filosofia*, p. 886 e 887. Nicola ABBAGNANO

O que leva a entender que existe uma ambigüidade muito grande no que se refere à distinção e aproximação entre utopia e desejo.

A este propósito Furter nos diz que *"a utopia pertence às obras da imaginação. Ora, tudo o que pertence ao mundo imaginário é profundamente ambíguo"*.⁴¹

Tentando, então, resolver o impasse utopia e desejo e retomando Voltaire, eu diria que o homem da noite é o mesmo homem do dia. Assim, o homem que, à noite, tenta satisfazer seus desejos não satisfeitos durante o seu estado de vigília, ao sonhar, ao alucinar, procura estabelecer um contato mais rápido e direto com parte de seus desejos frustrados durante o dia. E isto pode propiciar uma ligeira satisfação que se vê defrontada novamente nas horas em que esse homem está acordado. Deste modo, os mesmos órgãos colocam-se a funcionar durante a vigília, elaborando outra natureza de sonho, mas que se vê impedida de realização imediata. Assim é, pois, que o imaginário passará a funcionar e as utopias surgirão como forma de reunir os desejos visando ser um projeto mais estrutural quando o indivíduo encontra-se sonhando acordado que o vivido no sonho, quando o indivíduo encontra-se dormindo. É estrutural porque sob a forma de projeto, aquilo que se deseja não corre tanto o risco de esfacelar-se numa multiplicidade de imagens esparsas e mal definidas como no sonho elaborado fora do estado de vigília. Com isto não se quer dizer que a utopia, enquanto devaneio ou atividade fantasiosa não possa vir a acontecer. Somente que esta distinção e aproximação, da qual estou falando, está profundamente marcada por uma dimensão objetiva que é a realidade. Portanto, quando se fala em utopia e desejo, fala-se de uma expressão desiderativa da transformação de um *locus*

⁴¹ Pierre FURTER, op. cit., p. 42

determinado. Nas palavras de Furter, "*é a ação que determina a concretude de um projeto utópico*"⁴². Ação esta que exige do homem estar acordado e vigilante para as possibilidades que podem se derivar das transformações.

Ao finalizar o capítulo dedicado à utopia em seu livro *Educação e Reflexão*, Furter retoma o tema do desejo, mas não na perspectiva de distingui-lo da utopia. O autor retoma a questão para dizer que o "*homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado*".

A questão do desejo aparece como a explicação de o movimento do homem ser sempre para diante, para frente, o que o conduz ao aperfeiçoamento de suas habilidades para poder estar procurando sempre novas alternativas de como solucionar suas carências. Esta condução rumo ao futuro não exige a necessidade de se olhar para o passado.

Orientando-se na teoria da utopia de Bloch, Furter elabora as suas considerações sobre ela aplicando-as depois à educação, abordagem que ficará para ser discutida no próximo capítulo.

Percebe-se em todo o discurso do autor uma preocupação de natureza antropológica, pois o eixo é sempre o humano, seu movimento e sua relação com o mundo, de forma sempre prospectiva, voltados para o futuro.

Neste livro, esta preocupação aparece muito centralizada, o que impede que esta relação com o mundo seja percebida e entendida como o mundo com os outros homens. Ou seja, o homem citado por Furter parecer estar sozinho, numa luta individual com o vir-a-ser.

O projeto utópico aqui se encontra despossuído de outros agentes e, portanto, recai na concepção clássica de utopia como uma ilha.

⁴² Ibid., p. 44.

Exemplificando melhor através da teoria de Bloch, quando o próprio Furter cita que:

"1. o homem é um ser de insatisfação, de fome e de carência;

2. pelo poder da utopia, descobre que é possível imaginar um futuro onde a sua perfeição é desejável e possível; e que

*3. para isto, tem que se engajar numa ação concreta, orientada pela utopia, torna-se um otimismo militante para o qual não há limites"*⁴³.

Tem-se a impressão de que esta insatisfação a ser superada, que a imaginação da possibilidade de um futuro e que o engajamento numa ação concreta partem de um único homem, por mais que o autor esteja a todo momento chamando a atenção para o concreto, para a ação, para o real etc.

Há um esforço para distanciar-se de uma posição idealista, mas da qual o próprio discurso encarrega-se de aproximar.

Quanto à ideologia, ela aparece no pensamento de Pierre Furter com uma conotação bem diferente da que comumente é utilizada.

Vale dizer que esta conotação surge como conteúdo justificador da planificação que Furter propõe para a educação.

Neste momento serão apontadas algumas definições ou alusões que o autor faz à ideologia e, em seguida, alguns comentários.

Não estarei abordando o tema no contexto educacional, o que será realizado no capítulo II.

A maior referência que Furter faz à ideologia, de acordo com o material selecionado para esta análise, encontra-se também em seu livro Educação e Reflexão e o tratamento dado à questão da ideologia pauta-se por uma

⁴³ Ibid., p. 46

compreensão positiva do termo.

Assim, Furter considera a ideologia como um veículo que permite a *"passagem das utopias pedagógicas ao planejamento pedagógico"*⁴⁴.

Não por acaso, o autor define ideologia com *"uma leitura que fazemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada"*⁴⁵.

Desta maneira, a compreensão do autor passará a explicar o porquê da necessidade de uma ideologia que sirva como fator de transição entre a utopia e o planejamento.

Resumidamente, a ideologia funciona, neste caso, como um elemento que intermedia o pensar, ou seja, aquilo que se deseja e só se encontra esboçado no pensamento e aquilo que se pretende fazer, enquanto o esboço de um projeto que vise à execução daquilo que se pensa.

Como é próprio da ideologia, seja como discurso positivo ou negativo, ela não aponta para o fim, para a finalidade desta transição no seu próprio contexto de definição. O seu registro ou papel é o de um preenchimento de um espaço.

Ainda assim, o autor retoma o sentido que a ideologia tem em Marx, ou seja, o da consciência invertida e cujo conteúdo é alienante, mistificante e coisificante. Tal retomada, não visa, contudo, fazer um contraste para, logo em seguida, levá-la ao repúdio. Ao contrário, utiliza-se desta forma de definição para chamar a atenção sobre o idealismo pedagógico.

Furter reconhece este tipo de ideologia como sendo a do tipo particular, classificada por Mannheim, onde não há a possibilidade do homem reconhecer o

⁴⁴ Ibid., p. 42.

⁴⁵ Ibid., p. 42

outro como companheiro, mas sim como adversário.

Isto explica, em parte, a opção de Furter por uma concepção mais positiva do termo, já que em toda a sua proposta está sempre presente a problemática da relação humana. Esta preocupação aliás é reforçada pelos elementos do pensamento Blochiano, onde se encontra a mesma natureza de inquietação.

A ideologia teria uma função comunicante, servindo de "*nova retórica ou nova técnica de diálogo*"⁴⁶.

No desenvolvimento desta função, Furter coloca que "*a ideologia não antecede a ação (...): mas (...) vem depois da práxis, para melhor entendermos o que fizemos.*"⁴⁷

Vejo, neste caso, que uma certa confusão se estabelece, posto que aí a ideologia é dada como um instrumento que se coloca no lugar da reflexão.

Nada impede que possamos nos utilizar da ideologia para o exercício da reflexão. Porém, logo de início a ideologia é definida pelo autor como um elemento servindo de passagem, comunicante e, portanto, de transição, ela se coloca no meio, entre duas coisas: uma, a que se objetiva fazer e outra a de como fazer. Até este momento reconheço a possibilidade de que ela funcione como técnica de diálogo ou nova retórica. Contudo, quando ela passa a localizar-se após a ação, indago se não estaria a ideologia reivindicando o status maior que pertence à filosofia, quanto ao seu exercício de questionamento.

Aliás, recuando um pouco, o autor apresenta esta questão antes de adentrar nas funções da ideologia. O autor afirma que a

"ideologia será, portanto, a inteligência que temos e que nos permite atuar planificando nossa ação educativa. Por isto mesmo, não existe, realmente, uma

⁴⁶ Esta citação é de F. CHÂTELET: *Ideologie et vérité*, in *ETUDES*, Paris, 1962, 25-6, pp. 17 ss. usada por Furter na página 56 do livro que está sendo estudado.

⁴⁷ Pierre FURTER, op. cit., p. 56

'filosofia do planejamento, mas só uma ideologia' "48.

Esta afirmação parece deixar claro que à ideologia não está cabendo o papel da reflexão, mas o modo como ela é explicada, enquanto elemento que se coloca à posteriori na ação, prejudica o entendimento positivo que o autor pretende passar em relação ao seu modo de compreender o termo.

Ao *"esforço da consciência reflexiva para modificar nosso passado e, ao mesmo tempo, permitir uma universalização pelo diálogo"*⁴⁹, não me parece adequado chamar de ideologia e sim de esforço de reflexão filosófica.

Em momentos posteriores do discurso, a ideologia é definida também como um meio que serve a uma interpretação provisória, como elemento para uma educação para o nosso tempo, não devendo ser aceita como uma construção unívoca, clara e definitiva, mas, e aí novamente, como uma interpretação. Para o autor, ela deve ser submetida *"sempre à crítica da reflexão de maneira a manter a sua flexibilidade"*⁵⁰.

Considerando desta maneira, o autor remete a ideologia ao seu devido lugar, a de sua submissão à reflexão.

É importante reconhecer no pensamento de Furter que a ideologia não possui a característica de um instrumento que serve somente como forma de dissimulação da verdade, mais precisamente como instrumento de falsificação da realidade por um grupo social determinado, correntemente chamado de classe social dominante.

Ao chamar a atenção para o fato de que o pensamento ideológico deve conter uma ética, e ao apresentar que a ideologia é uma modalidade de entender

⁴⁸ ibid. p. 52.

⁴⁹ ibid. p. 56.

⁵⁰ ibid. p. 57.

a realidade, convém dizer que ela não é privilégio exclusivo da classe dominante.

O autor procura demonstrar que a ideologia, enquanto elemento mediador entre a atividade do pensar e a do planejamento da ação futura, é constituidora de uma intenção. Esta intencionalidade, convém advertir, de acordo com a distinção feita por Mannheim, pode ser a do logro. Possibilidade esta que não pode ser descartada, mas que será sempre presente, tenha ou não o caráter acima descrito.

Todo projeto contém um elemento intencional a partir do qual os objetivos de sua execução serão delineados. É por isto que a ideologia, seja ela a do tipo "perversa" ou não, será lacunar, pois cumprirá o papel do preenchimento. *"Nunca a ideologia pode imaginar-se definitiva e sobretudo científica (...). Depois, a ideologia é fragmentária, isto é, sempre elaborada em função de objetivos concretos"*⁵¹

Enfim, Furter admite a existência de uma pluralidade de ideologias num mesmo contexto histórico, sendo taxativo ao lembrar que, embora isto seja verdade, é necessário que seja feita uma opção, porque em relação à questão do planejamento, tal diversidade *"levaria a discussões sem fim"*. Isto quer dizer que discussões sem fim podem impedir que o projeto seja executado.

O fator *opção*, no entanto, não é o porta-voz do dogmatismo. Ao contrário, ele deve buscar um diálogo com as outras formas de interpretação ideológica.

O elemento utópico no pensamento do autor assume a tipologia de característica prospectiva. O passado é importante enquanto elemento a ser resgatado para o planejamento de ações futuras.

⁵¹ *ibid.* p. 58.

CAPÍTULO II

1 - Contextualização

Palco de importantes acontecimentos para o nosso país, os anos 60 guardaram consigo um peso significativo, principalmente quanto aos aspectos de ordem econômica e política. Não cabe aqui a retomada descritiva do conjunto de fatos que contribuíram para a formação do quadro que caracteriza tal década. Mas uma contextualização mínima faz-se necessária para que o tema a ser abordado neste capítulo não careça de elementos à sua compreensão. Sabemos, tanto a geração que viveu este período e os que dela nasceram, que vivemos todos, hoje, as consequências da realidade que naquele momento se desenhou.

Com Juscelino, o Brasil entrara numa nova era: a busca do desenvolvimento. Países do hemisfério norte, como os da Europa, Ásia e Estados Unidos já haviam, desde da II Guerra Mundial, obtido o status de economias avançadas, constituindo-se grupos hegemônicos. Desde então, a industrialização foi tornando-se mais e mais crescente, a automação mais e mais eficaz em razão do impulso tecnológico. A agricultura, o comércio, a indústria e os serviços, ou seja, do setor primário ao terciário, todos os segmentos da economia foram abraçados pela progressiva elaboração das estruturas do capitalismo. Face a esta realidade é que se considera que o Brasil, a partir do fim dos anos 50, ao acelerar o ritmo para alcançar o desenvolvimento, deu sua entrada no

“*capitalismo tardio*”⁵². Comparando com as economias avançadas, restou, não só para o nosso país como para os da América Latina e os demais, situados abaixo da linha do Equador, a denominação “economias periféricas”. Desenvolveu-se deste modo a subordinação de tais economias aos avançados grupos denominados hegemônicos. Como reflexos desta situação periférica, o trabalho do homem viu-se desqualificando-se e o aproveitamento das novas tecnologias sendo prejudicado.

Em relação à educação, no caso específico do Brasil, o modelo existente também não atendia à formação e à qualificação da força de trabalho, além do que se verificava, na época, alto nível de analfabetismo. Portanto, continuar buscando o desenvolvimento, com a população nacional desamparada e despossuída de educação formal adequada às novas exigências, realmente tratar-se-ia de um ponto de grande dificuldade. Propagaram-se, então, no início da década, as campanhas e os programas de educação de adultos, com marcante característica quanto ao aspecto de conscientização que se baseava no questionamento das condições sócio-econômicas e políticas do país, através de métodos pedagógicos ⁵³. Entre os vários movimentos de promoção da cultura popular, a proposta de educação popular do educador Paulo Freire foi de grande expressão e repercussão.

Porém, a conjugação do espaço político com os interesses econômicos revelou-se conflituosa, sabemos, desde que Goulart assumiu o poder em setembro de 1961, em razão de vários problemas pelos quais o país

⁵² Esta é a expressão utilizada por Vanilda PAIVA no livro *Educação Permanente & Capitalismo Tardio* publicado em parceria com Henrique RATNER, na análise do significado da Educação Permanente para designar o quadro brasileiro a partir do fim dos anos 50, a desenrolar-se a partir da década de 60. *Capitalismo tardio*, obra de João M. Cardoso de Melo, é também uma referência importante.

⁵³ Vanilda PAIVA, *Educação Popular e Educação de Adultos*, p. 231.

atravessava⁵⁴. Além disso a euforia nacionalista foi tomando novas formas: “o nacionalismo ultrapassa os limites da elite e acompanha o processo de despertar das massas no campo e nas cidades”⁵⁵. A presença desse presidente no poder, figurava-se como ameaça à segurança nacional e também poderia favorecer ao comunismo e à subversão da ordem; estes foram fatores que tensionaram os militares. A partir de 1964, observou-se um período de repressão em relação aos movimentos e programas de alfabetização, o que provocou o desaparecimento de muitos deles desde abril deste mesmo ano.

O golpe militar incumbiu-se de suspender o programa de Freire, pela Portaria 237 de 14 de abril 1964, havendo revisão metodológica e pedagógica dos programas que se mantiveram.

O paradoxo se estabelece: tinha-se num primeiro momento a constatação de que era preciso educar a população, imperiosa fazia-se a necessidade de responder à demanda criada pela implementação de uma industrialização eficiente e produtiva. Assistia-se ao florescimento de atividades educacionais que contribuiriam para o alcance de tal objetivo. Por que demantelá-las, então? Porque aquele aspecto de conscientização, de discussão e questionamento da realidade do país, no conjunto de seus segmentos, ao fugir dos limites da elite, colocava em risco os rumos do tipo desenvolvimento em que esta elite estava interessada, ou seja, com prioridade no interesse econômico.

A promoção do homem consciente de sua realidade não interessava àquele grupo, o que procuraram tornar bem claro as medidas repressoras tomadas

⁵⁴ Como, por exemplo: “o papel do capital estrangeiro e a questão da estrutura agrária (...) o perene problema da inflação no balanço de pagamentos do Brasil.” Thomas SKIDMORE, *Brasil: de Getúlio a Castelo* (1930-1964), p. 279.

⁵⁵ Vanilda PAIVA, *op. cit.*, p. 203.

contra educadores, políticos, artistas, enfim, contra quem pensava o seu país: a perseguição, o exílio, a morte...

Embora ligado ao contexto desenvolvimentista, tanto o programa de Freire como vários outros movimentos de educação popular não eram provenientes da UNESCO, mas surgiram de "*experiências das bases na América Latina*"⁵⁶.

Quanto ao que nos interessa, neste trabalho, no que concerne à educação, a UNESCO iria "*reiteirar aos países membros os seus apelos no sentido de que desenvolvessem tais programas: os compromissos internacionais do Brasil na área educativa incluíam o combate ao analfabetismo.*"⁵⁷

Diante da realidade do golpe, a educação deveria existir sim, mas adequada aos interesses do desenvolvimento "nacional".

Esboçado este quadro, é nele que a vinda de Pierre Furter ao Brasil vai situar-se.⁵⁸

Integrado ao Projeto principal da UNESCO para América Latina, o educador suíço Pierre Furter torna-se membro da Division des Recherches du CRPE (UNESCO / INEP/ Universidade de São Paulo); foi responsável pelas pesquisas sobre o ensino de filosofia da educação, o analfabetismo e a avaliação das campanhas de alfabetização, entre 1964 e 1965. De 1965 a 1967, o autor torna-se membro do grupo INEP/UNESCO de planificação da Educação no Rio de Janeiro, e desenvolve pesquisas sobre a política da juventude e a Educação Permanente⁵⁹.

⁵⁶ Lucila S. Arouca, *op. cit.*, p. 104

⁵⁷ Vanilda PAIVA, *op. cit.*, p. 260

⁵⁸ Os motivos da primeira visita de Pierre Furter ao Brasil estão expressos na resposta à primeira pergunta da entrevista que ele concedeu para fins de esclarecimentos deste trabalho. Ver anexo II.

⁵⁹ Dados obtidos a partir do curriculum vitae que o autor gentilmente cedeu-me e que poderá ser consultado no apêndice desta monografia, anexo III.

Pela própria natureza dos projetos aos quais Furter esteve ligado na década de 60, não fica difícil reconhecer o tipo de preocupação e propostas por ele introduzidas no nosso meio educacional. O autor insere reflexões de ordem antropológica, sociológica e filosófica. Na sua preocupação com o homem e com os problemas que lhe são postos, o autor questiona o tempo futuro deste homem, reflexão que passa por questões anteriormente abordadas, como a ideologia e a utopia referidas ao locus futuro deste homem, isto é, a sociedade em desenvolvimento.

O educador propõe como maneira de pensar estes aspectos em conjunto, o desenvolvimento de uma ação planejada, que será precedida por uma reflexão profunda sobre a educação. A Educação Permanente será o tema principal para o qual estes elementos mencionados deverão convergir.

2 - Breve perfil da Educação Permanente

Os escritos sobre a Educação Permanente abundam em quantidade e conceitos, variando estes últimos de acordo com as correntes de que fazem parte⁶⁰.

Ao chegar ao Brasil, o tema da Educação Permanente já percorrera um caminho na Europa e nos Estados Unidos, mas foi nos anos 60 que ela se propagou com maior ênfase. O termo surge na França e a busca por uma definição vai de 1957 a 1972, sendo que neste ano a Comissão Edgard Faure elabora um documento (*Apprendre à être*) que difunde o termo internacionalmente⁶¹.

Arouca distingue três correntes principais que se diferenciam quanto à compreensão do tema: **a corrente internacional**, que concebe a Educação Permanente como um processo que se prolonga durante toda a vida; **a corrente americana**, que comporta diferentes tendências que podem ser resumidas como:

⁶⁰ Tanto AROUCA na obra já citada, p. 60, como Moacir Gadotti, em sua tese de doutorado, *Éducation contre l'Éducation*, p. 53, abordam a problemática quanto à definição do termo Educação Permanente. Para que se tenha uma idéia, em 1973, um documento elaborado por Pierre Richard e Pierre Paquet reuniu 5.564 títulos.

⁶¹ Quanto ao surgimento do termo não posso precisar se L. S. AROUCA e M. GADOTTI referem-se aos mesmos textos. A autora refere-se ao Projeto de Lei de René Billère, 1956, p.1 da obra já mencionada; enquanto que o autor remete a expressão a Pierre Arents, redator do projeto de reforma do ensino francês, em 1955, ver nota de rodapé nº 62. Quanto ao reagrupamento das três correntes ver a obra citada da referida autora, pp. 2-15.

as reformistas, as de orientação profissional e a eclética, que reúne as duas anteriores e os movimentos internacionais de adultos; e, finalmente, **a corrente européia**, que compreende a Educação Permanente como recorrente, referida ao período de vida pós-escolar.

Gadotti remonta a noção de Educação Permanente a 600 a. C., de Lao-Tsé, até os dias contemporâneos, objetivando mostrar que esta questão não é inédita e sim “*a expressão de uma antiga preocupação*”⁶².

A então conhecida expressão surge, de acordo com este autor, em 1955, pelo redator do projeto de reforma do ensino, Pierre Arents, da Liga Francesa do ensino, projeto este de conteúdo muito abrangente, congregando, além da manutenção da instrução, o exercício direto de cidadão, até o aperfeiçoamento, reciclagem ou readaptação das capacidades a todas as idades⁶³.

A UNESCO, criada em 1945, foi um dos órgãos que largamente contribuiu para a propagação do tema, fazendo da Educação Permanente “*a idéia mestra de toda política educativa*”⁶⁴. A criação em Quebec do Centre de Recherche et de Développement en Éducation Permanente na Faculté d'Éducation Permanente de L'Université de Montréal torna evidente a importância que o tema havia, até então, adquirido.

Esboçado este rápido perfil, passemos ao momento de pensar a significação da Educação Permanente.

⁶² M. GADOTTI, *L'Éducation contre l'éducation*, p. 47.

⁶³ Ibid., p. 51. Esta citação contém um resumo da natureza do conteúdo que o autor faz de modo mais detalhado.

⁶⁴ Ibid., p. 53

2.1. Caracterização geral da Educação Permanente

A referência às três correntes principais da Educação Permanente, momentos atrás, coloca-nos na difícil tarefa de encontrar uma compreensão, definição ou conceito que possa sintetizar os diferentes conteúdos e intenções existentes em cada uma delas.

Fato que nos evidencia, então, que não há uma neutralidade e sim intencionalidade que procurará justificar interesses diferentes no conjunto da realidade.

A procura por uma caracterização geral do termo não será menos intencional, mas necessária, posto que é preciso partir de algum lugar para que se possa dar continuidade a este trabalho.

Assim sendo, a Educação Permanente refere-se à educação que se prolonga por toda a vida e que, portanto, somente se encerra com a morte, não se limitando à educação recorrente, mas contemplando todos os estágios pelos quais passa a vida humana, pré-escolar, extra-escolar e pós-formação institucionalizada. Lucila Arouca enumera onze características deste processo contínuo de formação, que poderiam assim ser resumidas: a consideração da educação na sua totalidade, um processo permanente sobre a existência de uma pessoa, congraçamento das modalidades formais e não formais, a aprendizagem em família, na comunidade, nas instituições pedagógicas, o caráter universal e de democratização da educação, a diversidade de métodos e técnicas pedagógicas, o componente geral e o profissional interligados, adaptação e inovação do indivíduo na sociedade, função corretiva visando suprir as deficiências do

sistema de educação atual e, finalmente, melhorar a qualidade de vida⁶⁵.

Logo, a Educação Permanente vai oferecer um referencial teórico para situar o homem que ainda não está acabado, num tempo e num espaço que estão em permanente elaboração. É a educação acompanhando os passos do desenvolvimento.

Essa caracterização implica necessariamente as concepções de homem, como o ser inacabado, o homem ser incompleto, sujeito ao caos temporo-espacial⁶⁶.

De acordo com esta abordagem, Gadotti conclui que o centro e o alvo de toda esta preocupação é o indivíduo e ele passa a tornar-se o eixo do projeto ou projeção educativa da Educação Permanente.

Qual a finalidade da Educação Permanente?

A resposta a esta questão pode vir de várias vertentes, dependendo da compreensão que se tem acerca do termo. Mas não se pode ignorar, qualquer que seja a posição adotada, que a Educação Permanente tem toda a sua justificativa e argumentação teóricas sobre o fator chamado desenvolvimento. Primeiro, porque em razão das mudanças que o mundo sofreu com o advento das duas grandes guerras, o passo dado quanto aos avanços técnicos, culturais, de estrutura econômico-política e social foi largo demais para que todos fossem capazes de segui-lo. Em segundo, porque diante deste estado de transformações, a educação formal tradicional ficou para trás”, ou seja, não acompanhou o ritmo do impulso e, portanto, a Educação Permanente vem

⁶⁵ L.S. AROUCA, *As tarefas da Educação Permanente no processo de formação do ser humano como agente do desenvolvimento*. Trabalho apresentado pela autora no Primeiro Seminário de Educação Permanente na Universidade Federal da Paraíba - 20 a 22 de julho de 1977, p.1.

⁶⁶ M. GADOTTI, *op. cit.*, p. 85 e 86, com referências ao Rapport E. Faure.

apresentar as orientações para que se possam resolver os desequilíbrios causados por tantas e significativas mudanças e que, por fim, se possa obter os resultados necessários e adequados exigidos para que o processo não perca o seu ritmo ou se estagne. Assim, várias podem ser ou ter sido as finalidades da Educação Permanente. Como exemplos específicos, inserir o homem no contexto sócio-econômico, oferecer complementação à formação escolar ou servir de substitutivo à escola tradicional no caso da alfabetização de adultos, replanejar a ação pedagógica, avaliar, informar ou reciclar o indivíduo qualquer que seja seu campo de atuação.

Neste sentido questiona Arouca se seria adequado usar a terminologia *Educação Permanente*, como conceito que surgiu nos países com alto nível de industrialização e desenvolvimento, para caracterizar a necessidade de “*uma contínua atualização tecnológica*” e mesmo se ela seria a expressão “*de uma alternativa adequada à variedade de situações que o indivíduo enfrenta numa sociedade cada vez mais desigual*”⁶⁷.

A partir destas considerações, cabe repensar o conceito de Educação Permanente. Embora atrelado às necessidades do desenvolvimento do mundo moderno, sob a forma concreta da sociedade industrial, constituiu-se ou ainda se constitui num discurso ideológico, cujo objetivo era ou é o da produtividade e o da expansão econômica capitalista, enfim, como a caracteriza Gadotti, “*um projeto reacionário, representando (...) uma armadilha preparada para dar uma aparência democrática à dominação econômica*”⁶⁸. Esse conceito também guarda e revela uma possibilidade utópica e vai além dos objetivos de um tipo de sociedade

⁶⁷ L. S. AROUCA, *Educação extra-escolar e a realidade brasileira*, p. 106

⁶⁸ M. GADOTTI, *A Educação Permanente como discurso ideológico*, separata da Revista de Cultura Vozes, p. 30 (590)

tecnocrática, isto é, este conceito contém uma perspectiva eutópica.

2.2. Esboço da repercussão da Educação Permanente no contexto educacional brasileiro

A idéia da Educação Permanente foi bem acolhida entre os educadores brasileiros.

O contato com esta “nova” abordagem da educação deu-se justamente em meados dos anos 60, momento em que o analfabetismo, por exemplo, ocupa a casa de 39,5%, indicador importante nas análises do desenvolvimento de um país⁶⁹.

O dado revelador do interesse pelo tema está em que profissionais da educação filiados a correntes teóricas e metodológicas dificilmente conciliáveis, sentiram-se atraídos pelo tema. A literatura sobre este último era muito escassa no Brasil, não dispondo o nosso meio educacional⁷⁰ de grande número de contribuições sobre o assunto. O acesso à abordagem da Educação Permanente no Brasil deu-se pelo contato com obras de autores estrangeiros. Nomes como Paul Legrand, Aser Déleon, A.S.M. He'ly, Alain Touraine, B. Schwartz. J. Dumazedier e, entre outros, Pierre Furter são alguns dos autores que contribuíram quanto à elaboração de textos sobre a Educação Permanente.

Foi nesta situação que os educadores brasileiros conheceram Pierre Furter. *Educação e Reflexão* é, por exemplo, uma obra que originou-se de um trabalho desenvolvido pelo autor no curso realizado para Especialistas em Educação da

⁶⁹ Vanilda PAIVA, *Um século de educação Republicana*, p. 7

⁷⁰ Dumerval Trigueiro e Arlindo Lopes Correia são as duas expressões mais citadas quanto ao que se podia encontrar sobre o tema da Educação Permanente.

América Latina - CEEM - entre os anos de 1964 e 1965, no CRPE de São Paulo, tendo como entidades de suporte o INEP e a UNESCO. Além da obra citada, o autor também publica *Educação e Vida*, livros publicados no ano de 1966. O contato com o autor e suas idéias já se havia se estabelecido nos primeiros anos da década e, com as publicações, o tema da Educação Permanente tornou-se mais divulgado⁷¹.

No entanto, apesar da euforia que parece ter sido criada face à nova abordagem chamada Educação Permanente, considerá-la como um suporte neutro seria tender à ingenuidade. É importante precisar a origem da Educação Permanente tal como um fenômeno mais emergente, num contexto histórico mais amplo. Não se pode permitir uma análise unilateral, que somente considere o terreno das críticas e seus possíveis comprometimentos.

É importante compreender que, além de o tema possuir a noção de permanência, de uma educação que é contínua, num processo que dura a vida toda, visando não só formar ou reciclar o homem *ad infinitum*, ele não é neutro e que, portanto, liga-se a uma outra estrutura de compreensão e interesses acerca daquilo a que estou me referindo continuamente, mas de modo muito abrangente: o desenvolvimento.

No caso de discussões acerca da sociedade, da relação entre as pessoas, o conceito desenvolvimento precisa ser tomado para além de sua compreensão no nível biológico. Ou seja, é preciso que o conceito refira-se à ordem das transformações e das mudanças, previsíveis ou não, também no segmento social, cultural, político e econômico, onde se insere um indivíduo, ressaltando que o movimento num deles implica a movimentação dos demais, pois tratam-se de

⁷¹ Vanilda PAIVA, *Educação Permanente & Capitalismo Tardio*, p. 7 e 8.

segmentos interligados.

Desenvolvimento, transformações, mudanças supõem a categoria tempo. Se consideramos a sociedade pós-industrial, vamos perceber, seja através do discurso do autor estudado, seja pela boca dos críticos em relação à Educação Permanente, que a preocupação com o tempo é um fator sempre presente. Há uma preocupação com o mundo que sofreu mudanças, e, por isso, passou a ser moderno. Como pois lidar com as mudanças que ainda estão por vir que continuarão a transformar este mundo?

O que se intenta quando se propõe uma nova proposta de educação, um novo modelo? Quais são os reais interesses em se apontar para outro lugar, um outro *locus*? Haveria a possibilidade de uma manifestação utópica ou tal intento é puramente ideológico?

É possível que os dois fatores coexistam dentro do mesmo fenômeno. De fato, uma nova proposta surge quando o modelo estabelecido começa a esbarrar em obstáculos. E assim é que se deu com o modelo da educação existente na década de 60.

A Educação formal, que compreende um certo número de anos para formar um indivíduo, num processo que tem começo, meio e fim, não conseguia corresponder à demanda que o acelerado ritmo do desenvolvimento industrial impunha. Assim sendo, o ensino regular, os conteúdos propedêuticos e o modelo educacional, no seu conjunto era lento para capacitar a mão-de-obra e especializá-la.

A Educação Permanente, como outro modelo que se desenvolvia, figurava-se como uma saída para que se garantisse o processo de desenvolvimento, seja aquele exigido pelos modelos industriais, seja aquele que propiciasse ao homem

o seu reconhecimento como ser em permanente estado de carência, de falta e, portanto, necessitando aprender para melhor compreender o seu mundo.

Na análise crítica feita por Vanilda Paiva, aprendemos que

“mesmo defensores idealistas da Educação Permanente a apresentam como algo derivado do movimento real da sociedade: ela seria imposta pelo desenvolvimento da ciência e da técnica, que exige o aperfeiçoamento constante dos que não querem ser deixados para trás pelos novos processos que transformam regularmente as condições de trabalho”⁷².

Resumindo, se os defensores da Educação Permanente a reconhecem como resultado “do movimento real da sociedade”, mais este reconhecimento ajuda na compreensão daquilo que Cunha apresenta como a educação para o desenvolvimento⁷³. Paiva conclui que o conceito de Educação Permanente nasce “ligado às necessidades colocadas pela produção e circulação de mercadorias na fase tardia do capitalismo”.

Colocadas estas questões resumidamente, não se pretende aqui aprofundar as críticas que Paiva desenvolve, mas com isto não se desconsidera a legitimidade delas. Concluimos que a Educação Permanente não pode ser considerada como um aparato que justifique tão-somente os interesses da sociedade cujo modo de produção é capitalista, mas que ela é também a expressão daquilo que deve ser entendido como o reconhecimento de que o homem precisa ter para compreender a sua dimensão humana, ou seja, um ser que está permanentemente *vindo a ser*. Tal como a utopia, esta designação para as expectativas e desejos humanos já existia muito antes de Thomas More tê-la criado. Assim, pois, se o conceito chegou até nós via importação, isso não mais

⁷² Ibid., p. 64

⁷³ Luiz Antônio CUNHA, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, p. 16.

importa. Interessa-nos doravante refletirmos sobre a educação que tivemos, a que temos e a que queremos como a necessidade, há muito, permanente de estar sempre se educando. Em momentos posteriores retornaremos ainda a alguns outros pontos quanto à relação da Educação Permanente para o desenvolvimento, no seu sentido ideológico. O objetivo, porém, será, antes, o de mostrar como o elemento utópico pode ser verificado no pensamento de Pierre Furter, na expressão do conteúdo de seus principais livros e artigos que, na época a que este estudo se refere, foram publicados.

3 - O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter

O conjunto das obras estudadas e consultadas de Furter permite-nos observar como o “não-lugar” (a utopia) vai tomando corpo e se constituindo no “lugar” (topos) do pensamento do autor. Como é pois que este elemento utópico se constrói, como ele se releva e para onde aponta é o que vamos tentar explicitar neste momento.

Em *o Pensar na ação*, item 2.6 do livro *Educação e Reflexão*⁷⁴, Furter lança a base para a compreensão daquilo que poderíamos, talvez, chamar o movimento necessário para a criação das utopias. Neste item de seu trabalho, o autor argumenta sobre a necessidade da tomada de distância em relação ao cotidiano, ato importante para o exercício da reflexão. O distanciamento do objeto possibilita que ele seja visto sob ângulos diferentes e, deste modo, portanto, o sujeito passa a ter a posse sobre ele, posto que, assim, o objeto é melhor compreendido. Assim sendo, aquele que olhava de perto não abdica da sua condição de observador, mas vê reforçada a sua posição de sujeito ante a condição de objeto que, no caso, o cotidiano, de fato tem. De modo atento, o autor acrescenta o fator da intersubjetividade. Esta atenção revela que nem tudo

⁷⁴ Pierre FURTER, *Educação e Reflexão*, p. 29

aquilo de que o sujeito se afasta é necessariamente objeto. Mas que, como no caso do cotidiano, este objeto pode estar cercado de outros sujeitos, com os quais aquele que observa terá de irá relacionar-se.

Este item, posicionado no final do capítulo *Reflexão filosófica e prática pedagógica*, não só é, a meu ver, a chave para a compreensão do capítulo, mas do próprio livro e que traça o fundamento para que se compreenda um pensamento utópico. Entenda-se com isto que o pensamento utópico, quanto ao tratamento de outros temas abordados por Furter, afasta-se da realidade, não para contemplá-la à distância, para assistir ao desenrolar dos fatos, mas, contrariamente, para poder, com argumentos, dizer para que lugar quer-se caminhar. Este distanciamento, então, visa à melhor compreensão do lugar em que se está, e não à alienação do sujeito que se afasta.

Não é por acaso que a estrutura do livro *Educação e reflexão* baseia-se na categoria *tempo*. É conveniente salientar, por exemplo, que planejamento, reflexão, utopia, educação, o tempo humano, adultos, educação contínua e permanente, imaturidade e prematuridade, enquanto elementos que o autor escolheu como fio condutor da construção lógica do trabalho, são todos referidos à categoria temporal. Nesta óptica, não é possível compreender tais elementos na inércia. Porém, só é possível compreendê-los na perspectiva do movimento e de um movimento que é para frente, pois não se planeja para ontem; é-se primeiro criança, depois adulto; o que é contínuo não pára; afasta-se, então, para projetar melhor o futuro.

A utopia, como descrição de lugares cercados, restritos e fechados, vê-se livre da camisa de força. O educador suíço apresenta-nos como a influência da utopia pode ser positiva na educação. Citando esta segunda forma para ilustrar,

o autor diz:

“Na situação atual em que tantos condicionamentos sociais (...) fazem com que os homens se tornem passivos e se deixem estagnar, a utopia é uma maneira simples de despertar neles a consciência da possibilidade que têm de ir além do ‘status quo’ de multiplicar os possíveis e criar novas alternativas.”⁷⁵

Apesar de o autor concluir que este tipo de função *“tem um papel no ensino superior”*, penso que esta é uma função para quem também se encontra em outras esferas, seja nos níveis da seriação da educação formal ou fora dela. *“A utopia”*, conclui finalmente o autor, *“não foge da História para uma ilha ou cidade fechada (...) mas é fundamentalmente uma maneira de tomar distância em relação à história, de modo a poder refletir dialeticamente sobre ela. (...) A utopia é um pensar no tempo”⁷⁶* (grifo no original).

A referência ao tempo futuro coloca em questão não só o passado como o tempo presente. É neste momento que Furter esclarece a relação entre reflexão filosófica e prática pedagógica, isto é, entre o pensar e o fazer na ação educacional - teoria e práxis. Segundo o autor, termos assim postos relevam uma antinomia e que, portanto, seria preciso entender que a reflexão é *“posterior à ação pedagógica, mas que tem uma relação dialética e crítica para com a prática real e concreta da pedagogia.”⁷⁷* (grifo no original). O que esta relação dialética e crítica procura explicar é que a importância da reflexão não se dá *a posteriori* em detrimento de um *a priori*, daquilo que está inscrito e é a própria realidade. Afirma Furter que é preciso partir do real, distanciar-se dele, para poder apontar o locus futuro. A utopia, ao invés de fechar-se num “lá”, passa a exercitar-se no aqui.

⁷⁵ Ibid., p. 38

⁷⁶ Ibid., p. 39 e 40

⁷⁷ Ibid., p. 26

Esta compreensão é que esclarece a proposta tão comentada pelo autor - a do planejamento. Como já disse anteriormente, repito as palavras do educador: a utopia como modo de pensar no tempo, embasa a idéia de planejamento, *“ligando a ação e a imaginação, sobretudo no caso da educação contemporânea nas áreas em desenvolvimento.”*⁷⁸

Em sua defesa sobre o pensamento utópico, longe de buscar a distância, Pierre Furter convida ao desafio de pensar num tipo de utopia concreta, militante e atuante. Mais do que pensar no “lugar nenhum” (*ou-topos*), o educador procura o solo firme, ou, falando de outro modo, o autor procura, sim, distanciar-se da conotação de distanciamento que a utopia tem. A afirmação do *topos*, do lugar, procura evitar o que ele chama de disfarce da utopia *“em abstração e em sonho delirante.”* Se há um postulado, este a priori é o reconhecimento do *real* enquanto o momento em que a ação se desenvolve. Ação e pensamento utópico são sinônimos da compreensão do movimento no real e de movimento no enigmático. Um vem ligado ao outro, o *“homem, porque atua e reflete dialeticamente, é o elemento fundamental do devir do mundo.”*⁷⁹

Esta reflexão conduz ao entendimento de que o homem é um ser que está sempre vindo a ser e ao mesmo tempo não sendo, precisando buscar os elementos para a construção de sua existência. Para Furter o homem e o mundo pertencem ao *ainda não*, que aponta para o sentido do homem inacabado. Ora, se o homem não é ou não está acabado, resta-lhe somente construir-se visando ao alcance desta tão almejada plenitude. Logo, o homem, por ainda não ser, espera vir a sê-lo e isto supõe que o homem é um ser de esperança - “homem

⁷⁸ Ibid., p. 40

⁷⁹ Ibid., p. 44 e 45

viator”.

A condução do pensamento até este momento revela o autor definindo e redefinindo a utopia na sua forma etimológica. Isto é, ela é de fato o lugar nenhum porque o homem a constrói diariamente e a sua construção sofre mudanças. Quando ela, a utopia, é, imediatamente já deixou de ser. Pois se o homem está permanentemente construindo a sua realidade, não se pode cair na contradição de dizer que ele nada conseguiu construir neste esforço, mas que aquela realização já se vê sendo revista e transformada. A utopia deste modo não pode ser apreendida num canto qualquer do labirinto da existência humana, pois ela não estará *lá*, porque o seu lugar, mais do que sendo nenhum, não é determinado, como no caso da Ilha de Morus.

Outra questão que se torna clara é que estas compreensões do autor estão freqüentemente apoiadas na teoria da utopia em Ernest Bloch, segundo o qual o

“homem é um ser de insatisfação, de fome e de carência; pelo poder da utopia, descobre que é possível inaugurar um futuro onde a sua perfeição é desejável e possível, e que para isto, tem que se engajar numa ação concreta, orientada pela utopia, enraizada na sua condição. A utopia torna-se um otimismo militante, para o qual não há limites.”⁸⁰

Estas três passagens constituem no discurso de Furter a sua estrutura fundante. Bloch, o filósofo da esperança, de orientação marxista, apoiou toda a sua vida na luta contra o poder das forças reacionárias e por isso muitas vezes viu-se obrigado ao exílio. Não posso afirmar que ao exilar-se, Bloch procurava a sua ilha, mas, os relatos de Furter nos informam que, ao exilar-se, o autor do Princípio da Esperança não se dava por satisfeito, criando sempre novos

⁸⁰ Ibid., p. 46

possíveis, como demonstra o conjunto de experiências por ele vividas, sempre de modo engajado e comprometido⁸¹, para continuar sua militância de alguém que denuncia.

De acordo com a fundamentação marxista, de fato, a sustentação do pensamento de Furter não poderia pautar-se na compreensão de um homem que tão-somente contempla e espera no seu mundo e no seu tempo. “*A espera pela espera é uma espera vã*”. Assim, todo o sentido do elemento utópico tal como ele vai se delineando no conjunto de obras analisadas expressa no pensamento do autor a necessidade de explicar a utopia pela constatação primeira do real. Deste modo é que se compreende em Furter a sua observação em colocar a reflexão após a ação pedagógica. Logo, a utopia concreta é, de acordo com o que Furter nos ensina em Bloch, sinalizada no marxismo, o que conduz o mundo à sua transformação de modo dialético, ou seja, pela união da práxis à teoria, isto é ainda, do agir ao pensar, do sonhar à execução dos sonhos, pelas necessidades que a vida real, concreta, impõe e cuja reflexão deve criticamente impelir o homem à ação.

Todavia, e retomando novamente as críticas, este conjunto de argumentos, embora referidos à defesa da emancipação do homem através de sua postura coerente com o seu tempo, ou melhor, com a História, guarda em seu interior um teor ambíguo, uma contradição transparente. Pois, a sustentação numa base marxista sinaliza efetivamente a crítica ao mundo em que o homem é colocado na condição de explorado. No caso, quando Furter refere-se ao mundo planetário, ele situa o mundo que sofreu transformações e que adentrou o tempo da

⁸¹ Este comentário está baseado na leitura dos textos: *As várias faces de Ernest Bloch* e do livro *A Dialética da Esperança*.

modernidade. Ao mesmo tempo, quando o autor refere-se às crises que neste tempo foram desencadeadas, as do tipo populacional e juvenil, percebe-se a crítica à modernização. Neste momento, sou obrigada a concordar com Vanilda Paiva quando esta autora diz que Furter não coloca “*em questão o modo de produção vigente e a modernidade termina se confundindo com a modernização capitalista*”.⁸² Isto, de fato, coloca a contradição num ponto mais evidente, quando a Educação Permanente, ao firmar-se nos três princípios blochianos, assenta-se no curso da história em que o modelo de modernização é capitalista e que, finalizando, não é compatível com os elementos definidores do marxismo. Vulgarmente falando, a questão que se coloca é: como pode a Educação Permanente servir a dois senhores ao mesmo tempo? Esta incompatibilidade permite pensar que a utopia e todo o discurso no qual esta abordagem da educação se apóia seriam meras bases justificadoras daquilo que se poderia chamar uma nova ideologia educativa. O impasse desta contradição impede uma solução instantânea ao caráter da ambigüidade que neste momento se revelou.

*“A Educação Permanente aparece, assim, como uma nova ideologia pedagógica que sintoniza exigências aparentemente contraditórias: ela recupera certas preocupações democráticas ao mesmo tempo que preserva aquelas típicas da tecnocracia”.*⁸³

Seria possível resolver esta contradição? Penso que não.

O espaço deste trabalho não pretende mesmo resolver esta contradição. Poderíamos problematizar, perguntando se seria possível encontrar apenas uma via de acesso à compreensão da Educação Permanente, se poderíamos imputar-lhe apenas a condição de ideologia educativa, quanto ao seu poder de

⁸² Vanilda PAIVA, *op.cit.*, p. 41

⁸³ *Ibid.*, p. 61

mascamamento da realidade no perfil das exigências econômicas. Não poderia esta característica contraditória revelar um caráter revolucionário, pelo poder de pensar o real, de criticá-lo e pelo desejo de querer transformá-lo permanentemente? Enfim, a ambigüidade presente que constrói esta contradição não seria dialética, um jogo de teses e antíteses no interior de um contexto que, marcado pelo modo de produção capitalista, não tem este último a força total de impedir o anseio e os sonhos, isto é, a utopia da emancipação do homem em seu mundo, através do conhecimento *ad infinitum* do mesmo em relação a seu mundo?

Assim, malgrado todos os contornos ideológicos que a proposta de Educação Permanente forja em seu interior, ela possui duas dimensões, portanto, sendo profundamente dialética: a Educação Permanente tem um caráter distópico e um caráter eutópico.

Não seria pertinente pensar que Furter fosse ingênuo, bem como que ele pensasse a proposta desvinculada da concepção de desenvolvimento ligada do interesses econômicos. Porém, menos pertinente seria supor que tudo o que o autor escreveu guardasse unicamente esta intenção.

Minha opção será a de apresentar e discutir a compreensão do autor sobre a Educação Permanente e o planejamento, observando em que medida o elemento utópico se faz presente nesta proposta.

Retomando as duas características apontadas anteriormente sobre a Educação Permanente, já dissera no terceiro parágrafo, na página 13 do capítulo precedente sobre a existência do caráter distópico e do eutópico no interior da utopia.

No que se refere ao nosso tema, o caráter distópico manifesta os seus

sinais na medida em que se sabe que a proposta de Educação Permanente também esteve vinculada aos interesses do desenvolvimento, com grande ênfase na sua dimensão econômica. De acordo com esta concepção, o intento é o de que a educação seja permanente visando à produção, cabendo à educação acelerar a qualificação da mão-de-obra (força de trabalho) exigida para o aproveitamento das novas tecnologias. Convém esclarecer que isto não significa que a formação da mão-de-obra adequada às novas tecnologias seja desprezível. Pelo contrário. Mas considerando deste ponto de vista, esta concepção de Educação Permanente torna-se restrita quanto a outros objetivos que a educação pode considerar quanto à formação geral do homem.

O caráter eutópico da Educação Permanente, porém, seria sinalizado nas diferentes interpretações que apontam para a promoção do homem como sujeito participante do processo de transformação que é constante, seja no campo social, político, econômico ou cultural. Transformações que tenderiam para mudanças no sentido do aperfeiçoamento deste sujeito nos campos anteriormente citados. A dimensão deste caráter eutópico insere-se na ampla e complexa relação existente entre educação e desenvolvimento. A amplitude desta relação educação e desenvolvimento permite, no conjunto de interpretações que a natureza de tal abrangência possibilita, encontrar na Educação Permanente, aspectos relevantes no que se refere à formação e à informação do homem, visto como sujeito desta relação. Tais aspectos poderiam ser sintetizados na constatação de que os conhecimentos em torno de um determinado objeto ampliam-se e renovam-se, o que caracteriza uma mudança no nível e alcance da compreensão do sujeito sobre o objeto por ele conhecido. Portanto, conceber a permanência da educação, seja como processo que

continua durante a vida toda, seja como um mecanismo que possibilite ao sujeito o aperfeiçoamento dos conhecimentos de que ele dispõe acerca de objetos determinados ou ainda como educação recorrente, são todas, a meu ver, formas de relacionamento do homem com a ação complexa da educação. Ação que se integra ao desenvolvimento, compreendendo-o num processo de transformação amplo, envolvendo as dimensões pessoais, culturais, sociais, políticas e econômicas que devem levar em conta a necessidade de uma permanente revisão da formação profissional, portanto, também, para o aproveitamento de novas tecnologias

Como processo contínuo, a Educação Permanente, segundo Furter, é uma concepção dialética da Educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo⁸⁴.

Este processo contínuo somente se extingue com a morte. Por isso, o homem deve emancipar-se conscientizando-se de que ele é sujeito do processo histórico, tendo, portanto, um papel importante a ser desempenhado. Ora, é mister que o homem se conscientize de que ele muda, que o mundo no qual ele vive está em permanente transformação e que estas são necessárias ao desenvolvimento *dele*, do mundo e *dele* no mundo. Necessariamente, a transformação social vai requerer, igualmente, transformações no nível individual e coletivo, operem ou não estas transformações no sentido da emancipação humana. Cabe ao homem, histórico, conduzir estas mudanças a fim de que elas venham a responder às suas efetivas necessidades.

⁸⁴ Este trecho é conclusivo, não se trata de uma citação literal.

Como pode o homem conduzir e provocar mudanças de forma a atender aos seus anseios? Não seria isto uma forma delirante de pensar a própria realidade e, portanto, utópica na concepção fechada do termo? Seria, mas esta concepção pode ser entendida de forma mais aberta. A provocação e a condução de mudanças podem implicar no que doravante será tratado: a temática do planejamento.

3.1. Como preparar o futuro? Planejando...

A idéia de planejamento, queiramos ou não, implica a sua idéia conseqüente que é a de fim, de objetivo, de finalidade de necessitar “preparar” o caminho para o lugar futuro. Neste sentido, no que diz respeito ao planejamento voltado para a educação, encontraremos diversas interpretações para a justificação desta necessidade.

Retomando rapidamente um momento da história da educação, voltando a Atenas e Esparta, há dois mil e quinhentos anos aproximadamente, encontraremos nos povos destas duas cidades da Grécia antiga, a educação adaptada aos ideais desses povos: o ideal do homem belo e o do homem guerreiro. Estes eram objetivos bem determinados, para a concretização dos quais, toda uma sistemática de ritos era elaborada.

O desenrolar destes dois mil e quinhentos anos de história faz-nos ver que à medida que as relações entre os homens foram se modificando, modificou-se também a natureza dos objetivos educacionais. No mundo contemporâneo, a noção de planejamento pode ser dividida em dois grandes períodos: o anterior à II Guerra Mundial, cuja característica não era a de um projeto de grande

sistematicidade, ao contrário, era fragmentário e desintegrado quanto aos outros segmentos da sociedade, e o período posterior que revelou a inadequação do tipo de planejamento que existia. Vários foram os motivos que o conduziram a mudar a sua feição, por exemplo, as transformações científicas, técnicas, econômicas, políticas, demográficas etc. Diante destas transformações, o planejamento precisou ser elaborado levando em consideração um alcance maior que arregimentasse as necessidades da sociedade como um todo.

Este estado de coisas criou, evidentemente, diferentes correntes e acordo com as concepções pertinentes à noção de planejamento. Assim, encontraremos em educação várias dimensões que vão da compreensão da necessidade de planejar com fins tecnocráticos, burocráticos visando à organização dos sistemas educacionais, do dimensionamento dos gastos, da organização quanto à criação, distribuição e ocupação de vagas escolares, inserção do contingente formado pelos órgãos institucionais no mercado de trabalho, até compreensões mais generalizadas, que procuram refletir sobre a importância do planejamento educacional considerando a preocupação com o tipo de lugar futuro onde o homem estará depois de seu hoje.

Quanto a este tema, encontraremos em Pierre Furter mais um momento onde o elemento utópico se manifesta em seu pensamento.

A preocupação de Furter com o futuro está expressa no próprio movimento de sua visão sobre o mundo, ou seja, uma visão prospectiva. Este comportamento prospectivo vai revelar-se também na temática do planejamento e, de forma mais abrangente, quanto ao tema da esperança que será o último tópico a ser abordado nesta monografia.

Considerando primeiramente a questão do planejamento, é interessante

notar quando o autor nos alerta para “*uma reflexão (e não uma elaboração a priori) que pensa os problemas que surgiram na ação (e não uma atitude dogmática que prevê a ação)*”.⁸⁵ Isto mostra claramente que o planejamento é considerado como uma forma de análise da realidade no seu momento presente para, então, dela partir em direção ao futuro. Esta característica é fundamental para o entendimento desta visão prospectiva que nada tem de profética. Não se trata, pois, de ver *no além*, mas de ver *no aqui* a fim de não incorrer no erro do preparo de ilhas que jamais poderão ser habitadas.

Planejar desconsiderando o presente é determinar a não-consecução do projeto. É antecipar a teoria e desprezar a experiência, a prática conhecida. Quando anteriormente afirmei, à página 42, que Furter, nas suas preocupações de ordem antropológica, filosófica e sociológica, propõe refletir a questão do *locus* humano futuro, através de uma ação planejada, precedida pela reflexão e que este conjunto de reflexões deveriam convergir para a Educação Permanente, estava, de certo modo, procurando antecipar o que, com referência ao planejamento, tento aqui discutir: a Educação Permanente. Esta coloca-se como a preocupação, como a luz que se tenta ver no início do túnel. Esta abordagem é o que Furter apresenta como “*um Modelo Utópico do Planejamento*”⁸⁶.

No documento em que Furter tece esta consideração, ele procura retomar a discussão sobre a compreensão do pensamento utópico, dizendo que a estrutura fechada da utopia é um grande impecilho para a realização de tarefas concretas e que a utopia tem uma grande contribuição a dar neste sentido. Eis o que Furter chama de “*o bom emprego de um modelo utópico*” como sendo aquele que

⁸⁵ Pierre FURTER, *Educação e Reflexão*, p. 12.

⁸⁶ Pierre FURTER, *O Planejador e a Educação Permanente*, p. 79

“remete (...) a um constante confronto entre o possível (..) e o provável (...).”⁸⁷

Este possível é representado pela realidade. É nela que o planejador deve buscar os elementos para encaminhar as ações à realização do provável: a Educação Permanente. Esta última como bem define o autor *“não é nem um movimento, nem uma doutrina unitária, mas um ponto de encontro de diferentes correntes de pensamento, de intenções diversas e mesmo de objetivos divergentes.”⁸⁸*

Nesta perspectiva, no que concerne ao tipo de planejamento que se preocupa com o lugar futuro do homem, todas as possibilidades que possam a tal homem oferecer as condições de *lá* estar devem ser levadas em consideração: as formais, as informais, as contínuas, ou não, as sistematizadas ou não.

Planejar assume uma conotação que procura privilegiar o homem como sujeito que, para tornar-se consciente, deve procurar formar-se e informar-se para que possa ocupar o seu lugar no futuro dignamente.

Evidentemente, o planejamento na concepção de Furter assume também as dimensões burocráticas. Não nos esqueçamos que, como perito da UNESCO, o autor também se via comprometido com esta Organização. Isto posto, o planejamento também será tomado no seu sentido restrito, como instrumento que procura dizer como fazer e como concretizar o que se objetiva.

Embora o pensamento do autor explicita esta preocupação com o topos futuro de modo mais generalizado, tal generalização esconde as funções específicas e não menos comprometidas do planejamento. A abordagem da Educação Permanente encontra-se também ligas às necessidades de

⁸⁷ Ibid., p. 79

⁸⁸ Ibid., p. 76

atendimento das solicitações da sociedade no que diz respeito ao atendimento pragmático delas.

A evidência deste fato pode ser constatada pela freqüente repetição na maioria dos textos quando o autor trata por exemplo da questão planetária. A preocupação de Furter com este assunto acentua-se a tal ponto que a questão da explosão demográfica, a utilização do espaço⁸⁹ é sempre uma constante em relação às preocupações com o tempo futuro.

De acordo com o autor

"existe uma dialética entre a organização do presente e a previsão do futuro. (...) Desta definição, dois pontos destacam-se; tratar-se de decisões e de decisões tomadas antecipadamente. Isto quer dizer que nada é automático no planejamento"(grifos no original)⁹⁰.

Deste modo, quando se pensa numa política educacional, Furter esclarece que planejar *"não é uma forma de política, mas coloca a política sobre novas bases, mais adequadas a um mundo em mudança"*⁹¹. No entanto, quando Furter passa a precisar a tarefa do planejador e a responsabilidade de opção, uma vez que sua reflexão é sobre o caso da Educação Brasileira, questiono se de fato a tarefa de um diagnóstico cabe ao planejador e a responsabilidade de opção aos órgãos de decisões. Pois assim sendo, o campo de abrangência na análise de uma dada realidade pode limitar-se a um profissional cujo modo de ver não é necessariamente neutro e de outro lado, se o diagnóstico é devolvido aos órgãos de decisões, é necessário que se defina tal órgão de decisões. Ou seja, esta

⁸⁹ Preocupação que já é evidente em Educação e Vida, op. cit., e que se repete, entre outros textos, como em *Perspectivas e Tarefas da Educação brasileira*, em 1966, p. 16, 17, *Les espaces de la Formation*, cuja publicação é de 1983, pela Presses Universitaires Romande.

⁹⁰ Pierre FURTER, *Perspectivas e Tarefas da Educação Brasileira*, p. 17

⁹¹ Ibid., p. 17. Na sequência da citação anterior, Furter acrescenta que a "tarefa do planejador é de representar a partir do levantamento e da análise da realidade as diversas situações possíveis deixando a responsabilidade da opção aos órgãos de decisões".

linearidade entre dois pólos pode desconsiderar a visão de pessoas interessadas na educação num contexto mais amplo. Esclarecendo melhor, não significa que a passagem do planejador, órgão competente deva ceder lugar a outro modo de análise da realidade, mas que é preciso levar em conta outros sujeitos a fim de que o plano possível contemple a diversidade de visões sobre o futuro onde se espera que, planejando, todos estejam.

É neste sentido que em *Educação Permanente e desenvolvimento Cultural* publicado nove anos após o documento citado anteriormente, Furter retoma o papel dos planejadores quando diz que eles sugerem "a criação de conjuntos permanentes de instituições coordenadas para a formação contínua de todos os membros de uma sociedade em permanente transformação." ⁹² Ou seja, anos mais tarde o que parecia uma tendência de linearidade bipolarizada passa a ter uma consideração mais abrangente pelo autor.

Como afirmei anteriormente, as reflexões sobre a necessidade do ato de planejar que Furter desenvolveu têm como finalidade convergir para a sua preocupação maior que é a Educação Permanente,

Assim, considerando, encontramos no artigo *O planejador e a Educação Permanente* mais uma referência de capital importância para finalizarmos as reflexões para este capítulo. Tendo como subtítulo *A Educação Permanente como um modelo Utópico do Planejamento*, este texto procura tratar de como o pensamento utópico, em razão de uma tradição equívoca do termo, é considerado pouco favorável quando se considera o pensamento em processo. Furter aponta, então que o modo fechado de conceber o pensamento utópico é

⁹² Para que a citação não fique pinçada convém esclarecer que ela se encontra no subtítulo "o processo de institucionalização, subitem 7.1 do item 7, do capítulo 3 do livro *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, p. 194.

um dos motivos que gera conflitos nos planejadores e que quanto a este assunto "é preciso saber - ou aprender - a fazer bom uso dos produtos do pensamento utópico"⁹³.. No que concerne à Educação Permanente, Furter admite que existem diferentes modelos utópicos de Educação Permanente e que portanto as estratégias serão diversas quanto à sua implantação⁹⁴. A Educação Permanente assume para Furter a característica mais ampla a que considera

*"todas as intervenções educacionais - escolares ou não, contínuas ou não, sistemáticas ou não - que contribuem para a formação de um indivíduo ou coletividade. A compreensão do elo de um pensamento utópico à Educação Permanente poder-se-ia ser traduzida pelo vasto conjunto de atividades culturais existentes, dispersas e implícitas, numa sociedade"*⁹⁵.

E Furter conclui dizendo que "a finalidade - e o critério de sucesso - da Educação Permanente é universalizar a auto-formação".⁹⁶ Enfim é preciso que o modelo utópico no qual a Educação Permanente se apoia contenha o princípio da necessidade, que é preciso permanentemente se auto-formar. Esta característica mais ampla da Educação Permanente contempla todas as formas a que a educação se aplica. Eis porque a educação recorrente pode por ela ser englobada. Assim, o planejamento e o planejador devem possibilitar esta compreensão da Educação Permanente que incidirá na terceira das fases abordada no capítulo 4 de *Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento Cultural*⁹⁷.

⁹³ Idem, *O Planejador e a Educação Permanente*, in Cadernos de Pesquisa nº 27, FGV, Dez/78, p. 79.

⁹⁴ Ibid., p. 80

⁹⁵ Ibid., p. 81

⁹⁶ Ibid., p. 82

⁹⁷ Idem, *Educação Permanente na perspectiva do Desenvolvimento Cultural* p. 105. O Capítulo que integra este livro publicado em 1975, encontra-se também na forma de artigo sob o título *Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento*, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 113, cuja publicação é de 1969.

Não se trata de uma auto-formação para acompanhar o ritmo do desenvolvimento técnico, isto também, pois como Furter considera um pouco mais adiante no mesmo capítulo⁹⁸.

"Apesar do avanço tecnológico da nação em geral, e da substituição de técnicos estrangeiros de alto ou médio nível por técnicos nacionais, o nível de cultura técnica (isto é, o programa homogêneo de percepções, de ação e de pensamento conforme as exigências de modernização) da população em geral, ainda não é satisfatório. A distância entre o nível científico das elites culturais e o da população em geral tende a aumentar, o que torna difícil uma comunicação social, tradicionalmente precária, entre os dirigentes da nação e os setores mais populares.

*O desenvolvimento cultural, porém não se limita apenas a considerar os aspectos instrumentais de uma política cultural, obriga também a uma reflexão sobre a finalidade do processo de desenvolvimento"*⁹⁹.

Finalizando, penso que o sentido do planejamento em Furter tem a finalidade de arregimentar as condições necessárias presentes na realidade, e precisamente, na realidade educacional, para que as tarefas pertinentes à Educação Permanente possam ser efetivas. Estas tarefas, segundo Furter consistem em:

"a) instrumentalizar a cada cidadão para aumentar-lhe a capacidade analítica, tanto em relação a ele mesmo como ao grupo a que pertence ou à situação nacional;

b) tornar as populações capazes, graças a um esforço intelectual crítico de interpretar, compreender, e sobretudo confrontar a realidade com os planos e projetos de desenvolvimento;

c) estimular atitudes criadoras e imaginativas que, em determinada situação, procurem todas as possibilidades existentes para suscitar fatores geradores de novos valores;

d) ensinar a organizar a vida no tempo e especialmente no tempo livre e disponível, para que

⁹⁸ Ibid., p. 148

⁹⁹ Ibid., p. 148

este não seja mais um tempo de ociosidade".

Não iniciarei uma discussão sobre tais tarefas pois seria demasiado longo. Gostaria apenas de comentar que estes quatro itens constituem objetivos muito amplos e que o planejamento cumpre o papel de desenhar o não-ainda, categoria tão marcante na análise de Furter, afim de evitar o ato protelatório do ainda-não na educação.

CAPÍTULO III

1 - Reflexão Preambular

"Você está sonhando, coloque os pés na realidade."

Esta expressão popular já é há muito conhecida e escutá-la tem sido quase uma constante, nos dias atuais, visto que a concretização dos sonhos, dos desejos, principalmente quanto aos anseios materiais, tem-se tornado para um grupo cada vez maior de pessoas algo de difícil realização¹⁰⁰.

Aristóteles define a imaginação como sendo um movimento produzido pela sensação em ato. Segundo este filósofo grego, as imagens persistem e assemelham-se às sensações. De acordo com esta definição, a imaginação é suscetível seja de erro, seja de verdade¹⁰¹.

Para Jung, as idéias irreais também são equivalentes à imaginação ou ilusão, posto que nada é subtraído da realidade.¹⁰² Esta definição não é dissonante da primeira, pois Aristóteles reconhece a possibilidade de erro em relação à atividade imaginativa.

O imaginário ou o *domínio do imaginário* se constitui pela criação imaginativa como um mundo que se opõe ou se substitui ao mundo da realidade

¹⁰⁰ Contribui para esta mediação a abordagem sobre Ego vígil e Ego onírico. Considerações sobre o sonho, desenvolvidas no capítulo Capítulo I, p. 15 e 16, fazem-se importantes para uma mediação entre o sonho acordado e o sonho dormido.

¹⁰¹ ARISTÓTELES, *De l'âme*, livro III, § 3, 428 b 26, 433 b 29. Tradução do grego por J. Tricot.

¹⁰² C. G. Jung. *A Dinâmica do Inconsciente*, Vol. III, parágrafo 747, p. 401

perceptiva sem atingir o nível do delírio. Por sua vez, a imaginação é considerada como um processo do pensamento que consiste numa evocação de imagens mnemônicas (imaginação reprodutora), ou numa construção de imagens. Existe ainda a definição de imaginação criadora. Esta acepção da palavra encontra-se freqüentemente empregada para designar a capacidade de um indivíduo em proceder a esta atividade criadora, freqüentemente generalizada a toda a capacidade inventiva.¹⁰³

Nesta perspectiva, o imaginário é considerado como a representação daquilo que é dado a aparecer, isto é, do que é conhecido na materialidade, no real. Esta representação imaginária, por sua vez, pode fazer o movimento contrário: partir do espaço imaginário e voltar à sua dimensão material sob formas de representação como as artes, a literatura etc. Tanto nesta passagem de volta ao mundo real, quanto no processo imaginativo, existe a possibilidade de incorrer em erro porque os elementos constituidores da representação podem permitir que seja vista uma interpretação do real imaginado. É neste sentido que o conteúdo da imaginação poderia constituir-se sejam uma utopia, sejam uma ideologia conforme o grau de aproximação ou distanciamento em relação ao objeto representado, imaginado.

Este movimento de "retirar os pés do chão", tão comum a todos nós, coloca-nos numa forma de sonho acordado onde a elaboração de imagens diferentes daquelas do real pode desencadear concepções ilusórias em relação a ele, posto que tais imagens podem aparecer modificadas. Porém, esta possível distorção pode, igualmente, ser a tentativa de repensar aquilo que é dado objetivamente para objetivamente tentar transformá-lo.

¹⁰³ PIÉRON, Henri, *Vocabulaire de la Psychologie*, 1973.

"As representações para serem eficientes, devem também ser subjetivamente eficientes (...) e nenhuma ação é feita sem uma base emocional. (...) agir não é apenas um objetivo racional, é colocar em funcionamento um poder de imaginação. Na ação histórica, não há apenas um aspecto funcional, instrumental, mas também um aspecto estético." ¹⁰⁴ (o grifo é meu).

Logo, não é necessário despedir-se de si para ir a outro lugar, para partir a um outro lugar possível. Não é preciso renunciar à atividade criadora, ao poder da imaginação, para que se tenha acesso à emancipação, seja ela da ordem que for. Contudo, seria demasiado ingênuo acreditar que o que se imagina comporte um grau preciso de correspondência com o elemento que suscitou a imaginação. A não-correspondência é também um sinal de que desejos insatisfeitos habitam o sujeito. É a evidência do esboço de uma outra realidade distante daquela em que ele está inserido.

Esta forma de sonho acordado, esta experiência de sonhar acordado, na vida vígil, se esbarra com o próprio lugar de onde se parte para imaginar um outro *locus* : é o "voltar a pôr os pés no chão". Enfim, o ato de desejar não é a garantia de satisfação em relação à coisa ausente. Para que isto aconteça é preciso aliá-lo à situação real a fim de que a ação então se desencadeie. Desejar é condição necessária para realizar, nem sempre sendo condição suficiente.

Em *L'Amérique utopique*¹⁰⁵, Furter apresenta quatro aspectos que caracterizam o sonho acordado: 1) ele é provocado pela nossa vontade e nossa razão pode controlá-lo; 2) nele, o ego nunca desaparece e é o que o distingue do sonho noturno; 3) o sonho acordado é orientado para o futuro, como forma de

¹⁰⁴ M. BERTRAND, A crença e o imaginário, in: *Elementos para uma teoria marxista*, p. 25.

¹⁰⁵ Pierre FURTER, *L'Amérique Utopique*, Cours polycopié, p. 20

superação de nossas insatisfações e frustrações e 4) é onde as primeiras manifestações das expectativas aparecem.

A esperança caracterizando-se como vontade de transformação do concreto está intimamente ligada, nesta capacidade de sonhar acordado, com as reais condições de existência material do sujeito.

Embora a tendência mais corriqueira quando de uma referência ao tema da esperança seja a de considerá-la comumente como a expressão de um desejo ou de um otimismo despropositado, que se traduz somente por uma forma de pensamento e que, portanto, não estabelece uma relação com o fazer, com a prática, enfim, com a realidade, tal consideração, em contrapartida, parece refletir a existência de uma dicotomia entre o elemento subjetivo e o elemento objetivo, ou seja, entre subjetividade e objetividade.

A discussão destas duas categorias é moeda corrente na história da filosofia. Marx, por exemplo, insistirá muito veementemente na concepção do homem como um ser de relações sociais. É conveniente que fique claro que, ao falar de *homem* e *ser*, Marx já está considerando o lado subjetivo inerente ao próprio homem e este fato é intrínseco às relações que tal homem estabelece com as estruturas da sociedade que ele próprio cria. É também no marxismo que se vai perceber uma demorada discussão entre objetividade e subjetividade, isto é, entre as estruturas das relações sociais humanas e as formas de pensamento que os homens produzem de acordo com os meios materiais que eles encontram para viver.

Neste sentido, a demorada discussão sobre a problemática da clivagem, ou seja, a da separação do homem de sua essência, que o separa de si mesmo e que o tendencia a **buscar** um ser universal é que justifica a escolha de Marx e

não outro neste momento. Considerando que a realidade, a objetividade, de um lado, e a ilusão, a imaginação, a subjetividade, de outro, parecem constituírem-se em elementos que se separam na adequação do desejo, vou servir-me desta abordagem da clivagem para que logo mais adiante eu possa estar discutindo o tema da esperança em Furter. Ele partiu da leitura e do estudo de Ernest Bloch, este último considerado como um marxista militante, que procurou contribuir, ao dedicar-se a temas como a utopia e a esperança, para enriquecer a concepção de objetividade pela necessidade da militância no tratamento de elementos subjetivos.

Uma contribuição interessante acerca da clivagem pode ser encontrada em *O Homem Clivado - a crença e o imaginário*, de Michelle Bertrand. Tratando do tema da subjetividade, a autora afirma que "*é preciso viver e ter razões para viver*".¹⁰⁶ Ora, sendo o viver a condição do humano quando já existe, é preciso que ele tenha razões para viver. O problema aqui é o de que estas razões serão múltiplas e multiplicadas no curso da existência humana, justamente em razão das relações desenvolvidas pelo homem com outros homens, ou seja, do homem com a sociedade na qual ele vive e se constrói para nela viver, enfim, com os elementos da vida objetiva.

Quando se "tira os pés do chão" um conteúdo importante fica subentendido que é o da ilusão do sujeito, de sua crença numa possibilidade, num desejo, num sonho que o faz *levitar* para colocar os pés num outro lugar: o imaginário, o não-lugar, o utópico. Veremos, logo adiante, que Furter, em seu estudo da obra de Bloch, na obra *a Dialética da Esperança*, procura apresentar estas categorias longe do *lugar comum* que as descaracteriza de importância.

¹⁰⁶ Michelle BERTRAND, op. cit., p. 15.

Retomando, a compreensão de Bertrand a respeito da posição de Marx é a de que a ilusão tem duas raízes: a ignorância e a impostura, e duas fontes, sendo uma social, a de sujeição-dominação, presente nas relações de classe, e a outra fonte sendo subjetiva, a do desconhecimento. Segundo a autora, dado que o homem é clivado, ele vai tirar de um desejo a força de sua ignorância, o que implicará a crença. E a crença é importante para este estudo. Se Marx procurou explicar de modo profundo como a religião, por exemplo, se define por uma ilusão e, sendo a ignorância a raiz dela, podemos nos perguntar se o ateu é tanto mais esclarecido e menos ignorante; se ele está livre da sujeição-dominação inerente às relações de classe e se, por conseguinte, este sujeito ateu, mesmo o mais lúcido e consciente, conseguiu suprimir o que Bertrand chama de o sofrimento proveniente da clivagem? Considero que, mesmo o mais lúcido, consciente e o menos ignorante não escapa à crença porque neste sujeito "ateu" o desejo, a busca sempre estará presente, mesmo que não seja a procura de um Deus da religião, seja ela qual for. Logo, se a ilusão pode dissolver-se por uma condição de maior conhecimento acerca do seu mundo e suas relações, não se pode, por outro lado, dizer que o homem nestas condições, isto é, dotado de conhecimentos, não seja suscetível às crenças, visto que nele habita a força de desejos inconscientes (lado subjetivo). A título de exemplo, Bertrand diz que:

"através das lutas sociais a condição dos homens melhora pouco a pouco, e isto não é desprezível. Mas, inconscientemente, eles esperam uma mudança muito mais radical: é o elemento irracional de todo projeto racional. Por outro lado, quando não há esperança de melhora, quando não há organização ou partido capaz de assumir a ação histórica, os homens só podem agir sobre eles mesmos, imaginar soluções imaginárias que poriam fim a seus males; e estas soluções imaginárias podem perfeitamente apresentar as características de um projeto político. Por isto pensamos que em todo projeto, em todo engajamento, há uma parte de ilusão,

ainda que nem sempre no mesmo grau".¹⁰⁷ (o grifo é meu).

Bloch também demonstra esta preocupação e utiliza-se da categoria do imaginário considerando o seu aspecto positivo quando insiste na necessidade da militância. Deste modo, procurar-se-á, sim, apropriar-se da ilusão, mas no que ela pode oferecer de concreto em relação ao imaginário. Bloch recupera no estudo sobre as utopias a necessidade do sonho, mas de um sonho militante. Isto é, que aquilo que *ainda - não - é* venha a ser, não somente porque há um desejo que quer, mas porque há uma ação que constrói e que contribui para que aquilo que ainda não é possa, de fato, vir a ser. A ilusão é contemplada para que possa ser trabalhada objetivamente. Enfim, para que o homem sonhe, porque, entre outras, esta é uma condição *sine qua non* de sua existência. Parafraseando Marx, diz Bertrand que *"se as raízes da ilusão estão no mundo real, a crítica não deve visar a ilusão, mas o mundo real que a produz"*. E prossegue afirmando que *"(...) exigir do homem que renuncie às ilusões sobre sua situação é exigir que renuncie a uma situação que necessita das ilusões"*. De acordo com a autora,

"Marx privilegia sem dúvida nenhuma, a raiz social da ilusão. Certamente há um efeito subjetivo, a clivagem, a divisão do sujeito que sente isto dolorosamente e esforça por superá-la de um modo imaginário. (...) Mas a origem está no exterior dele mesmo, no mundo e na sociedade; enquanto esta base social da clivagem não for destruída, o sofrimento subjetivo não pode ser apaziguado; pode apenas repetir-se infinitamente, pressionando o sujeito a procurar soluções ilusórias"(...) ¹⁰⁸.

Eis pois que, mesmo em Marx, sobre quem repousa a fama da radicalidade

¹⁰⁷ M. BERTRAND, op. cit., p. 19.

¹⁰⁸ M. BERTRAND, op. cit., p. 18.

da compreensão material, a ilusão é considerada como partícipe do material¹⁰⁹. Bloch retoma a discussão desta subjetividade dentro do marxismo, de tal modo que ele procura no interior desta corrente, resgatar o homem, pleno de elementos subjetivos em concomitância com os elementos de sua vida objetiva¹¹⁰.

Bloch procura valer-se desta busca por soluções ilusórias que visam à tentativa de superação de um dado real mediada pelo imaginário para fundamentar a importância da subjetividade no marxismo. Compreenda-se, aqui, que não estou dizendo que em Marx a ilusão é necessária. Mas é preciso que compreendamos que ela é parte inerente ao próprio *locus* da situação na qual o homem vive. Logo, o conteúdo da ilusão precisa ser levado em grande consideração quando se intenta compreender porque uma situação objetiva revela um poder incipiente na tentativa de mudanças.

O homem cria a partir de uma falta, de uma carência. E procura realizar a sua utopia pelo que ele expressa no mundo ao longo de sua existência, diante

¹⁰⁹ Ernest BLOCH, *El principio Esperanza*, vol. III, p. 481. Tomemos os trechos que seguem como esclarecimentos: "(...) el Marx no falsificado representa un modelo harto cierto del camino rojo de la inteligencia: el modelo *de la humanidad que se comprende activamente a sí misma* (...). Marx no ve, (...), en la miseria solo la miseria, al estilo de los sensibleros abstractos y también de los utópicos abstractos sino que lo que hay de indignante en la miseria se convierte realmente en una fuerza activa de la indignación contra los causadores de la miseria; de tal manera que la miseria tan pronto como tiene conciencia clara de sus causas, se convierte ella misma en palanca revolucionaria. Esta passagem serve para ilustrar que se diante da miséria, material por exemplo, muitas ilusões possam se desenvolver em meio ao que se imagina como sendo o lugar onde ela seria superada, tais ilusões podem contribuir para ver na própria miséria o motivo para rebelar-se contra ela.

¹¹⁰ Ernest BLOCH. Capítulo intitulado *Marxismo y anticipación concreta*, in: *El Principio Esperanza*, tomo II, p. 189 e ss e o capítulo intitulado *Karl Marx y la humanidad, materia de esperanza*, constituem vasto conteúdo a ser explorado sobre a questão da objetividade e subjetividade em Marx. Observemos os trechos que seguem, cuja extensão é necessária para compreender a afirmação feita no texto. "El mejoramiento del mundo, tanto sentimental como abstracto, ha jugado sus últimas cartas y en su lugar entra ahora el trabajo disciplinado en y con las tendencias reales. La miseria existente no es lamentada y desejada tal como es, sino que aparece, cuando se es consciente de ella misma y de sus causas, como la potencia revolucionaria que va acabar con ella al acabar con sus causas. De igual manera, que Marx no consintió nunca que su indignación subjetiva se presentara como un factor objetivo, haciendo así que uno se engañara sobre los factores revolucionarios verdaderamente existentes.(...) faltam conscientemente las caracterizaciones en sentido propio del futuro, y faltan conscientemente porque la obra entera de Marx está al servicio de futuro, pero no como un futuro trazado utópica-materialistamente desde el pasado y desde el presente, desde las tendencias actuantes hoy y en el futuro, a fin de ser así un futuro inteligible y conformable. Tomo II, p. 189.

das ausências. Mas a sua expressão é sempre uma obra inacabada, pois, com efeito, o desejo de exprimir, de criar é pleno de vitalidade, o que torna a procura de realização de sua utopia sempre uma tentativa, sempre o experimentar de uma nova possibilidade. Isto permite que a utopia possa sempre permanecer o que é, ou seja, o não-lugar, sempre algo que está por realizar-se.

A utopia não é primazia somente do domínio da estrutura de narrativa das ciências sociais, mas a expressão da esperança como um princípio que vai culminar numa ação, independente do domínio das ciências. Ela é manifesta também pela experiência estética, através daquilo que é criado e que procura *dizer*, valendo-se de linguagens as mais diversificadas¹¹¹. Deste modo, a expressão estética das artes plásticas, cênicas, da literatura etc. é a fala constante de uma criação, a manifestação de uma ausência. Todavia, estamos tão condicionados a uma surdez e cegueira cotidianas que percebemos mal a esperança que uma determinada criação procura demonstrar, com sua linguagem própria. Impressionamo-nos com a ausência, mas não percebemos que a ausência expressa a existência daquilo que falta. Retomo mais uma vez: a expressão utópica, nos dias atuais, se manifesta por uma grande sutileza que está diluída numa gama muito variada de fazeres do homem contemporâneo, decorrendo disto a dificuldade quanto à uma percepção mais nítida das ausências aí presentes.

Considerando esta nota preambular, iniciemos agora, com Furter, algumas reflexões sobre o lado necessário de uma esperança objetiva.

¹¹¹ João-Francisco Duarte JÚNIOR, *O que é beleza e Fundamentos Estéticos da Educação* são obras muito indicadas para o estudo deste assunto.

2 - No Princípio era o verbo, cuja ação ainda é esperar

A Dialética da Esperança é o título do livro no qual Pierre Furter analisa a obra *O Princípio Esperança* de Ernest Bloch.¹¹² Em realidade, a obra de Bloch pode mesmo ser considerada como um tratado sobre a esperança e a utopia, em razão do amplo número de tipologias repertoriado por este autor. Em *A Dialética da Esperança*, Furter procura descrever a trajetória de vida de Bloch, mostrando a incessante preocupação desse filósofo em apontar para a possibilidade de vivência da felicidade a ser encontrada, não num plano a-temporal ou a-espacial, mas como "*um princípio que tem sua validade numa visão totalizante da realidade (mas não totalitária)*"¹¹³.

Para que esta preocupação e afirmação sobre a vivência da possibilidade não se perca no vazio de uma simples elucubração mental, Furter procura mostrar, então, na descrição da trajetória da vida de Ernest Bloch, o quanto este filósofo teve sua vida comprometida com ações concretas ou, nas palavras de Furter, o quanto este filósofo "*soube fazer da sua longa vida um testemunho incessante de uma esperança concreta para o século XX, vivido por ele em toda*

¹¹² Título original: *Das Prinzip Hoffnung*.

¹¹³ Pierre FURTER, *A Dialética da esperança*, p. 39. O primeiro capítulo deste livro é dedicado ao relato da trajetória de vida de Ernest Bloch

a sua plenitude até o amargor”¹¹⁴. Bloch, judeu e comunista, viu-se obrigado a exilar-se por ter assumido o compromisso político de denunciar o militarismo do Império Alemão, em 1917 e posteriormente contra o nazismo, ao perder a nacionalidade alemã em 1933.

Chama-nos a atenção o comentário de Furter de que talvez Bloch se tivesse deixado levar por um certo otimismo ao afirmar o dinamismo da esperança, ao antecipar a sua existência interpretando os sinais do tempo (sinais que, seja dito claramente, são e permanecem reais)¹¹⁵ (o grifo é meu). Considerando a dúvida presente no comentário, podemos nos remeter à questão abordada na parte I deste capítulo. Ou seja, Bloch não era ingênuo, nem despossuído de conhecimentos, mas, como vimos, o homem espera sempre *mais*, por mais lúcido e consciente que seja.

Furter articula o conteúdo da obra de Bloch a uma reflexão sobre a educação até a fundamentação da educação permanente, no sentido de que ela seja, permanentemente contínua e não permanentemente a mesma¹¹⁶.

Deste modo, para que se compreenda o que Furter denomina de visão prospectiva nos trabalhos que foram vistos nos capítulos anteriores, é necessário que a definição desta categoria seja precisada por uma compreensão mais ampla de esperança que é regida pelo sentido temporal muito presente em seus escritos. É nesta perspectiva também que a educação permanente é enfocada nos trabalhos anteriores de Furter. Nas três obras sobre as quais esta monografia se baseia, Furter convida os educadores a uma reflexão sobre a educação, mas sobre uma educação que se processa ao longo das existências

¹¹⁴ Ibid., p. 23.

¹¹⁵ Ibid., p. 110.

¹¹⁶ A redundância visa somente enfatizar.

humanas, educação que não pode ser entendida senão como permanente. Se me é lícito dizer o que se segue, o convite de Furter é feito pela mediação de uma esperança concreta. O termo "concreta" é utilizado, certamente, com a finalidade de distinguir a esperança daquele tipo que é sinônimo de devaneio ou de otimismo delirante.

Ao narrar sobre o procedimento de Bloch quanto à leitura do passado filosófico, Furter apresenta nesta narração a concepção de Bloch sobre o Ser, tal como Aristóteles e Marx o conceberam, ou seja *"como um 'Ser em movimento' (...); o real como um 'processo que evolui' e que não pode identificar-se com um estado de coisa imobilizado na eternidade perfeita e já acabada"*¹¹⁷.

Para Bloch, Aristóteles é considerado o primeiro filósofo grego a *"acentuar o **aquém** das coisas e não a transcendência"*¹¹⁸.

Ora, o interesse por este **aquém**, ou seja, por aquilo que está *antes*, fundamenta a necessidade de apresentar a esperança distinta daquela concepção do devaneio, pelo termo "concreta". Este **aquém** por que Bloch se interessa, interessa igualmente a Furter. Assim, o elemento utópico, na visão prospectiva de Furter, aponta para o futuro na medida em que se toma o presente, o real (o antes, o **aquém**) como ponto de partida para um outro tempo e um outro local. Este **aquém** em nada se refere a um *a priori* que antecede a realidade. Mas este **aquém** do futuro é o hoje, o presente, o modo como estão postas as condições de existência dos indivíduos.

É preciso, pois, que se desmistifique a acepção freqüente, de que as referências à esperança orientam as análises da realidade a uma compreensão

¹¹⁷ Ibid., p. 42.

¹¹⁸ Ernest BLOCH, *Das Prinzip Hoffnung*, apud P. FURTER, op. cit., 42.

idealista. Isto é, fundada num *a priori* transcendente, em que o movimento do mundo concreto se dá pelas idéias. Não há dúvida de que as idéias dão impulso às ações. Mas não são elas por si próprias que dão mobilidade às coisas e sim o contexto onde a ação humana se desenvolve. Logo, este aquém, a que Bloch alude, é a própria realidade na sua dinâmica, que se constitui de contradições a ela intrínsecas. A realidade, como a ação das coisas e dos homens, é que conduz os próprios homens a pensar sobre o mundo e, conseqüentemente, a pensar alternativas quando descontentes com ele. Neste sentido, é importante que o elemento utópico seja considerado num *vaivém* transformador, num movimento dialético de estar no mundo, pensar o mundo e voltar a ele: "tirar, mas pôr novamente os pés no chão". Ação e pensamento considerados como um único mecanismo. Isto evitaria, talvez, o caminho do idealismo vulgar.

O utópico se constrói, efetivamente, de imagens. Imagens que são projetadas pelo homem no seu exercício imaginativo que é, pois, histórico. Histórico porque o homem se move e se mobiliza em diferentes tempos e espaços das diversas realidades. A ação humana na realidade diante dos percalços, dos sucessos ou conquistas

"não é apenas uma construção da mente, é também um meio pelo qual os homens agem sobre eles mesmos: uma ação autoplástica que adquire tanto mais importância quanto a ação aloplástica (transformadora da realidade externa) se revela impossível" ¹¹⁹.

A imaginação precisa, pois, ser considerada como um elemento subjetivo, que fazendo parte do sujeito coloca nele próprio a indagação sobre os insucessos e fracassos, enfim, sobre a desintegração das imagens que ele criou

¹¹⁹ M. BERTRAND, op. cit., p. 29.

a partir do seu mundo real. Quando o homem está na caverna, ele se depara com a sua sombra; se olha na água do rio, por exemplo, depara-se com a projeção da imagem de si mesmo não mais com a silhueta de sua sombra¹²⁰. Se constrói uma casa, nela é capaz de reconhecer as partes tal como imaginadas antes da construção. Se a utopia é o não-lugar, enquanto imagem projetada, enquanto resultado da imaginação humana, ela não pode mesmo corresponder ao mundo, à realidade na qual o homem está, caso contrário seria a topia do mesmo mundo, onde já se encontra. O homem, ao pensar, cria e recria a imagem de seu topos.

Entretanto, na compreensão de utopia que se marca pela possibilidade de um *topos* diferente daquele que é conhecido, a imaginação humana tem o poder de reordenar os elementos que são conhecidos (o antes, o aquém) e que, conseqüentemente, fornece uma determinada imagem, para que, a partir desta reordenação, o homem seja capaz de vislumbrar um *outro lugar* possível. Logo, uma utopia, um não-lugar, está presente na própria realidade, mas desfacelada, fracionada em múltiplos elementos. Assim, se a ação do sujeito, ao reordenar os elementos que lhe são conhecidos em sua realidade, for ou não seguida de sucesso, até o momento de se obter esta resposta, ele estará imbuído de um princípio, que como Furter apresenta, foi a conclusão de Bloch: o princípio da esperança.¹²¹ Princípio que Furter nos diz ser de valor e qualidade, não devendo ser confundido com virtude nem otimismo. Este princípio faz parte do início, meio e fim de uma ação e eu consideraria a esperança, aqui, como um elemento no qual a ação se fundamenta, embora nem sempre estejamos convencidos disso. Na análise de Furter sobre a obra de Bloch, a esperança é definida como um

¹²⁰ Referência à *Alegoria da Caverna*, PLATÃO, livro VIII (514a - 517b) in: PLATÃO: A República: Livro VII - Comentários de Bertrand PIETTRE.

¹²¹ Pierre FURTER, op. cit., p. 66.

princípio ativo, "(...) *uma tarefa que se realiza em obras. A esperança é um princípio na medida em que reanima o passado (...). É um princípio que atua e constitui a história humana*"¹²². Ou seja, a espera pela espera é uma espera inútil.

O tempo de vivência futura como resultante do trabalho humano é, portanto, um tempo que se realiza na medida em que ações concretas de mudanças são, aos poucos, colocadas em prática. Na interpretação que faz da obra de Bloch, Furter tenta fazer-nos compreender que a esperança não provém do nada, mas que as suas raízes são antropológicas.¹²³

A questão inicial que Furter coloca sobre o fato de que a esperança não seja somente uma diretriz ou fio condutor, uma idéia mestra, mas a causa de uma ação e, por fim, fonte de práxis, parece-me ser um dos pontos mais importantes no tratamento do capítulo citado. Trata-se da teorização do elemento irracional contido nos projetos de vida.

Assim, o tema da imaginação, neste tópico das raízes antropológicas da esperança, é de fundamental importância porque "pela imaginação o homem pode 'astuciar com o mundo'. Isto é, imaginar outras condições e outras situações que lhe permitam realizar a sua práxis".¹²⁴

Assim, a imaginação é distinta da fantasia, posto que a primeira visa a

*"uma alternativa a uma realidade julgada insatisfatória; a outra, nos aliena num conjunto de imagens exóticas nas quais estamos buscando uma compensação uma insatisfação vaga e difusa"*¹²⁵.

Esta reflexão de Bertrand é peculiarmente importante para a compreensão da manutenção da esperança pela força da imaginação criadora, pois:

¹²² Ibid., p. 66

¹²³ Ibid., item 2.1 do Capítulo intitulado *O princípio da Esperança*

¹²⁴ Ernest BLOCH, *Geist der Utopie* (GU, p. 271), apud Furter, op. cit., p. 95.

¹²⁵ Pierre Furter, op. cit., p. 96.

*"falta a consideração desta raiz subjetiva e imaginária da emancipação, que consegue se articular no real precisamente através do simbólico, ou seja, aquilo que não é apenas um dizer, uma elaboração do mundo em que se vive para conhecê-lo e dominá-lo, mas um fazer que antecipa o gozo no plano imaginário daquilo que pode ser esperado como uma realidade vindoura. Se não houvesse esta esperança, esta espera, este desejo, se, de certa maneira, não fosse oferecido o gozo daquilo pelo que se luta, qual partido político teria militantes? (...) O perigo não é apenas que as esperanças se percam na realidade, pois a força do desejo é capaz de mantê-las. Mas que a esperança seja destruída internamente pelas imagens contraditórias que lhe são opostas no mesmo suporte de identificação, seja do partido seja do movimento"*¹²⁶.

Diz Furter: *"a imaginação é a condição 'sine qua non' para que a consciência humana não tenha só a função de adaptar o homem a uma situação dada, mas que possa ser um fator decisivo de mudança."*¹²⁷

Concluindo, em Furter a noção de utopia liga-se a uma ação operadora ou operante. Isto é, quando a imaginação é considerada como fator, este atributo pode conter o poder de fazer (operar) ou gerar (operante) algo, tal como a citação anterior procura ilustrar. A utopia parece brotar da frustração, da situação de fracasso, enfim da necessidade de não se conformar com o acaso¹²⁸.

¹²⁶ M BERTRAND, op. cit., p. 29. (Bertrand analisa a ilusão a que Marx se refere em relação à idealização positiva da burguesia francesa e a projeção de um ideal negativo sobre o clero e a nobreza. A autora conclui que na sua opinião há uma perda em Marx de "uma de suas intuições fundamentais que permitiria explicar a eficiência subjetiva dos grandes objetivos históricos, de sua capacidade de serem ou não atraentes, da capacidade ou da incapacidade dos partidos políticos e dos movimentos políticos para mobilizarem grandes massas de homens, das razões pelas quais esperanças históricas podem ser decepcionadas e as revoluções podem 'ser roubadas' daqueles que a fizeram. como este conteúdo não se aplica diretamente ao texto, consideremos esta nota como contribuição à precisão do universo de discussão da imaginação.

¹²⁷ Pierre FURTER, op. cit., p. 97.

¹²⁸ Veja linha 196 da entrevista (Anexo II). Furter faz um comentário a este respeito.

3 - Utopismo em Furter?

A leitura de Bloch causou uma influência marcante no modo como Pierre Furter articula os suas próprias posições em relação à Educação. Furter partilha do mesmo princípio de Bloch de que a esperança funciona como uma espécie de ponte entre o que é e o que ainda não veio a ser. Em sua própria afirmação, "*a existência de um princípio de esperança implica numa tensão entre o que é e o que ainda não é, que permite a antecipação, a reflexão e a atuação planejada por meio de projetos concretos*".¹²⁹

O título interrogativo, *utopismo em Furter?* visa, neste momento em que o trabalho chega a seu termo, colocar o questionamento sobre a influência que o autor recebeu de Bloch, retomando o conjunto das três obras aqui analisadas e o tom que o elemento utópico adquiriu através das considerações do autor nos momentos de sua passagem pelo Brasil, na década de 60, pelas próprias obras publicadas.

A escolha do título não é despropositada. Sabemos que o termo utopia e tudo o que dele deriva são utilizados, na maioria das vezes, para designar o aspecto negativo de algo que se projeta para o futuro¹³⁰.

¹²⁹ Pierre FURTER, op. cit., p. 127.

¹³⁰ Ibid., p. 128, Furter chama este fenômeno de desvalorização da palavra utopia.

Tratando deste assunto, ou seja, da desvalorização e ridicularização da utopia, numa consideração sobre E. M. Cioran, Furter diz que este autor, através de suas severas críticas à utopia e aos utopistas, "*quer atingir indiretamente a vontade teimosa dos homens em crer nas possibilidades de criar, construir um mundo melhor*"¹³¹.

Compreendo, pelo que a própria elaboração desta dissertação causou em mim, que realmente não é tarefa fácil argumentar criticamente sobre a importância e necessidade do pensamento utópico. Furter realiza esta argumentação por meio da análise da obra de Bloch. Lidar com a utopia é como lidar com as abelhas: é preciso acreditar que elas fazem mel para constatar que elas de fato o fazem. Contrariamente, qual a finalidade de ir até a colméia? Eis pois que, "*o desprezo para a reflexão sobre o futuro, o 'declínio do pensamento utópico' (...) é correlacionado com o cinismo e o desespero*"¹³².

Não é justificado imputar a Furter a crítica de um utopismo no sentido vazio do termo ou carregado de conotações negativas. Mas o autor procura resgatar, tal como demonstra na revisão bibliográfica¹³³ que faz, que há uma necessidade de recuperação da importância da utopia. Embora lamentando esta possibilidade, Furter mostra como a utopia procura ser recuperada mesmo quando se trata de radicalismos, onde a violência "*é espetacular e busca o espetáculo porque é um gesto (grifo no original) (...). No radicalismo, o pensamento utópico existe e prova a sua existência pelo absurdo*"¹³⁴.

Apesar de não tê-lo conhecido pessoalmente, Pierre Furter manteve

¹³¹ Ibid., p. 128, 129

¹³² K. KENISTON, *The Uncommitted, Alienated Youth in American Society*, New York, 1960/65, Cap. 11, *The decline of utopia*, apud Furter, op. cit., p. 129.

¹³³ Ibid., p. 130, Furter retoma vários autores que trabalham com o tema da utopia.

¹³⁴ Ibid., p. 130.

correspondências com Ernest Bloch. Segundo Furter, era alguém cuja comunicação não era muito fácil, dada a sua personalidade. Os já conhecidos resultados da Primeira Guerra Mundial causaram, como não se poderia imaginar o contrário, o sentimento e o gosto do fracasso. Nascido desta constatação, o Dadaísmo, movimento nascido em 1916, reuniu intelectuais, artistas, pessoas de esquerda, contrárias à idéia da Guerra. E neste grupo encontrava-se Ernest Bloch. A frustração da experiência de governo nos quatro primeiros anos da década de 60, pela evidência do Golpe militar de 1964, registrado em nosso país, foi a ocasião para Pierre Furter confrontar estas duas situações de fracasso. Nasce daí, então, o seu interesse pelo tema da utopia¹³⁵. Bloch que era para ele um interesse intelectual passou a ser um interesse imediato.

Furter destaca que *"a utopia tem uma função social e que, portanto, toda análise sociológica precisa considerar tal fato"*¹³⁶.

Na discussão sobre *"o valor atual da utopia"*, ou seja, sobre a importância na atualidade da utopia, Furter detém-se, após uma demorada reflexão, sobre o trabalho de L. Morton, a propósito do *"curioso fato da 'universalidade e da permanência da utopia, malgrado as revoluções (...)"*¹³⁷. O aspecto irracional de todo projeto não estaria nelas também presente?

Furter resolve o nevoeiro de adjetivos que envolve a utopia questionando-se se ela não seria a expressão de uma constante humana e considera que existe um arquétipo, um mesmo denominador que persiste qualquer que seja a forma histórica pela qual a utopia se manifeste, embora não suponha, como o faz Ruyer, a existência de um *homo utopicus*.¹³⁸

¹³⁵ Veja na linha 206, 633 a 665 do Anexo II.

¹³⁶ Ibid., p. 130.

¹³⁷ Ibid., p. 131.

¹³⁸ Ibid., p. 133

O reconhecimento de que os vários tipos de utopias em Bloch, (as utopias medicinais, sociais, técnicas, arquitetônicas, geográficas e artísticas) são todos "*formas que o homem criou para expressar-se*"¹³⁹. É esta capacidade de inventividade que possibilita perceber a primeira função da utopia, ou seja, a de "*manifestar aos outros que o real não se esgota no imediato*"¹⁴⁰. É pois esta condição de inventividade que permite que o homem procure a crítica de sua realidade, a fim de encontrar outros possíveis "além do real".

Deste modo, como se dá o aspecto de transitoriedade da utopia? Ou seja, como é que se dá a passagem do inventivo, do imaginário às formas de ação?

É preciso, pois, considerar que para tanto o momento do inventivo, do imaginário é posterior à própria situação de vivência, portanto, de realidade do homem. É esta condição de estar no mundo, com todas as possibilidades de carência, de falta, que é determinante para que o homem sonhe, imagine, crie novas perspectivas quanto ao seu futuro ou ao de sua coletividade.

Citando Bloch, Furter em sua análise diz que "*a utopia é o produto do trabalho intelectual pelo qual o homem pretende chegar à 'frente da criação (...)'*"¹⁴¹ (grifo no original).

Deste modo, é pela práxis que a utopia encontra o seu meio de colocar-se em realização. "*A utopia é uma forma de ação, e não uma mera interpretação da realidade*"¹⁴² (grifos no original). Isto não significa que a utopia encontre o seu modo de deixar de ser o *não-lugar*. E isto não é possível, pois o *topos*, o lugar, não é o *não-topos*, não-lugar. Mas com efeito, é pelo campo de transitoriedade (de passagem) que ela, a utopia, oferece as possibilidades de realização que

¹³⁹ Ibid., p. 133.

¹⁴⁰ Ibid., p. 146.

¹⁴¹ Ernest Bloch, op. cit., apud FURTER, op. cit., 147.

¹⁴² Pierre FURTER, *A Dialética da Esperança*, p. 147

estarão sempre em vigência, e, por isso, a utopia enquanto tal jamais poderá fechar-se numa ilha. O limite da utopia é a própria realidade. Todavia, não se deve arguir o grau de realismo de uma utopia, mas o seu grau de irrealismo. Ou seja: ela não deve ser congruente com o "statu quo". Não há por que buscar um limite fora daquilo que não foi dado a ser conhecido. Exemplificando, se se sonha com uma cidade cuja estrutura de urbanização seja perfeita é preciso que se tenha, que se conheça um modelo de urbanização que funcione bem, quase bem, ou mal a ponto de buscar o mesmo tipo de solução, aperfeiçoá-lo, ou superá-lo. O que se espera numa reivindicação (o salário justo, por exemplo, do ponto de vista de quem o reivindica) esbarra nas próprias condições geradoras do sonho. É deste modo que o sonho também esbarra com aquilo que é o próprio do não-sonho. Se o limite da utopia é a própria realidade, então não há como ultrapassar este limite, a não ser insistindo em novos possíveis. E isto conduz à imagem de algo que está sempre em movimento, sempre em processo. Logo, mesmo que se chegue à concretização plena daquilo que se sonhou, tal obra não será perene e tenderá, cedo ou tarde, a voltar ao movimento de questionamento sobre aquilo que está *sendo*, e, conseqüentemente, retomar o ritmo de mudança.

O utopismo, então, tal como Bloch o define, "*é uma maneira de sonhar com o futuro (ou de um passado a reconquistar). O utopismo se caracteriza pela sua tendência à abstração e ao estático. Em oposição a este modo de sonhar, Bloch propõe a utopia concreta*"¹⁴³.

A partir desta reflexão como poderíamos considerar a vigência do elemento utópico nesta fase do pensamento de Furter ?

¹⁴³ Pierre FURTER, op. cit., p. 149. Esta proposta de Bloch é encontrada em *Das Prinzip Hoffnung*, p. 155; TI, p. 128)

O pensamento do autor assenta-se sobre a necessidade de uma educação que seja contínua, sendo ela o pano de fundo no qual se desenham as preocupações de Furter. Em realidade, toda a sua argumentação contempla várias preocupações como, por exemplo, a necessidade de reflexão que deve perpassar todas as ciências aplicadas à educação, a constituir-se um trabalho interdisciplinar e a reflexão que deve considerar a ação, para ser, portanto, crítica e crítica da própria ação pedagógica. Tais preocupações sugerem categorias como a de processo e desenvolvimento que não se caracterizam no discurso do autor pela abstração ou pela inércia, mas revelam antes de tudo um olhar constante sobre aquilo que está posto (ou imposto), enfim sobre um tipo de *permanência* que não tende ao movimento. Seria desnecessário apontar aqui todas as passagens em que tal categoria aparece. A própria escrita, o próprio estilo adotado pelo autor vale-se, repetidas vezes, de termos que induzem ao ritmo temporal ou de precisão espacial: termos como *mudança, relação, vida, opção, realização, sonhar, transformar, maturidade, prematuridade*, entre vários outros, podem oferecer um exemplo disso.

Esta característica parece marcar a grande necessidade de apontar para as coisas em movimento e para a necessidade de não se distanciar da realidade. Dentre as várias preocupações, considerando além daquelas relacionadas à reflexão, vale também lembrar que o autor procurou cercar o tema da educação permanente com uma análise dedutiva, distribuindo os temas que vão, primeiramente, de uma abordagem bem ampla, como a concepção planetária do mundo, a uma seqüência de argumentação mais específica como, por exemplo, a que situa o homem no espaço geográfico, os problemas que este último impõe

etc.¹⁴⁴ Sucessivamente, Furter vai situando o homem, apontando os problemas que o cercam para, finalmente, defender a necessidade de uma educação que seja permanente, mas não permanentemente a mesma. Eis que esta é a trajetória de Educação e vida.

Coincidentemente ou não, em *A Dialética da Esperança*, temos uma certa aproximação em relação à obra anterior. Nesta última, porém, observa-se o esboço do que mais tarde revelar-se-á mais nítido, que é a tendência do autor quanto à precisão conceitual das categorias que giram na órbita de utopia.¹⁴⁵ Esperança, sim, mas penso que a abordagem de Furter sobre a utopia, neste livro, se caracteriza mais pela sua necessidade de defender o pensamento utópico, considerando o contexto que aqui encontrou¹⁴⁶ do que de desenhar no cenário daquilo que já se pensou utopicamente mais uma versão de modelo de utopia. A tentativa constante é bem outra. Se considerarmos o contexto da época em que o próprio ritmo de transformação do mundo parecia assustador, é de se compreender que Furter estivesse procurando nos dizer que não adianta, nem é preciso frear nada¹⁴⁷. Não se pode impedir o movimento das coisas. E nisto reside o que diferencia a atitude utópica do pensamento utópico. Este último se elabora como forma de apontar seja para o ontem, seja para o amanhã, que

¹⁴⁴ Esta inquietação parece ter-se mantido quando se observa que em 1983, com a publicação de *Les Espaces de la Formation*, já citado anteriormente, o enfoque da planificação (ou do planejamento) continua centrado sobre a questão espacial.

¹⁴⁵ O texto *Perfil do pensamento atual do autor*, ao final deste capítulo, procura tratar desta questão.

¹⁴⁶ A este respeito veja a linha 169 da entrevista, Anexo II.

¹⁴⁷ Aliás, quanto a isto, G. Lebrun, em entrevista à Folha de São Paulo, falou sobre a tecnofobia, sobre as utopias ou utopismo descabelado quanto às críticas tecidas a respeito do avanço técnico e da ciência. Lebrun qualifica tal aversão como sendo a "desconfiança que se tem da técnica, do seu avanço, especialmente das técnicas que colocam em perigo o desequilíbrio ecológico, como as tecnologias nucleares. Tecnofobia é essa desconfiança a priori, esse ódio contra a técnica"(...) É ridículo querer enterrar a técnica (...) A tecnofobia é a crítica sistemática da ciência, a crítica reacionária da ciência enquanto tal, com posições utopistas (...). Folha de São Paulo, *Caderno Mais*, p. 5-4, Domingo, 10.9.95.

aquilo que já foi e o que é podem ser, ainda, mais uma vez, diferentes. Enquanto que a atitude utópica sequer consegue buscar a mudança porque as ações não condizem com a realidade, mas com pressupostos ideativos.

Precisando melhor esta distinção, H. Krüger insiste nos pontos que marcam as diferenças entre o pensamento utópico e a utopia. Segundo ele,

"o pensamento utópico, provavelmente impulsionado por processos afetivos, tais como o desejo, a indignação e o amor, estabelece, ao propor novas formas ou sistemas sócio-culturais, uma ruptura com a realidade atual, ficando implícita nesta modalidade de pensamento que o futuro deverá estar mais próximo de uma ordem axiologicamente aceitável".

Quanto às utopias, diz o autor: "uma vez adotadas", elas

"estabelecem um campo de tensão entre a realidade que se rejeita e o porvir que se aspira alcançar (...) é aceitável o ponto de vista que são realizáveis as utopias que atenderem a dois requisitos: proximidade em relação ao panorama contemporâneo e indicação de uma metodologia implementadora"¹⁴⁸.

Em acréscimo a esta citação consideremos que o progresso científico, bem como técnico, conduz ao progresso das formas de pensar humanas e nisto só se pode reconhecer da utopia a sua influência positiva.

Encerrando esta longa citação, retomemos: não contém a obra de Furter estas duas qualidades? Comparando a época em que Furter aqui viveu com os desafios que as diversas ordens nos colocam hoje, principalmente quanto aos desafios que a terceira revolução industrial¹⁴⁹ nos tem imposto, não se poderia concluir que continua existindo em nossos dias uma tensão entre a realidade e aquilo que se deseja alcançar? O esforço de Furter foi consistente no sentido de aproximação da realidade daquela época e a que se poderia vislumbrar no futuro,

¹⁴⁸ H. KRÜGER, op. cit., p. 37

¹⁴⁹ João Cardoso de MELLO, in: *Cahiers du Brésil Contemporain*, Les Conséquences du néo-liberalisme, p. 65.

pela indicação de uma metodologia que procurava explicitar sua preocupação com a necessidade do planejamento.

Dentre as diversas significações que atravessam a história da filosofia, aquela de diálogo e a de síntese dos opostos para a palavra dialética parecem-me as que melhor caracterizam o sentido deste termo empregado por Furter para intitular o que é o resultado de sua leitura da obra de Bloch: *A Dialética da Esperança*.

Ora, qual é o sentido dialético que a esperança assume nesta análise de Furter?

Embora a ênfase do autor seja sobre a importância da transitoriedade, este elemento indica, por outro lado, a existência de dois pólos, de dois lugares bem distintos: um é o presente, o outro é o futuro; um é o aquém, o outro, o além; um é o agora, o aqui, o outro, o depois, o lá.

Se concordarmos que um não pode ser o outro senão pela mediação do vir-a-ser, então, a primeira significação de dialética - a de diálogo - parece cumprir a sua função. Ou seja, ao insistir tanto na importância do reconhecimento dos elementos da vida real, concreta quanto na de reconhecer a necessidade de imaginar, sonhar com outras possibilidades de vida futura, Furter procura estabelecer um diálogo entre uma situação e outra.

Ainda que presente e futuro, o aqui e o lá não sejam categorias necessariamente opostas, elas podem assumir uma feição mais rígida quando se pensa, por exemplo, que a imagem não é o objeto. Isto é, que aquilo que se imagina não é forçosamente a existência da coisa real.

Todavia, esta natureza, aparentemente inflexível, que coloca estas categorias em pontos opostos, poderia ser sintetizada na medida em que tais

pontos venham a sofrer transformações: o que se imagina ou se sonha começa a constituir-se em elementos da vida concreta.¹⁵⁰

Deste modo, o pensamento utópico encontra o seu embasamento. Ele é "a *encarnação de uma dialética antecipadora (...), isto é: 'de uma superação do ser pelo devir'*"¹⁵¹

Furter procurou enfocar vários aspectos da educação e quanto à educação brasileira é surpreendente notar como a atenção do autor esteve voltada para problemas como: analfabetismo; educação de adultos e extra-escolar; a sua sensibilidade para as questões da juventude que vão das reflexões sobre o adolescente à necessidade de urgentes reformas pedagógicas; estudos sobre a fala poética na sociedade; enfim, inquietações que procuram a aproximação necessária das duas condições apontadas por Krüger para que a utopia se estabeleça.

Genericamente, pode-se concluir que o elemento utópico no pensamento de Pierre Furter se caracterizaria pelos seguintes pontos:

a) *uma profunda preocupação com a educação*. Evidentemente, o educar no sentido de levar para fora, de *ir junto*, de conduzir para outro lugar. Neste sentido a questão da formação do indivíduo adequado a seu tempo pode ter conotações de ordem da dependência de acordo com o tipo de sociedade que se tem num determinado momento histórico, mas é preciso, também, reconhecer que para questionar este próprio momento da sua sociedade o sujeito precisa

¹⁵⁰ Contribuíram para esta compreensão de dialética as seguintes passagens: P. FURTER, op. cit., p. 102 e 117, sobre a consciência antecipadora; p. 111 a 115, a respeito da questão dos *possíveis*; p. 117, além da consciência antecipadora, há também o trecho que trata da esperança enquanto valor coletivo; p. 127, onde Furter comenta sobre o princípio da esperança e a tensão entre o que é e o que não é ainda.; p. 146 e 147, sobre a função do pensamento utópico, visão prospectiva e forma de ação; e p. 153, onde o autor aborda a característica antecipadora da dialética.

¹⁵¹ Tübinger Einleitung in die Philosophie II, p. 135; G. H. Butow apud. Pierre FURTER, op. cit., p. 153.

estar afinado a ela e dela ser contemporâneo. O homem não pode estar analfabeto, como Furter bem o indica¹⁵². Isto é, o homem não pode definir-se pelo que não é, mas pelo que é. Posto que estar analfabeto quer dizer não-somente aquilo que nega, como por exemplo não conhecer as letras, mas este estar pode significar também outras ausências, outras faltas como a de uma formação constante que retire o homem da caverna¹⁵³, que o leve a desatar-se da camisa de força que a própria sociedade tratou de vestir-lhe e que ele desconhece.¹⁵⁴ É esta ação permanente da educação, é este sentido eutópico que reconheço no pensamento do autor: o de que o homem precisa recobrar a consciência do movimento das coisas;

b) a preocupação pela existência de uma educação que seja permanente com ênfase muito grande na necessidade do planejamento;

c) uma influência muito marcante recebida de Ernest Bloch e que norteia a argumentação do autor sobre a educação pela necessidade de reconhecimento do estatuto da utopia, e

d) pela atenção antropológica: o homem é o centro da atenção em todo o discurso de Furter, cercado pelas dimensões espaciais e temporais.

Diante deste quadro, concluo que é difícil considerar que este elenco de argumentos aponte para um utopismo em Furter visto que seu pensamento apresenta uma grande flexibilidade e continua guardando a necessidade de estabelecer ligações com o momento contemporâneo.

Após este longo período de "ambientação" com o tema que me propus

¹⁵² Furter trata deste assunto sobre o ser analfabeto no artigo *Sugestões para o estudo do Analfabetismo no Brasil*, in: Pesquisa e Planejamento, nº 10, dez/1966, p. 121.

¹⁵³ Referência à alegoria da caverna de Platão, mencionada na nota de rodapé nº 120.

¹⁵⁴ Ao comentar a resistência que o homem tem para alfabetizar-se, Furter comenta que "o homem que vive numa situação que implica seu analfabetismo tem o sentimento confuso, mas real, de viver sua vida sem ter necessidade de mudança." Idem p. 123

estudar, esta é a conclusão a que chego para explicar o porquê de a utopia quase sempre ser caracterizada no sentido pejorativo e negativo do termo. A natureza da repulsa, o critério de julgamento que se cria é sempre o mesmo porque o conteúdo de uma expressão utópica não encontra uma ressonância no pensamento de todos os indivíduos do mesmo modo. Concluo que a tarefa essencial do pensamento utópico seja a de apontar para as lacunas, para os interstícios, enfim, para aquilo que está ausente numa dada realidade. Reafirmo mais uma vez que o pensar utópico, embora seja mais evidente nas preocupações sociais, não deve somente aí ser focado. Ele pode ressoar através de todas as possibilidades que o homem já encontrou, e possa vir a criar, para manifestar-se.

Se nos colocamos, portanto, **diante** das várias publicações que demonstram não só o interesse de Furter seja pela educação, seja por várias outras áreas de interesse; se nos colocamos **dentro** de algumas de suas publicações onde se percebe a profícua leitura em torno de um mesmo tema e, finalmente, se **acompanhamos**, ainda que resumidamente, a sua trajetória de vida¹⁵⁵, constataremos um pensamento pleno de vitalidade por onde o elemento utópico não só transita, posto que não é estático, mas que, não obstante, reside. Assim, o utopismo não é uma definição a ser considerada como referencial de análise de como o pensamento do autor se desenvolve. Porém, existe a possibilidade de que esta categoria seja utilizada a fim de que outras análises possam ser elaboradas, como, por exemplo, a que diria respeito à práxis do autor face ao seu pensamento. Este trabalho em nenhum momento teve esta finalidade, visto que a pesquisa oferece uma reflexão sobre um recorte da realidade. Evidentemente,

¹⁵⁵ Veja o Currículo do autor, *Anexo III*

este assunto seria de extrema importância e o que aqui se pretendeu foi dar algumas contribuições que, talvez, possam contribuir para posteriores aprofundamentos.

"Tentar é avançar "

(Fausto Cunha)

4 - Sobre o significado desta monografia para a educação

Sendo a ideologia, a utopia, o planejamento e a esperança as quatro categorias sobre as quais a reflexão quanto ao elemento utópico procurou repousar, considero que o pensamento de Pierre Furter, através da leitura do material selecionado, possibilitou e continua possibilitando que o olhar e a ação em educação devam ser prospectivos.

Se o nosso presente em certa medida é o futuro daquilo que se pensou ou aspirou no passado, podemos constatar que as preocupações de Furter quanto ao futuro não se tratam de exercício de futurição

É preciso, de fato, que nos preocupemos com o fazer de amanhã preparando-o hoje. Ou seja, se na década de 60 já havia a preocupação por uma educação que fosse permanente, que contemplasse as perspectivas que o desenvolvimento da época exigia, perguntemo-nos sobre tais perspectivas atualmente. Passados trinta anos, reconheçamos que o ritmo que naquela época poderia ser surpreendente, em nosso presente, ele é cada vez mais intenso. O avanço científico e tecnológico que atualmente se assiste conduziu e, certamente, continuará a conduzir o modo de pensar contemporâneo, bem como os valores, a transformações muito profundas. Hoje, as novas tecnologias

continuam provocando mudanças que em razão da falta de precisão em relação ao nosso momento contemporâneo, têm gerado muitas dificuldades como por exemplo aquelas relativas à capacitação e à reabsorção da mão-de-obra no mercado de trabalho. A natureza destas transformações tem evidentemente uma característica muito positiva, pois o homem dispõe e pode acessar com maior rapidez de uma gama de informações e serviços que há pouco tempo atrás não lhe era possível. Contudo, o resultado de tais transformações enunciam também muitos problemas como, por exemplo, o de que muitas delas, embora disponíveis, ainda não estão ao alcance de todos.

Se esse *todos* não conseguiu ainda ter acesso ao mundo, apesar de todos os serviços que estão colocados à disposição, não é por uma questão, mas porque o ritmo das mudanças que se verificou não permitiu e ainda não permite que o seu acompanhamento se desse do mesmo modo e as motivações para que isso acontecesse também não tiveram a mesma força. Isto criou níveis de descompasso muito diferentes.

Assim considerando, as preocupações de Furter são legítimas. E a auto- formação já não é mais algo a ser encarado somente do ponto de vista das necessidades que uma sociedade tem, no sentido distópico, mas, principalmente, do ponto de vista de que a educação, a autoformação crítica do homem, enquanto sujeito, tem que ser uma preocupação permanente por parte de quem educa, visando, também, o tipo de sociedade que se deseja criar, em seu sentido eutópico. A título de exemplo, poderíamos citar a emergência das "Universidades da Terceira Idade".

Será que estamos desenvolvendo um projeto compatível com as futuras necessidades a serem enfrentadas no próximo século, ou melhor ainda, no

próximo milênio? Ou não será que estamos freando este processo? Não estaríamos vivendo com velocidades diferentes?

Deste modo, considero que a educação no futuro deveria abranger todos os recursos possíveis que a moderna tecnologia possa vir a oferecer. É preciso que o homem esteja afinado com seu tempo e seu espaço. É mister que ele tenha capacitação, afim de que não mais se defina pelo que não é, mas sim pelo que é.

Todavia, não se deve esquecer que todo avanço, principalmente os que se dão pelas vias da tecnologia, devem estar a serviço do homem, para que ele, mais consciente de seu *locus* e de sua cultura e de seu mundo, saiba, finalmente, reconhecer-se como *digno de sua dignidade* e que o futuro dependerá de suas tomadas de decisões.

Pode-se, talvez, dizer que estas são, em resumo, as conclusões, entre outras, a que se pode chegar quanto à presença do elemento utópico no pensamento de Furter em relação à educação. Em uma palavra, uma preocupação profundamente antropológica.

CONCLUSÃO

Furter difunde no Brasil o conceito de educação permanente ancorado pela concepção de utopia, cujo não-lugar não é somente o do espaço físico inexistente, mas o do temporal, o da transformação, o da necessidade de reconhecer a importância do lugar intersubjetivo. O planejamento aparece em grande medida como instrumento de efetivação desta utopia.

Entretanto, se o discurso de Furter reconhece a necessidade de mudanças, principalmente quanto aos paradigmas educacionais, ele não deixa entrever uma tomada de posição clara diante de uma sociedade cuja divisão de interesses é nítida. A amplitude no tratamento do planejamento como forma de acesso a outros não-lugares é carregada de uma neutralidade que incomoda e que passa a ter uma posição até mesmo burocrática, ao considerar o papel do planejador e dos órgãos de decisões. Ainda assim, esta feição burocrática não esclarece a posição do autor, o que revela uma certa contradição quando ele insiste sobre a necessidade de uma utopia que possa servir a todos. Fica a indagação: todos querem ir para o mesmo lugar? O choque com os interesses antagônicos no seio de uma mesma sociedade permite que as mudanças ocorram sem resistências? O planejamento centrado na figura de um planejador não poderia converter-se em instrumento de arbitrariedades? São questões que podem ser retomadas num outro momento, em pesquisa posterior.

Finalizando, é preciso reconhecer que a ênfase dada por Furter à

necessidade de planejar constitui, sem dúvida alguma, uma preocupação a ser levada em conta na transformação da sociedade. Mas é preciso que esteja claro que o planejamento não é o único instrumento para que as transformações aconteçam. E mesmo Furter não faz esta afirmação. Antes de tudo, é preciso que tal instrumento seja democrático, afim de que a diversidade possa também ser contemplada. Contrariamente, a utopia fechar-se-ia novamente na idéia de uma ilha e a esperança correria o risco de sufocar-se. Os homens sonham sonhos diferentes e neste sentido é que os futuros lugares serão muitos e diversos. E com a educação isto não é diferente. Eis porque faz-se necessário que ela seja permanentemente pensada e refeita e não permanentemente a mesma, na acepção estática e inerte. Seja este o nosso cuidado *tópico*, isto é, em nosso tempo e lugar.

É assim que o elemento utópico permeia o pensamento de Pierre Furter, enquanto conclusão da análise da leitura das obras consideradas para esta monografia: *Educação e reflexão*, *Educação e vida* e *A Dialética da Esperança*. A utopia é um referencial de apoio importante do qual Furter até o presente momento não se distanciou e através do qual as preocupações de Pierre Furter em relação à educação se refletem.

BIBLIOGRAFIA*

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. (2ª ed.), São Paulo, Mestre Jou, 1962.
- ABENSOUR, Miguel et alii. O novo espírito utópico, Campinas, Editora da Unicamp, 1990, Coleção Repertórios, 289 p..
- AEPPLI, Dr. Ernest. El lenguaje de los sueños, Barcelona, Ed. Luís Miracle, 1956.
- AFONSO, Almino. Raízes do Golpe: Da Crise de Legalidade ao Parlamentarismo. 1961-1963, São Paulo, Marco Zero, 1988, p. 147.
- ALVES, Rubem. A gestação do futuro, (2ª ed.), Campinas, SP, Papirus, 1987, 199p..
- ARISTÓTELES. De l'âme. Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Vrin, 1985.
- AROUCA, Lucila S. As tarefas da educação permanente no processo de formação do ser humano como agente do desenvolvimento. Trabalho apresentado pela autora no Primeiro Seminário de Educação Permanente na Universidade da Paraíba - 20 a 22 de julho de 1977, mimeo.

* Encontra-se na obra de Arnhelm NEUSÜSS, *Utopía*, uma lista de 695 títulos de livros que tratam do tema da utopia. Esta lista está dividida em : obras históricas, antologias, bibliografias, utopias e utopistas, quiliasma, escatologia, apocalipse, aspectos da utopia e formas de surgimento do utópico, filosofia e sociologia da consciência utópica e marxismo e utopia.

- _____. Educação extra-escolar e realidade Brasileira, política governamental para a formação de recursos humanos, Tese de Doutorado, PUCSP, São Paulo, 1983, 439 p..
- _____. Choque entre a Formação Tradicional de Recursos Humanos e os Valores culturais da Educação Permanente. mimeo.
- BELOCH, Israel; ABREU, Alzira Alves de. (Coord). Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro, 1930-1983, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 4º vol., Forense Universitária - FINEP, 1984.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas, A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento, Petrópolis, 5a. ed., Vozes, 1983.
- BERGERAC, Cyrano de. Voyage dans la lune (l'Autre Monde ou Les États et Empires de la Lune), Paris, Garnier - Flammarion, 1970, 188 p..
- BERLIN, Isaiah. Limites da utopia: Capítulos da história das idéias, São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1991, 219.
- BICA, Luiz. Libertação da Natureza? (Por ocasião de centenário do nascimento de Ernest Bloch: 1885-1985). Síntese, São Paulo, nº 36, p. 69-74, 1986.
- BRANDÃO, Carlos R.. (org.) e outros. A questão política da educação popular, 5ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1985, 189 p..
- CHÂTELET, F. et alii. Dicionário das obras políticas, Rio de Janeiro, ed. Civilização Brasileira, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação, *Conferência realizada na Faculdade de Educação da Unicamp em 23 de novembro de 1979*.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números, Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.

- CIORAN, E. M.. Histoire et utopie, Paris, Éditions Gallimard, Collection Folio/Essais, 148 p..
- COELHO, Teixeira. O que é utopia, São Paulo, Brasiliense, 1985, 99p..
- CUNHA, Diana A.. As utopias na Educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, Col. Educação e Comunicação, v. 14, 79 p..
- _____. Educação e desenvolvimento social no Brasil, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, Coleção Educação em questão, 291 p..
- CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade temporã: da Colônia à Era de Vargas, (2ª ed.), Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1986, 339 p..
- CURY, Carlos Jamil. Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais, 3ª ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1986, Coleção Educação Contemporânea, 201 p..
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O que é realidade, 5ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1988, 103 p..
- DUMONT, Fernand. Les Ideologies, Paris, Presses Universitaires de France, 1974, Collection SUP (36), 183 p..
- ENGELS, F. Do Socialismo utópico ao socialismo científico, 10ª ed., Rio de Janeiro, Global Editora, 1989, Coleção bases (13), 79 p..
- FALLET, Marcel et alii. Problematiche de la Demande de Formation continue. Exploration II, Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation, Série Recherches, nº 6 - mimeo.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio, 2ª edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, 3ª ed., São Paulo, Moraes, 1980, 102 p..

FURTADO, Celso. Análise do Modelo Brasileiro, 7º ed., São Paulo, Civilização Brasileira, Col. Perspectivas do Homem, vol. 92.

FURTER, Pierre. Utopia e Marxismo segundo Ernest Bloch. Tempo Brasileiro. São Paulo, nº 7, p. 9-32, 1965.

_____ e BUITON, Anibal. Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, nº 113, v. 51, jan./mar., 1969.

_____. Educação e Vida, 5ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1973, Coleção Educação e Tempo Presente, 191 p..

_____. A Formação do Homem Inacabado. Ensaio de Andragogia. Revista Brasileira de Est. Pedagógicos. nº134, v. 60, abr./jun. 1974.

_____. Dialética da Esperança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, Série Rumos da Cultura Moderna, 268 p..

_____. O Planejador e a Educação Permanente - Caderno de Pesquisa. São Paulo, Carlos Chagas, nº 27, dez. 1978.

_____. As várias Faces de Ernest Bloch. Reflexão, nº II, vol. II, abr., 1976.

_____. Educação e Reflexão, (12ª ed.), Petrópolis, Vozes, 1981, 91 p..

_____. Mondes Rêvés: formes et expressions de la pensée imaginaire, Neuchâtel (Switzerland) - Paris, Delachaux et Niestlé, 1995, Coleção Actualités en Sciences Sociales, 236 p..

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire, São Paulo, Scipione, 1989, Série Pensamento e ação no Magistério, 175 p..

_____. Pensamento Pedagógico Brasileiro São Paulo, Ática, 1987, Série Fundamentos, 160 p..

_____. A educação Permanente como discurso ideológico. Separata da Revista de Cultura Vozes, ano 72, vol. LXXII, Outubro 1978, nº 8.

- _____. L'Éducation contre l'Éducation: l'oubli de l'Éducation au travers de l'Éducation Permanente, Tese de Doutorado nº 81 - Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1977, 211 p..
- GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina, (28ª ed.), Rio de Janeiro, Paz e Terra, Coleção Estudos latino-americanos, v. 12, 307 p..
- HALL, James A. . Jung e a interpretação dos sonhos: manual de teoria e prática, São Paulo, Cultrix, 1983, 160 p..
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas, (8ª ed.), Petrópolis, Vozes, 1985, Coleção Educação e Tempo Presente, 188 p..
- JUNG, C. G.. A natureza da Psiqué, Petrópolis, Vozes, 1984, vol. III/2.
- _____. Memórias, sonhos, reflexões, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994, 16a. ed., compilação e prefácio de Aniela Jaffé, 360 p..
- _____. A Dinâmica do Inconsciente, Petrópolis, Vozes, 1984, vol. VIII, 588p..
- KAWAMURA, Lili. Novas tecnologias e educação, São Paulo, Ática, 1990, série princípios.
- KON'K, Karel. Dialética do concreto, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRÜGER, Helmuth. Utopias Sociais e Pedagógicas, Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 11(4):33-41, out./dez. 87.
- KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação: o mestre do impossível, São Paulo, Scipione, 1992, 2a. ed.,
- LÖWY, Michel. Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista, São Paulo, Cortez, 1985.
- MANFREDI, Sílvia Maria. Política e educação popular, (2ª ed.), São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1981, Coleção Educação Contemporânea, 156 p.
- MANNHEIM, Karl. Ideologia e utopia, Rio de Janeiro, Zahar (informações por enquanto incompletas).

MARTINEZ, Maria Josefina e LAHORE, Carlos E. Oliveira. Planejamento Escolar, São Paulo, MEC/ Saraiva, 1977.

MARX, Karl. O Capital (crítica da Economia Política), vol. I, II e IV, Rio de Janeiro, 1890, 4a. ed., Coleção Perspectivas do Homem - Série Economia.

MELLO, João Manoel Cardoso de. Les conséquences du néo-libéralisme, Cahiers du Brésil Contemporain: dynamiques sociales et politiques, Paris, n. 17, p. 65, 1992.

MORAIS, João F. Régis de. Cultura brasileira e educação: estudo histórico e filosófico, Campinas, SP, Papirus, 1989, 198 p..

_____. O que é ensinar, São Paulo, EPU, 1986.

MORE, Thomas. A Utopia, (4ª ed.), São Paulo, Nova Cultural, 1988, Coleção Os pensadores.

MOREIRA ALVES, Maria Helena. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Tradução Clovis Marques, Petrópolis, 1984, 328 p.

NEUSÜSS, Arhelm. Utopia, Barcelona, Baral Editores, 1979, 245 p..

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso do confronto: velho e novo mundo, Cortez Editora e Editora da Unicamp, Campinas, 1990.

PAIVA, Vanilda e RATTNER, Henrique. Educação Permanente & Capitalismo Tardio, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985, Coleção Educação Contemporâneo, 136 p..

_____. Educação popular e educação de adultos, (3ª ed.), São Paulo, Edições Loyola, 1985, 368 p..

PETITFILS, Jean-Christian. Os Socialismos Utópicos, São Paulo, Círculo do Livro, 1977, 187 p..

PIÉRON, Henri. Vocabulaire de la Psychologie, PUF, 1973.

PIMENTA, Arlindo C.. Sonhar, brincar, criar, interpretar, São Paulo, Ática, 1986.

- RABUSKE, Edvino A.. Antropologia filosófica, (3ª ed.), Petrópolis, Vozes, 1987, 219 p..
- REZENDE, Antônio Muniz de. Crise cultural e subdesenvolvimento brasileiro, São Paulo, Col. Krisis, 1982.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar, (10ª ed.), São Paulo, Cortez Editora, 1990, 180p..
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). (14ª ed.), Petrópolis, Vozes, 1991, 267 p..
- SERVIER, Jean. Histoire de l'utopie, Paris, Gallimard, 1967/1991 pour les ajouts et compléments, 394 p..
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-ideologia, São Paulo, EPU, 1986, Coleção: Temas básicos de educação e ensino, 106 p..
- _____. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia, São Paulo, EPU, 1986, Coleção: Temas básicos de educação e ensino, 106 p..
- SKIDMORE, Thomas E.. Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Título do Original em Inglês: Politics in Brazil (1930-1964): An Experiment in Democracy (1930-1964). (5ª ed.), Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- SILVEIRA, Paulo e Doray, Bernard (org.). Elementos para uma teoria marxista da subjetividade, São Paulo, Ed. Vértice, coleção Enciclopédia aberta da psíquê, 1989.
- SZACHI, Jerzy. As utopias ou a felicidade imaginada, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, 132 p..
- TAVARES, Maria da Conceição e ASSIS, J. Carlos. O grande Salto para o caos. O plano cruzado em capítulo adicional. (2ª ed.), São Paulo, Jorge Zahar, 1986, 122 p..
- TOLEDO, Caio Navarro. ISEB: Fábrica de Ideologias, (2ª ed.), São Paulo, Ática, 1982.

TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino-Português, Ed. Marãnus, 1937.

ARTIGOS DE JORNAIS E REVISTAS

CIORAN: o pensador da amargura. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, Domingo, 12/2/95 (6)-5.

A utopia descabelada, *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, Domingo, 10/9/95 (5)-5.

Os impasses do projeto utópico. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, Domingo, 10/9/95 (5)-13.

Et c'est ainsi que Cioran parle. *Le Nouvel Observateur*, Nº 1595 du 1er au 7 juin 1995.

ANEXO I

PERFIL DO PENSAMENTO ATUAL DE PIERRE FURTER

Se considerarmos o período que se sucedeu entre a publicação das obras que foram seleccionadas para a redação desta monografia até os nossos dias, o título *perfil do pensamento atual* não teria a sua justeza para este momento final da dissertação por duas razões muito evidentes: a primeira, porque não se pode falar de *perfil do pensamento*, pois isto conduziria a supor a análise de um pensamento em sua "totalidade", o que não foi o propósito desta monografia (mas, sim, o de refletir sobre um elemento - o utópico - pelo recorte de um momento histórico através das obras consideradas as mais significativas que nele foram produzidas) e a segunda razão, porque ao utilizar o termo *atual*, isto implicaria a suposição de que o pensamento do autor teria envelhecido, se desatualizado nestes trinta anos que se passaram.

A insistência com este título contudo visa oferecer um resumo de algumas das inquietações mais recentes do autor expressas em dois trabalhos que considereei significativos para este fim: *L'Amérique utopique: essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des Latino-Américains* (1977-1978) e *Mondes rêvés: formes et expressions de la pensée imaginaire* (1985).

L'Amérique utopique é um trabalho cuja realização data de 1977-1978. É uma obra que surge onze anos após a publicação daquelas que foram mencionadas nos capítulos que compõem esta dissertação. É por isso que o

considero importante nesta tentativa de oferecer um apanhado sobre os atuais interesses do autor, pois o período de dez anos é um tempo significativo para a maturação e mudança de idéias.

O que se pode perceber neste trabalho é uma síntese de reflexões do autor a respeito da temática da utopia e a sua relação com a educação enfocando o seu contexto: o da América Latina.

Na introdução da obra, Pierre Furter estabelece um paralelo entre *l'utopique* (o utópico) e *le formateur* (aquele que forma), procurando demonstrar que há, em ambos, uma vontade de ruptura e um olhar voltado para o futuro. Isto permite que se observe a inquietação anterior com o tema da utopia, evidenciando que Furter não abandonou este objeto de pesquisa. Ainda na introdução, o autor procura esclarecer sobre a necessidade que tanto *l'utopique* quanto *le formateur* devem ter de se remeterem à ação concreta. Assim, o trabalho procura tratar, de modo específico, das relações entre utopia e educação. O caminho adotado para abordar tal relação parte de um estudo das origens consideradas míticas do pensamento utópico até chegar ao que Furter considera a reconversão contemporânea deste último numa "nova" ciência do futuro - a prospectiva.

O caminho metodológico ainda procura abordar a especificidade do pensamento utópico diante da suspeita ideológica, face à ilusão filosófica e também, diante da exigência da ação revolucionária. A esperança bloquiana constitui, nesta obra, o princípio a ser atingido.

Dividido em oito capítulos, o primeiro trata das seguintes categorias: o pensamento utópico, o imaginário, o sonho, a ilusão, o fantástico. Furter procura esclarecer o por quê da necessidade do olhar para o futuro ilustrando

a argumentação através de autores como Gabel, Bloch e Ricoeur. Continua insistindo na abordagem do sonho acordado, tópico presente em *A dialética da Esperança*.

Furter reflete sobre mito, ideologia e utopia e apresenta um esboço do espaço piramidal do pensamento utópico que congrega quatro elementos: o desejo (estímulo), o imaginário (expressão), a ação (práxis) e a ciência (teoria). Além deste esboço, são oferecidos também dois quadros que procuram apresentar as características do pensamento conservador (ideológico) e do pensamento radical (utópico) e os sistemas fundamentais do que o autor chama de as constelações utópicas (coercitivas, permissivas e radicais libertárias).

Os dois primeiros capítulos constituem uma fundamentação para se estudar a relação das ideologias educativas e da filosofia da educação no quadro das ciências da educação. A seguir, Furter trata da contribuição das utopias para a formulação de políticas de formação onde apresenta o quadro das Genealogias dos pensamentos utópicos e pedagógico. No quinto capítulo, Furter fala das Fontes antropológicas da Esperança onde aborda o conceito de maturação e seus subtópicos: infância e envelhecimento. O sexto capítulo intitulado *A esperança como princípio da autoformação do homem inacabado* resgata novamente o tema da andragogia e retoma neste capítulo as três funções possíveis do pensamento utópico segundo Bloch (apresentadas na página 11 desta dissertação). O sétimo capítulo é bem específico quanto a temas como a previsão, a futurologia e a utopia concreta na planificação da educação e finalmente o último capítulo, escrito com a colaboração de Vanilda Paiva, aborda a questão da Dependência e discurso pedagógico sobre a

educação permanente na América Latina.

Enfim, considero este trabalho de Furter como de importância capital para a continuidade dos estudos a respeito do elemento utópico. Furter expressa uma reflexão que não visa mais apresentar seja a utopia ou a esperança, mas sim o aprofundamento mais radical destas duas categorias tal como requer a filosofia. Os assuntos são apresentados com rigor lógico, de modo que cada capítulo constitui a preparação para a abordagem daquele que se sucede. Os conceitos-chave são discutidos a partir de uma revisão bibliográfica muito vasta, o que permite observar seu cuidado em cercar seu objeto de estudos de maneira a evitar as sempre possíveis compreensões unilaterais.

Mondes rêvés, por sua vez, é o último livro de Pierre Furter e constitui, segundo o próprio autor, o resultado de vinte anos de reflexão e pesquisa. Esta obra aborda em quatro capítulos *as formas e expressões do pensamento imaginário*.

Ao contrário do trabalho anterior que se caracteriza por uma reflexão mais conceitual quanto as categorias de utopia e do imaginário, neste livro, Furter procura tratar dos mesmos temas enfocando, no entanto, as seguintes dimensões: o imaginário social, o sistema inconstrutível do pensamento utópico, previsão e futurologia, retoma a abordagem da suspeita ideológica e da ciência que, de acordo com o autor, pode ser a ruína da alma quando desprovida de consciência.

O autor prossegue suas investigações insistindo na esperança do homem inacabado e apresenta a esperança como um princípio de autoformação.

A preocupação com a dimensão espacial também é contemplada, embora tenha sido trabalhada em *Les espaces de la formation* cuja publicação data de

1983. Neste capítulo, Furter argumenta a respeito dos projetos arquiteturais, presentes desde a obra de Thomas More (por exemplo na descrição física ideal de sua ilha de Utopia), até as formas de representação espaciais que têm perpassado a história, como as representações urbanísticas ou mesmo as que se referem ao espaço da sala de aula. Tais projetos arquiteturais procuram revelar a busca por um outro mundo que o autor questiona se seria melhor. Finalmente, o último capítulo trata das imaginações revolucionárias.

Os capítulos são ilustrados com fotos seguidas de comentários que procuram relacionar o seu conteúdo ilustrativo às argumentações sobre o tema do imaginário.

Em resumo, é um trabalho que parte do pressuposto de que as produções do imaginário podem originar ilusões e o objetivo da obra é o de resgatar o imaginário social do mundo dos sonhos e das ilusões. A esperança constitui um princípio necessário à existência e é o que possibilita a teimosia, a luta persistente malgrado as dificuldades. É o que sustenta a vontade de transformação do mundo. Quanto ao aspecto revolucionário, a reflexão apóia-se na constatação de que movimentos sociais do século XVIII procuraram um modo diferente de viver aquele presente que não havia superado as forças dominantes da sociedade daquela época. Trata-se da análise das paixões subversivas como as de C. Fourier, Saint-Simon e outros.

Considerando o intervalo de dezessete anos em relação à obra anteriormente comentada e o de vinte e nove anos em relação àquelas publicadas por ocasião de sua passagem pelo Brasil, o que revelam estes dois trabalhos?

Durante o processo de pesquisa, ouvi no meio universitário que o

professor Furter teria se distanciado dos temas de utopia e esperança após o período que se sucedeu à sua estadia na América Latina. Até que tivesse posse de seus principais textos, publicados após seu retorno à Suíça, foi de fato difícil sustentar ou não tais afirmações e com isso pude compreender que talvez nós é que tenhamos nos distanciado de Furter, seja no sentido de atualizarmos a nossa biblioteca, seja no de nos debruçarmos sobre seus escritos para, realmente, termos informações mais seguras quanto à sua produção intelectual. Veiculou-se a informação de que Pierre Furter estava dedicando-se à educação comparada. Mas a precariedade deste dado não permitia que mesmo a respeito dele fosse possível obter outras informações. De fato, o professor Pierre Furter esteve e continua envolvido com esta atividade, mas convém esclarecer que suas preocupações e reflexões não estiveram limitadas tão-somente a este âmbito, como é o que revelam as publicações que tive a oportunidade de consultar.

As duas obras aqui tomadas como referência afim de apresentar um perfil daquilo que Furter tem pensado foram escolhidas em dois recortes temporais distintos justamente para evitar que se considerasse ultrapassada a fase anterior de seu pensamento..

Estas obras demonstram que o distanciamento tomado pelo autor em relação ao *locus* latino-americano não foi o móbil para que ele abandonasse o estudo de temas tão abrangentes como o de utopia e esperança. É evidente que dado o distanciamento, o tratamento da temática passou a gravitar numa órbita diferente de nossa realidade. Todavia, serviu para que a pesquisa fosse aprofundada através de um estudo conceitual mais rigoroso.

Há ,evidentemente, outros trabalhos realizados neste ínterim, e a relação

deles pode ser verificada no anexo III. Porém, os que aqui foram comentados traduzem, especificamente, as preocupações do autor em relação ao tema sobre o qual me propus dissertar.

Embora um pouco cansado pelo exercício que o trabalho como docente exigiu durante sua vida acadêmica, Pierre Furter continua perseguindo a radicalidade da reflexão em torno da utopia. Como ele próprio revela, no início da entrevista que me foi concedida, o seu interesse pela utopia nasceu pela constatação de um fracasso. Se considerarmos as perdas que todos sofremos durante as nossas existências, supõe-se que o cansaço do professor Furter não vai impedi-lo de continuar as suas reflexões sobre a utopia, apesar de todas as conquistas que ele certamente obteve até o momento. É a persistência do espírito utópico apesar de derrocadas as utopias sociais preconizadas nos séculos passados.

Pierre Furter continua trabalhando na Universidade de Genebra e, segundo suas próprias palavras, aguarda "impacientemente" pela aposentadoria.

ANEXO II

***TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA COM O PROFESSOR
DOUTOR PIERRE FURTER***

RIO DE JANEIRO, 30 DE OUTUBRO DE 1995

ESCLARECIMENTOS

Além dos problemas que a elaboração de qualquer trabalho científico suscita, a dissertação que aqui apresento impôs um problema de importância singular: o autor que foi escolhido para o enfoque específico quanto ao tratamento do tema da dissertação encontra-se, felizmente, vivo. E o problema não é o fato de ele estar vivo, mas o de que o pesquisador, no caso eu, não pode se eximir do cuidado de considerá-lo como tal por dois motivos: primeiro, o respeito pela pessoa humana, que não pode ser tratada somente pela reputação conquistada, como se fosse despossuída de corpo e espírito e o segundo motivo, o respeito acadêmico, pois o pesquisado continua pensando, agindo, produzindo e sendo assim, precisa dar a sua contribuição mais próxima no momento histórico em que sobre ele se fala: ele precisa dar a sua palavra.

Neste sentido, assim que iniciei meus estudos sobre o tema do elemento utópico no pensamento de Pierre Furter, recebi um alerta de meu orientador: "Yvone, cuidado para não tratar um autor vivo como se ele estivesse morto". Este aviso colocou-me um primeiro problema metodológico: como abordar o tema e mesmo, como redigir sobre ele?

Assim sendo, em 1992 fiz o meu primeiro contato com o Professor Furter e ele colocou à minha disposição um vasto material, como textos que tive

dificuldade de encontrar em nossas bibliotecas; artigos que ainda não foram publicados no Brasil e uma cópia de seu currículo (Anexo III).

Embora tal gentileza tenha aliviado parte da dificuldade metodológica que se instalara, a preocupação em dar conta da atualidade do pensamento do autor ainda me persegue.

Com o trabalho quase concluído e após algumas tentativas de contato com algumas pessoas que conheceram Furter terem se revelado frustradas, pensei que seria impossível conferir um timbre biográfico à dissertação. Felizmente, para minha surpresa, o professor Furter respondeu de modo favorável à minha última tentativa de contato com ele. Coincidentemente, ele esteve no Brasil, convidado a participar de uma conferência no Congresso "Comunicação e Educação para a cidadania". Assim, no dia 30 de outubro de 1995, no mesmo em que havia chegado da Suíça, após quatorze horas de viagem, Pierre Furter concedeu-me uma entrevista de aproximadamente três horas.

As questões lhe foram enviadas com um mês de antecedência e por isso a minha intervenção é muito pequena.

Pierre Furter revela através de quais circunstâncias conheceu o Brasil, como e o motivo pelo qual desenvolveu atividades aqui. Ele fala também de suas frustrações e um pouco dos sentimentos que desenvolveu em relação ao nosso país. Além disso, destaca certas passagens interessantes sobre o momento político vivenciado por ele e outros intelectuais brasileiros no período pré, durante e pós Golpe Militar. Furter precisa ainda o seu interesse pelo tema da utopia e da esperança e, finalmente, traça um perfil de suas atuais preocupações.

Contrariamente a algumas informações controvertidas existentes em nosso meio acadêmico, Pierre Furter mostrou-se uma pessoa muito agradável,

simpática, interessante e interessada pelos assuntos brasileiros. Seu "ar" espreitador denota uma curiosidade intelectual sempre presente a respeito de cada palavra que lhe é colocada. A ironia da qual ouvi falar não confundiu-se em nenhum momento com a do tipo vulgar. Sendo uma pessoa que gosta de falar, procurou aliviar o peso de alguns assuntos com muitas risadas.

Procurei conservar a natureza do texto oral, fazendo pequenos ajustes em relação à sintaxe, a fim de tornar o texto mais próximo aos nossos hábitos de leitura. O estilo de seu raciocínio é, às vezes, um pouco diferente do que estamos acostumados em nossa tradição de língua portuguesa "brasileira", pois o seu hábito quanto ao uso dos outros quatro idiomas também contribui para acentuar estas diferenças. Como mantive o tom coloquial, acrescentei algumas notas de rodapé que procuram esclarecer algumas passagens do texto que poderiam prejudicar a compreensão do leitor quanto às declarações do entrevistado.

Enfim, a oportunidade que tive de conhecer, pessoalmente, o professor Pierre Furter foi de grande valia, não somente pelos dados de grande relevância que prestou, mas, sobretudo, por ter podido com ele muito aprender sobre a nossa tão vasta educação brasileira.

Observações

As notas de rodapé constantes na transcrição da entrevista são indicações que fiz posteriormente. Julgo que elas são necessárias porque eu mesma tive dificuldades, durante a entrevista, para me situar em relação às pessoas citadas pelo professor Pierre Furter. Sendo assim, acredito que tais notas possam ajudar o leitor a melhor situar-se diante do depoimento do entrevistado. Infelizmente, porém, algumas passagens ficaram sem indicações dada a dificuldade em obter as informações que pudessem precisá-las. Embora algumas notas possam parecer evidentes, o seu objetivo é tão-somente o de esclarecer o texto, onde poventura considero que possa oferecer margens a ambigüidades.

Enfim, penso que as notas possam ser uma contribuição no sentido de que a entrevista, pelo fato de estar neste setor de *anexos*, não seja considerada como um *peso* anexado ao fim de trabalho.

Como o leitor, possivelmente, remeter-se-á à entrevista, em razão de algumas chamadas presentes no corpo da dissertação, as suas linhas foram numeradas para facilitar este trabalho. As perguntas localizadas nas molduras devem ser consideradas como *uma unidade de linha* e o mesmo é válido para os espaços existentes entre elas e o texto que se segue.

Entrevista com o Professor Pierre Furter

Realizada a 30 de outubro de 1995, no Rio de Janeiro

1. - A sua vinda para o Brasil como perito da Unesco foi uma decorrência dos serviços prestados para esta organização ou houve intenções pessoais quanto ao fato?

Pierre Furter - Não.

Yvone - Não foi uma decorrência?

5 **Pierre Furter** - Não. Foi por acaso. Eu não vou contar toda a minha vida...

Yvone - Certo.

Pierre Furter - Mas, eu passei três anos em Portugal, no tempo do Salazar. É aí que aprendi Português. É por isso que tenho ainda um pequeno sotaque lisboeta. E voltei à Suíça, na terra de seu marido, em Zurique. E aí criei o primeiro, e eu
10 acho que o único, curso de Português no ensino médio, numa escola que, talvez, o seu marido conheça que se chama Kantonsschule. E, nesta época, o Brasil tinha (porque não sei se tem ainda) o consulado Geral do Brasil em Zurique?

Yvone e Christian Greis - Sim, tem.

Pierre Furter - *E o Cônsul era um tipo¹ muito estranho porque era um fascista: Meira Pena. Era um diplomata, muito ligado à Sorbone, de uma família de militares, acho. Mas um tipo simpático, fora disso. E este Meira Pena achava Zurique uma cidade muito aborrecida e sobretudo tinha depressão porque não encontrava ninguém com quem falar Português. De tal modo que um dia, um amigo dele que sabia da minha existência em Zurique, me apresentou o Meira Pena e ele fez o contrato seguinte: eu pago no melhor restaurante (um dos
20 melhores restaurantes Mövenpick da Paradeplatz, uma boa comida e em contrapartida, o senhor me fala em Português durante três horas. E Isto foi durante dois anos. Boas comidas, companhia agradável porque o tipo era fascista, mas de vez em quando um fascista pode ser...*

25 **Yvone** - Pode ter algumas idéias interessantes, simpático...

Pierre Furter - Sim, simpático. E então, um dia recebi um telegrama do Itamaraty.

¹ A palavra *tipo* significa a pessoa, o sujeito, o indivíduo

Era muito divertido porque estava firmado pelo Guimarães Rosa, que nesta época trabalhava no Itamaraty... e o telegrama era o seguinte: "Uma passagem de ida e volta para o Brasil para melhorar o seu sotaque". Porque eu falava o português com sotaque lisboeta e o Meira Pena achava, afinal, que os meus alunos... e era verdade, deviam um dia ir ao Brasil... e encontrei, depois, muitos deles nos bancos suíços aqui e assim. Bom, então, mostrei isso ao diretor da escola você vai aí.... risos.

Christian Greis - Foi um convite feito pelo Guimarães Rosa?

Pierre Furter - Não foi o Meira Pena,

Yvone - Que articulou a sua vinda.

Pierre Furter - Sim, uma espécie de agradecimento. Mas o problema era: Brasília ida e volta, e aí? Então, o mesmo amigo que me havia apresentado o Meira Pena, que era uma baiano, que era leitor do Português da Universidade da -----², porque nessa época, era no tempo do Goulart, não? E o governo brasileiro pensava num eixo afro-brasileiro. Era a grande idéia de Portela, havia o Instituto de Estudos Africanos, então... tudo Carnaval, mas enfim.... E este baiano muito simpático conhecia muita gente, como todos os baianos. Então ele disse, "- Olha: porque você não começa, em vez de ir ao Rio, por Recife e depois vai para a Bahia, Salvador? Conhece muito bem a cidade..." O irmão dele era um tipo interessante, Moacir Maia. Era um escritor... Oh, não era extraordinário, mas na onda do Jorge Amado e de toda essa gente... E então, bom: por que não? E aí, também, uma coisa talvez importante: que nessa época, os aviões da Europa chegavam primeiro no Recife, antes de baixar para o Rio. Nessa época, o Recife ainda tinha muitos contatos com Europa do que hoje. Porque hoje você vai para o Rio, enfim... Muito bem! Era ainda a Panam do Brasil. E então, cheguei a ir ao Recife por um amigo do Maia, que hoje é um crítico literário bastante conhecido que se chama Luís Costa Lima³. E o Luís Costa Lima soube da minha vinda e disse: "- Por que você não faz uma conferência sobre o Blaise Cendrars?" E por que não? E me apresentou a Paulo Freire, porque a família do Luís Costa Lima

² A indicação ----- significa o trecho que não foi possível ser transcrito, em razão de ruídos de fundo ou articulação oral do entrevistado de difícil compreensão.

³ Luís de França Costa Lima, escritor brasileiro, nascido em São Luís (MA) em 1937. Fez estudos universitários no Recife e em Madri; lecionou Literatura Brasileira na Universidade do Recife, onde também secretariou a revista *Estudos Universitários* (1962-1964). Autor de *Estruturalismo e teoria da literatura, introdução às problemáticas estética e sistemática*.

era uma família bastante próxima da do Paulo Freire. Eu nunca ouvira falar antes do Paulo Freire. O tipo me encantou, e então, em vez de seguir para o Sul, fiquei no Recife 4 meses. Era o momento em que o Arrais⁴ começava a sua campanha para Governador. Era muito interessante. Depois eu fiz o resto [da viagem]⁵ muito rápido e voltei para o Recife depois da vitória do Arrais como governador. E então, o fato é que o Miguel Arrais tinha triunfado, fazia que todo o grupo do Paulo Freire, do Movimento de Educação Popular do Recife... enfim, do Recife... estava com muito projetos. E, então, voltei à Suíça dizendo: " - Eu acho, que o que está acontecendo no Recife é sumamente interessante e quero deixar o meu trabalho em Zurique, porque não me interessa mais. Por razões administrativas, era muito difícil nessa época, obter uma licença por mais de seis meses, de tal modo que me demiti, e no 1º de janeiro de 1964, cheguei no Recife como um responsável da avaliação do Paulo Freire. De tal modo que a minha vinda ao Brasil, é a resposta à pergunta, é **totalmente por relações pessoais e porque o que se passava no Recife me parecia bom. Claro, depois descobri que por detrás disso havia a Sudene, havia Celso Furtado, havia..., enfim, as ligas, conheci Ariano Suassuna⁶ etc, etc. Quer dizer, não foi só Paulo Freire, mas, enfim, foi um motivo. E tudo acabou com o 1º de abril⁷**. De tal modo, que eu disse justamente aos amigos que me convidaram agora que, afinal, esta experiência foi a avaliação mais clara e mais rápida que nunca fiz, nunca cheguei fazer na minha vida [que jamais fiz em minha vida] porque mandei um telegrama dizendo: "Tudo acabou". E aí fui contratado pela Unesco.

Yvone - Então a contratação pela Unesco foi posterior.

Pierre Furter - Posterior. Bom. por duas razões: Primeira, ficar no Recife era praticamente impossível: o quarto exército me buscava, o Paulo estava preso, o Costa Lima estava em fuga e ...quer dizer, o clima...

Yvone - Todo o clima do golpe.

Pierre Furter - Ah!

⁴ Miguel Arrais, Governador do Estado de Pernambuco entre 1963 e 1964, deposto em 1º de abril de 1964, asilando-se na Argélia de 1965 a 1979, data de seu retorno ao Brasil.

⁵ As indicações existentes entre colchetes são ajustes meus à estrutura oral da entrevista. O objetivo é o de preservar a fala do autor, procurando precisar melhor o sentido de seu depoimento para o leitor.

⁶ Ariano Vilar Suassuna, dramaturgo brasileiro, pesquisador da cultura nordestina. Membro da Academia Brasileira de Letras desde 1989.

⁷ Encontram-se destacados os trechos que respondem à pergunta colocada ou os que revelam dados de importância maior em seu depoimento.

Christian Greis - Da ditadura...

85 **Pierre Furter** - *Muito... bom ... Ah, não havia condições...*

Yvone - Não havia condições. Era impossível...

Pierre Furter - *E a Unesco me contratou porque... acho que fui o primeiro perito da Unesco que foi contratado porque sabia o português. Porque antes os peritos, nem Português sabiam. E então me colocaram num centro de pesquisas do*
90 *Laerte na USP, e aí ninguém reparou na minha presença, quer dizer o exército se ouvidou.*

Christian Greis - Ainda bem.

Pierre Furter - *Eu tinha como amigos o Beisiegel, talvez você conheça...*

Yvone - O Celso.

95 **Pierre Furter** - *O Beisiegel começou a sua carreira quando eu cheguei aqui. Bom, em São Paulo foi sobretudo interessante do ponto de vista cultural, quer dizer, tinha o grupo concretista, o Haroldo, havia o Mário Chamin, havia o suplemento do Estado de São Paulo, não sei se ainda hoje é tão bom quanto era nessa época. Era realmente bom.*

100 **Yvone** - Sei.

Christian Greis - O jornal é bom ainda.

Pierre Furter - *Não, o suplemento⁸. Havia um no sábado. Havia um suplemento literário excelente, nesta época, no Estado.*

Christian Greis - Acho que não tem mais.

105 **Pierre Furter** - *Acho que terminou.*

Yvone - Não, esse suplemento não tem mais.

Pierre Furter - *E era também interessante, cheguei a conhecer o presidente, enfim, o futuro presidente aí [Fernando Henrique Cardoso]. Ainda que eu era mais amigo de Otávio Ianni. Mas, enfim, todo este grupo...*

110 **Yvone** - Certo.

Pierre Furter - *E a um certo momento, o superman Arlindo⁹ do MOBREAL¹⁰*

⁸ É possível que o entrevistado esteja se referindo ao semanário carioca *O Pasquim*, que circulou pela primeira vez em junho de 1969

⁹ Arlindo Lopes Correia, membro do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Secretário Executivo do MOBREAL em 1967, tornando-se, posteriormente o presidente desta instituição.

¹⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pelo governo federal em 1967 e extinto em 1985.

começou a sua jogada com a USAID¹¹ e então o responsável da ação da Unesco..., a Unesco, não sei se vocês sabem, tomou uma posição bastante negativa, num momento do golpe. Possivelmente porque eles tinham medo da influência norte-americana. E então, este senhor, chamou no Rio todo um grupo, onde estava o Michel Debrun, onde estava Dumerval Trigueiro. Havia o padre [pai] do cineasta: o Diegues.

Yvone - Do Cacá

Pierre Furter - Mas o Pai, heim.

Yvone - Ah! O pai do Cacá.

Pierre Furter - Que era Diretor do Centro aí em Botafogo, lá o Centro de Investigação.... Eu acho que desapareceu.

Christian Greis - Centro de quê?

Pierre Furter - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Yvone - É... INEP?

Pierre Furter - Não. Dependia do INEP, mas era à parte. O INEP¹² está mais no Ministério. Bom, pouco importa. E todo este grupo tentou montar projetos um pouco distintos dos projetos do MOBRL, da USAID, mas a coisa pifou. Bom, fizemos coisas, mas a batalha estava perdida. E, então, o chefe da missão foi embora, foi nomeado [designado] um gringo, no seu lugar, que era também um tipo simpático, mas era significativo. O Debrun¹³ se desanimou, foi para fora e depois voltou para Campinas, e eu achei que não tinha mais sentido ficar e então, fui para a Venezuela. E na Venezuela fiquei uns anos e aí terminei a minha "brilhante carreira de perito da UNESCO. Felizmente, porque realmente... Bom, uma experiência interessante... Acho, é mais ou menos a primeira pergunta, Se você quiser saber mais?

Yvone - Só uma coisa que eu queria saber...

Pierre Furter - Diga.

Yvone - O senhor foi convidado para uma conferência na sua primeira vinda, certo?

Pierre Furter - Hum, hum.

¹¹ USAID - United States Agency for International Development.

¹² INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

¹³ Michel Debrun, estudioso da filosofia política, autor de *Ideologia e Realidade*, publicado em 1959 pelo ISEB.

Yvone - E depois disso ficou quatro meses.

Pierre Furter - *Hum, hum.*

Yvone - Então, neste período que se sucedeu da conferência...

145 **Pierre Furter** - *Não.*

Yvone - O senhor desenvolveu alguma atividade ou...

Pierre Furter - *Militância. Acompanhei o pessoal do Partido Socialista Brasileiro de que fazia parte o Russec (sic)¹⁴, na Campanha do Arrais.*

Yvone - Ah, certo.

150 **Pierre Furter** - *É por isso que o Quarto Exército me buscou.*

Yvone - A medida que eu fui desenvolvendo o trabalho algumas contradições foram aparecendo. E como eu não tinha esta informações, ficam difíceis...

Pierre Furter - *Para estar ainda mais claro: havia, ao lado de Arrais.... O Arrais era do PSB. O outro era um famoso político, um engenheiro, e como se chama?... um conservador... Bom, nem lembro porque perdeu a eleição e, detrás do PSB, havia de um lado o pessoal do MEB¹⁵, com quem nesta época eu não tinha muito contato. Conheci, mas... mas eu tinha contatos muitos estreitos com a APEU. Agora, acompanhei isso porque achava que era interessante ver como eles faziam e para conhecer mais o Pernambuco, não?*

160 **Yvone** - Então, este período que corresponde ao anterior de seu trabalho como perito de fato da Unesco não havia nenhuma ligação com alguma organização na Europa? O senhor se desligou?

Pierre Furter - *Hum, hum. Não, eu vim aqui sob uma base absolutamente pessoal e inclusive por uma razão muito simples: na Suíça, ninguém se interessava para o Brasil.*

Yvone - Hum, hum. Eu penso que em relação a esta minha preocupação inicial, o conteúdo do comentário é suficiente.

¹⁴ Russec é o que ele parece dizer, mas, como a sua articulação oral não é muito clara, prefiro não arriscar uma suposição quanto a esta informação.

¹⁵ MEB - Movimento de Educação de Base, criado em 1961 por Miguel Arrais.

2 - Ao desenvolver aqui os temas da utopia e da esperança, como considera o contexto que encontrou entre os educadores brasileiros? Já li em alguns livros e resenhas, como os da Vanilda Paiva, que apontam para uma aceitação e mesmo um clima de euforia em torno do tema. Como foi isso? Houve resistências quanto ao seu posicionamento teórico? Em que medida?

170 **Pierre Furter** - *Bom, quanto à segunda pergunta, sim. Havia um clima eufórico, mas que não tinha nada que ver com utopia. Era o que Celso Furtado nesta época chamava de uma situação pré-revolucionária. Estava completamente errado, mas, enfim, a gente estava convencido disso. Quer dizer que todo o pessoal que eu conheci nessa época era um pessoal que estava absolutamente*
 175 *convencido que o Brasil ia para uma... não sei... uma república socialista, algo assim. Também os inimigos, a outra banda pensava a mesma coisa, mas por outras razões. Bom, os meus colegas sabiam perfeitamente bem o que eu pensava etc, mas, aí... era uma outra situação, mais discreta. De tal modo que eu diria que **em relação a segunda pergunta sim, havia um clima de euforia, mas eu diria de euforia política, que não tinha nada que ver, acho eu, com utopia. Simplesmente este pessoal pensava que estava ao ponto de tomar o poder.***

Yvone - Certo. Agora, no momento em que o senhor passou a tratar desses assuntos como eles aparecem nos livros que eu cito, o tipo de acolhimento
 185 dessas idéias dado este contexto...

Pierre Furter - *Pode fazer a perguntar de outra maneira?*

Yvone - Considerando este contexto de euforia, certo?

Pierre Furter - *Hum, hum.*

Yvone - E este conteúdo a respeito de utopia, da esperança que são temas que
 190 nós encontramos nos três livros que eu comento aqui. Qual foi, houve algum tipo de relação que se estabeleceu?

Pierre Furter - *Sim, mas de maneira totalmente distinta.*

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Eu diria que esta temática de... ou **esta preocupação** para pensar*
 195 *um pouco mais sobre utopia, sobre esperança etc., na realidade não foi provocada por este clima de euforia, mas ao contrário, pelo fracasso.*

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Acho que temos de pensar em duas coisas. Quando eu estava em Zurique, antes de vir para o Brasil, eu encontrei pessoas, que sobreviviam ainda, e outros que se interessavam para um momento bastante curioso da vida desta cidade Suíça. E entre 1914 e 1920, foi o lugar onde nasceu o **dada** [dadaísmo]¹⁶ e, muitas outras coisas, não só o **dada** que é o mais famoso e também ao lado, o movimento **dada** é a ponta do iceberg. E o iceberg abrangia outras pessoas, cuja característica era de ser gente de esquerda: não digo marxista! De esquerda: podiam ser socialistas, podiam ser intelectuais e artistas que ficaram horrorizados com a Primeira Guerra Mundial e que eram pacifistas convencidos. E dentro deste grupo havia Ernest Bloch.*

Yvone - É no início do livro...

Pierre Furter - *Hum?*

Yvone - No início do livro *A Dialética da Esperança* o senhor faz este comentário.

Pierre Furter - *É exatamente. E então, eu tive ocasião de encontrar pessoas que haviam conhecido este movimento, que haviam estudado este movimento, etc. e então eu me interessei, assim de maneira puramente intelectual. Ora, a vida do Bloch é uma vida larga, que morreu quase com 90 anos e é um conjunto de fracassos. Então, dentro do fracasso, do 1º de abril de 1964, eu me fiz como o Bloch e seus amigos fizeram para superar esta situação.*

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Quer dizer, que o Bloch que era para mim um interesse assim, intelectual, tornou-se um interesse realmente imediato.*

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Bom Isto é uma coisa. A segunda coisa é que, imagino, você nem tinha nascido?*

Yvone - Não, eu nasci em 67.

Pierre Furter - *Bom, em 64, foi uma decepção dramática para muita gente. Mas um período de total desarticulação. A gente estava perdido. Não sabia o que fazer, o que pensar, enfim. O céu caiu!*

Yvone - Desabou.

¹⁶ Dadaísmo: denominação adotada por um movimento artístico e literário revolucionário em 1916. Abrevia-se por *dada*.

Pierre Furter - *Desabou. Exatamente. E então, vários grupos descobriram que estava exatamente na mesma situação. Havia o dono da Civilização Brasileira que se chamava, lembra? Eh. Que era do Partido Comunista. Havia o pessoal do*
 230 *MEB, porque afinal... Mas havia também os protestantes. Havia uns trotskistas de S.P.. Havia, o que você quiser. Todo um conjunto de grupos que estavam totalmente soltos, desamparados, órfãos, desta revolução que não nasceu.*

Yvone - Certo.

235 **Pierre Furter** - *E então, quem teve realmente a iniciativa não sei não, acho que foi um protestante que vive aqui no Rio, se chama Valdo César, não estou totalmente certo, (Silveira que se chamava o da Civilização: Ênio Silveira¹⁷). E então, eles tiveram uma idéia genial: porque não criar, na linha do Concílio II, parte dela, a revista e a editora? Isso foi uma idéia genial porque o Ênio Silveira*
 240 *dava o dinheiro, os católicos davam o beneplácito e os encontros não se sabe realmente se os militares deixaram fazer ou se eram tão tontos que não repararam, não sei, houve muito pouca intervenção e a coisa prosperou. A revista acho que acabou em...*

Yvone - A revista?

245 **Pierre Furter** - *Paz e Terra.*

Yvone - A editora, ela permanece.

Pierre Furter - *Sim, sim.*

Yvone - A revista não...

Pierre Furter - *E foi divertida... é... foi uma coisa. E aí, então, foi algo muito...*

250 **Yvone** - Mas o fato, por exemplo, de estar ligado ao Concílio II não seria um motivo talvez pelo qual esta interferência não tenha acontecido de modo tão,... de modo mais marcante, de modo mais incisivo?

Pierre Furter - *A Igreja Católica, nesta época, entre 62 e 64, estava muito dividida em relação ao Concílio. Eu vou dar um anedota que possivelmente pouca gente*
 255 *sabe. Na campanha do Miguel Arrais, foi utilizado pela primeira vez, acho eu, no Recife, a televisão. E num debate, o Miguel Arrais, propôs o Paulo Freire. E os outros... (Cid Sampaio, chamava o outro)¹⁸*

¹⁷ Fundador da editora *Civilização Brasileira*. Faleceu dia 11 de janeiro de 1996, vítima de edema pulmonar. In: Revista *Veja* de 17.01.96.

¹⁸ O que se encontra entre parênteses são retomadas que o autor faz em relação a comentários anteriores.

Yvone - O que perdeu.

Pierre Furter - *O que perdeu. Um engenheiro. Representava os latifundiários típicos. E o Cid Sampaio¹⁹ propôs o Sucupira²⁰. Então era divertidíssimo o debate, porque eram dois católicos. Paulo Freire era de missa cotidiana, heim! Ao menos nessa época, não sei se hoje ainda é, heim [Risos]. E o Sucupira ainda mais, de duas missas cotidianas. Então no debate, e o Sucupira disse, e eu ouvi, ele disse: " - Paulo Freire, como você, católico, pode dar o seu apoio a um ateu? (Porque o Miguel Arrais era claramente... um ateu não sei, mas muito reticente. Ao menos nesta época) "- como pode dar apoio a um tipo que está contra os valores, ainda mais.... papapapapa. E o Paulo Freire, responde: " - Eu dou o meu apoio porque sou cristão." Mostra bem. Havia na Paraíba um bispo que depois foi nomeado bispo em Vitória, bastante Mulato.*

Yvone - Mulato.

Pierre Furter - *E acho que a CNBB mandou ele terminar a sua brilhante carreira no Ceará. E ele era muito favorável ao Concílio II, claro; o tremendo Eugênio Sales estava absolutamente contra, estava no Rio Grande, nessa época. D. Helder, assim, assim [mais ou menos], depois mudou, mas no momento de 62/64, não era muito claro.*

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *De tal modo que..., bom, havia o Arrais que começava e havia também este beneditino que estava na Aparecida que era muito simpático. que tinha um grande papel no Conselho Federal de Educação, não me lembro do nome dele. Mas enfim, havia no meio católico, através da experiência do MEB... ficaram abalados. Eu não quero dizer que nesta época a maioria estava em favor, mas enfim, havia... De tal modo que era muito distinto da situação de agora. E o Papa não se interessava para isso tampouco. Do lado protestante era mais complicado porque muitas igrejas chamadas históricas presbiterianas, metodistas, afinal, foram de origem norte-americana. De tal modo que muitas dessas igrejas não estavam muito avançadas, mas o Conselho Ecumênico dava dinheiro à Valdo César, à Jeter Ramalho, Tempo e..., como se chama, uma revista que se publica aqui, que é bastante boa.*

¹⁹ Governador do Estado de Pernambuco entre 1959 e 1963; pretendendo ser reeleito perdeu as eleições para Miguel Arrais.

²⁰ Newton Sucupira, professor da Universidade Federal do Recife em 1957.

Yvone - Ah... não sei qual é.

290 **Pierre Furter** - Ah, Jeter Ramalho, havia o bispo metodista, que morreu já que também era... mais com preocupações sociais. De tal modo que havia também um pequeno grupo. E todos esses pequenos grupos não estavam conformados. A Santa Aliança família, propriedade e o resto, se reuniu durante uns anos com este projeto de Paz e Terra. E claro, aí foi uma ocasião para mim publicar este
295 livro sobre o Bloch, porque como o pessoal sempre me ouviu falar do Bloch, e **para os comunistas o Bloch era interessante porque era um marxista, que nunca havia condenado o cristianismo...** De tal modo que era como uma espécie de como Garaudy²¹ e outros. De tal modo que **a segunda pergunta eu diria: não é. A temática utópica, a temática da esperança saiu muito mais de**
300 **uma reflexão sobre um evidente fracasso do chamado projeto de liberação,** ou o que você quiser. Bom, ao lado disso, toda esta atividade como era uma atividade intelectual, a Unesco não tinha nada contra. Enquanto não era evidentemente uma atividade política. E no meio educacional eu acho que eu escrevi depois do golpe, um ano depois, primeiro Educação e Reflexão; depois
305 Educação e Vida. Foram recebidos como uma voz no deserto. Quer dizer, frente a tudo que a USAID, tudo o que o Sucupira e os outros, o MOBRAL e tudo isso proclamava, claro que havia um vazio. E é neste sentido que foi oportuno, não? E também divertido de ver que a parte, digamos, os escritos mais sobre educação foi uma editora franciscana que publicou. Porque a Vozes também recuperou
310 muitas pessoas que não tinham mais emprego por ser de esquerda

²¹ Roger GARAUDY, Universitário e político francês (nascido em Marselha, em 1913), membro do partido comunista francês (1945) conhecido pela sua tentativa de restabelecer um diálogo entre marxistas e cristãos. Suas posições após os acontecimentos na Tchecoslováquia (1968) fizeram com que ele fosse excluído do Partido Comunista Francês. In: *Le Petit Robert II, Dictionnaire de Culture Générale*, p. 704, 1993.

3 - Considerando o conteúdo das obras *Educação e reflexão*, *Educação e vida* e a *Dialética da esperança*, quais são hoje os seus posicionamentos sobre o tema da utopia e da esperança? Suas concepções são as mesmas? Modificaram-se? Quais os pontos que sofreram modificações e por quê? O que contribuiu para esta mudança?

Pierre Furter - *Então, o terceiro: aí eu acho mais simples ler isso [mostra o livro que trouxe, *Mondes revés*]. Se há modificação, etc, eu diria sobre utopia e*
 315 *esperança, não! Não há modificação. Há uma constante reflexão.*

Yvone - Esta pergunta, na realidade, apareceu pelo seguinte: porque o meu orientador mesmo fez o seguinte comentário: "- por ocasião de uma visita do Prof. Furter à casa do Prof. Rubem Alves, eu também fiz uma pergunta semelhante a ele e naquele momento", ele [o orientador] me disse que isso foi em 77, a
 320 resposta do senhor havia sido a de que, naquele momento, que seria o de 77, "o senhor já não mais estava tão ligado àquelas preocupações". Então meu orientador me disse:

"-pergunte a ele, se ele não estava ligado, mas na época, como é que estava?"

Pierre Furter - *Mas eu acho que... Aqui. Aí há um outro problema. Bastante*
 325 *distinto. Em relação à Bloch, em relação à utopia, existe uma constante preocupação e a prova é isto [mostra o livro que trouxe], não?*

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Agora, no campo da aplicação à Educação a coisa é muito mais complicada. Bom, faço um aparte.*

330 **Yvone** - Certo.

Pierre Furter - *Que.. eu sofri muito deste fracasso. Quer dizer que passei uns anos difíceis como todos os outros. Não é porque eu conheci a obra de Bloch, ta,ta,ta,ta, não. Eu sofri e para mim foi um fracasso, como os outros. Por conseqüência, eu imagino que de vez em quando eu desabafava isso, bom. Mas*
 335 *se a gente toma a trajetória, não se pode dizer ... nunca que abandonei. Era no campo da educação muito mais complicado. Primeiro, era necessário...Em 64 é a vitória na Educação, dos piores elementos que jamais existiram na Educação*

Brasileira. O Sucupira é uma canalha, o Chagas²² é uma canalha e tudo isso. Para mim, são uma banda de gangsters que tomaram conta de maneira escandalosa. O projeto de Brasília foi totalmente desfigurado. E eu, eu por exemplo, gostava muito do projeto do Darcy. Realmente muito. Isto é um elemento. Tínhamos em frente de nós, os piores elementos.

Christian Greis - Que surgiram com a Ditadura.

Pierre Furter - Não já existiam. Se aproveitaram da Ditadura.

Yvone - Se aproveitaram do momento para se instalar.

Pierre Furter - Para se instalar e definitivamente estão ainda no poder. o Sucupira ainda, e o Chagas imagino também. Bem. Isto é um primeiro problema. Então era necessário dizer: não! Depois, você, como paulista, sabe bem que em São Paulo, o movimento da LDB foi um movimento importante, da escola pública e etc. Outro desastre! Então aí também era necessário dizer: "- Bom, a LDB não era tão ruim, etc, mas claro era muito difícil". Terceiro elemento também muito sério: a partir de umas experiências, em Minas, em particular, mas no Recife também: a famosa campanha ABC, a USAID mandou, não sei, trinta, quarenta, cinquenta peritos para explicar aos brasileiros o que deveriam fazer. Eram tecnocratas, eram pessoas ligadas à escola privada, o Páscoa... e então foi necessário manter, defender certas idéias que existiam antes e que mereciam ser estudadas etc. Isto é um pouco a origem de Educação e Reflexão e Educação e Vida. Mas também a Unesco tinha as suas idéias e a Unesco inventou, nessa época, a educação permanente. E aí, eu acho uns mal-entendidos. Para a Unesco, neste movimento da Educação Permanente, era uma maneira de convencer o SENAI, Conferência de Indústria, etc, etc que alfabetizar e que por consequência, é um pouco o que o tal congresso que está se organizando aqui se chama Educação para cidadania. É um pouco esta a idéia. Mas, ao mesmo tempo era também uma maneira de dizer aos meio econômicos: por que vocês não se interessam mais para o aperfeiçoamento da mão-de-obra, para os recursos humanos? Era outro tema, etc, etc. E aí é que houve, eu acho, várias interpretações possíveis. Não me lembro a partir de que presidente, eu acho, não nem lembro. O MOBREAL nasceu, em 66, 67.

²² Jornalista brasileiro, editor político de O Globo. Entre maio e outubro de 1969 foi secretário de imprensa do presidente Artur da Costa e Silva. Desde 1972, repórter e comentarista de O Estado de São Paulo.

Yvone - 67.

370 **Pierre Furter** - 7 é. O Arlindo vendeu o MOBRAL aos militares. Mas eu acho um pouco como uma espécie de esquema de mobilização que não estava muito longe do que os militares peruanos faziam nessa época. Para manipular a opinião popular eles pensavam que um movimento como o MOBRAL, no Peru se chamava SICAMOSSO (sic), ou algo assim, podia ser uma maneira de
375 demonstrar que ele estava em favor da Educação de Adultos, humanistas, patatipatata, mas no fundo, bom... e a Globo se aproveitou de maneira vergonhosa do MOBRAL: Vendeu cartilhas por milhões. E o Arlindo, que não era tonto, mas sem moral, adaptou as idéias do Paulo Freire ao MOBRAL. Dizendo que afinal, que o que o Paulo Freire imaginava como conscientização, nós
380 fazemos a verdadeira conscientização. Bom, muito bem. Então, de todo este movimento apareceu a nova geração mais crítica, do que faz parte a Vanilda, como uma tremenda mentira. E eu acho que estava muito certo.

4 - Em relação à educação permanente, como considera este tema em relação ao que publicou em *Educação Permanente e Desenvolvimento*? Esclarecendo: como é que considera a "permanência da educação" diante do fenômeno da globalização? Como percebe o debate atual sobre este assunto?

385

Pierre Furter - Mas, e aí que vem a ambigüidade: para mim a educação permanente poderia ser orientada de maneira totalmente distinta. E isso é Educação Permanente e Desenvolvimento que nunca foi lido de maneira muito séria no Brasil. Na Venezuela sim, mas no Brasil não. E aí tentei demonstrar que
390 para que a Educação permanente fosse possível era necessário um certo tipo de sociedade democrática e patati... A minha idéia aí era de propor uma espécie de cavalo de Tróia. Infelizmente, o cavalo de Tróia estava tão bem escondido que ninguém entendeu, acho eu, não? E então e, um certo momento eu me afastei porque eu não queira ficar no mesmo... do mesmo lado do Arlindo.

395 **Yvone** - No mesmo barco, como a gente chama.

Pierre Furter - Exato, exato. E aí eu me pergunto, se o senhor que você citou, a discussão não está ligada a este problema.

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Porque, 77 é já a minha volta à Suíça e aí, tivemos uma atividade de 70, voltei à Suíça em 71, de 70 à 80, tivemos uma atividade política, na Suíça, dentro do Conselho da Europa que não tinha nada a ver de Arlindo do IESAE²³, não. Era as idéias da, digamos da.... socialista, etc, etc. Mas aqui eu acho que houve realmente um mal-entendido que nunca foi esclarecido.*

Yvone - Este mal entendido, na realidade ele continua porque na banca, neste exame de pré-defesa também foi uma pergunta colocada e que eu não conseguia resolver. Porque no livro da Vanilda e do Rattner, em que ela faz a comparação... Na realidade, em que ela apresenta os teóricos que estavam trabalhando com educação, que ela classifica e momento que o senhor estava como intermediário. Ela, num determinado momento coloca que a educação permanente como algo derivado da necessidade que o desenvolvimento, naquele momento impunha. Então, a pergunta que me foi colocada foi a seguinte: Qual era a postura do Furter afinal de contas?

Pierre Furter - *Foi Embora.*

Yvone - Era em relação a esta concepção de educação permanente que estava ligada a esta natureza de interesses ou qual era?

Pierre Furter - *Eu acho que a minha postura, para mim, era muito clara. Para os outros era mais complicada. Para mim foi muito clara. Primeiro tivemos brigas com o Arlindo quase cotidianas. E perdemos a batalha. Quer dizer o governos brasileiro apoiou o MOBREAL. Quando nos encontramos num Congresso Mundial de Educação de Adultos em Tóquio, o Arlindo apresentou o MOBREAL como exemplo perfeito da continuidade do Paulo Freire e papapapa. Não. Isso é uma coisa. A segunda, é que havia um problema político. A revolução não estava a vista. É por isso que fui Embora. Um certo momento, eu vi que esta porcaria podia durar e durou. Então o que fazer. E aí fui à Venezuela. E aí que escrevi sobre o material recolhido no Brasil. E os venezuelanos entenderam muito melhor, porque lá, não era.... nessa época... Hoje a situação é muito complicada, mas nessa época, fazia parte da Internacional Socialista, não? Muito social-democrata, etc, etc, mas enfim e aí havia um projeto de sociedade totalmente distinto. Ora...*

Yvone - Perdoe-me.

Pierre Furter - *Hum, hum.*

²³ IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação.

Yvone - Que se combinava mais, digamos, ao modo como o senho estava colocando a concepção de educação permanente que necessitava da compreensão da existência de uma sociedade mais democrática que não correspondia àquilo que se verificava aqui.

435 **Pierre Furter** - *Bom. Também temos de lembrar algo que você não conheceu. Vou dar uma anedota. Fui Embora, e acho que nem pensei jamais voltar a viajar. E os contatos que eu tive com os brasileiros como o Darcy, sobretudo a primeira mulher do Darcy, na Venezuela, porque o Darcy.... na Venezuela, com muitos brasileiros em Genève [Genebra], na Suíça, Paulo Freire estava em Genebra. Foi*
 440 *de apoiá-los, esperando que um dia a coisa vai mudar... Mas realmente uma situação de espera larga. Agora a situação aqui dentro: repressão havia. Muito menos que no Chile ou na Argentina. Mas havia. Mas o que havia sobretudo era uma espécie de chapa de chumbo sobre as Ciências Sociais que era absolutamente dramático e aí vem a anedota: eu disse que eu tive a*
 445 *singularidade de ser um dos poucos peritos da Unesco que sabia português, não? Então, quando o Kunz fez o seu inquérito sobre a educação de adultos, informal, etc, no meio rural, ele quis absolutamente incluir o Brasil. E nós no Instituto Nacional de Planificação, e ele me propôs de fazer parte do grupo. Então eu disse: Pois não! 72 devia ser, 71/72. Chegamos no Recife e realmente,*
 450 *estudar e foi a primeira vez que eu estudei de verdade o MOBREAL. Ah, tivemos projetos de educação de adultos noturnos da Secretaria da Educação. E patati e patatá. Como o Kunz tinha muito dinheiro tivemos a sorte de poder contratar em Pernambuco cinco ou seis pesquisadores pernambucanos, e me lembro de uma moça que trabalhava numa.... de cachaça e começou a nos contar o que era a*
 455 *vida dela como pesquisadora. Que não podia sair do Recife sem a autorização do Coronel que controlava o Instituto de Sociologia, que dados dos IBGE era considerados como de Segurança Nacional. Você sabia disso?*

Yvone - Não, não sabia.

Pierre Furter - *Isso é, bem, foi uma época de silêncio intelectual tremendo. E eu*
 460 *digo isso para explicar porque todo este grupo da Vanilda de muitos que depois se encontraram no IESAE, Celso Beisiegel, Unicamp, começaram a tomar posições ultra-radicais, de maneira a quebrar esta posição de silêncio, comodidade, eu diria de avacalhação. Realmente uma espécie de cumplicidade*

intelectual tremenda, sem contar que muitos intelectuais não estavam mais no
 465 Brasil. E este ano, eu acho, mereceria ser estudado. Foi realmente depressivo.
 De tal modo que isso explica também que este pessoal quando começou a reagir
 buscaram posições muito mais claras, metas firmes, e também o que eu havia
 escrito não correspondia a esta situação de 77. Eu nunca tinha pensando que
 uma coisa assim podia ser possível. Então, Daí então que há um certo mal
 470 entendido. E claro, bom, eu tenho muita simpatia, inclusive pessoal, estivemos
 muito ligados com a Vanilda. Mas não é uma pessoa muito fácil tampouco, heim.
 E um elemento também que teve uma certa importância: realmente, a minha
 produção intelectual aqui, ao menos até Educação e Vida; Educação e Reflexão,
 Educação e Vida, A Dialética da Esperança e d'um produto de um encontro
 475 pessoal em mim, de uma reflexão sim de um suíço, com um realidade brasileira
 com a qual eu me identifiquei ao ponto, não sei se você sabe eu fui cidadão
 brasileiro e que quando fui, decidi não ser mais, não? Porque eu não podia me
 identificar. Agora, Educação Permanente e desenvolvimento é, eu diria, um
 conjunto de textos de transições porque aí se é verdade, frente a essa moda
 480 européia é verdade: educação permanente foi inventando sim, ninguém sabe
 muito bem por quem, então tentei dizer, sim... mas enfim eu vivi etc. e aí, no
 fundo eu quebrei e voltei para problemas europeus. Depois disso, tudo o que eu
 fiz foi sobre a Espanha, sobre Portugal, sobre a transação democrática na
 Espanha, todo problema da integração européia, etc, etc, Agora não é que...
 485 como dizer: eu tive a minha época brasileira e se terminou. Agora eu diria, isso
 não tem realmente nenhuma influência de verdade sobre utopia. Agora uma coisa
 também de interessante, acho pouca gente citou. Eu escrevi, a partir de 72 muito
 pouco sobre o Brasil, heim? Quer dizer, eu não entendia mais!

Yvone - Antes de nós passarmos... este esclarecimento do senhor é
 490 particularmente importante pelo seguinte: como uma outra questão que me havia
 sido colocada, era justamente se os textos escritos a respeito da educação
 permanente, digamos, se eles haviam sido escritos pela ligação do senhor com
 a Unesco.

Pierre Furter - Em parte, em parte. Eu...

495 **Yvone** - Sim, mas...

Pierre Furter - Claro, eu era funcionário, mas eu na Unesco nunca fui

considerado como um bom funcionário é por isso que deixei a Unesco.

Yvone - Certo.

Pierre Furter - *Tentei realizar ou participar às experiências na Venezuela que me pareciam conforme o que eu pensava. Sendo que havia, eu pensava, condições na Venezuela , que não existia no momento no Brasil. Mas a Unesco não me apoiou...*

Yvone - Isso é particularmente esclarecedor.

Pierre Furter - *Isso é bom.*

Yvone - Eu estou satisfeita.

5 - Como avalia o período em que viveu no Brasil? Como vê este país no contexto da América Latina diante dos demais países do chamado Primeiro Mundo? Neste sentido o que pensa da Educação nos países que integram a América Latina?

Pierre Furter - *Que penso eu da América Latina? Olha minha filha. Eu tive angústia esta noite para voltar para cá, você não pode imaginar. Um amigo meu que fez doutorado comigo, o Peri Mesquida, de Juiz de Fora, me convidou faz três anos para dar um curso de pós-graduação [pós-graduação]. E como foi realmente um excelente doutor. Então eu disse: "O.k.! Estou de acordo de passar um mês em Juiz de Fora à condição de não sair do Aeroporto do Rio. Não quero ver ninguém.*

Yvone - do Rio.

Pierre Furter - *Do Rio. Ninguém significativo. O Osmar teve a gentileza de vir até Juiz de Fora, Fávero...*

Yvone - Fávero?

Pierre Furter - *Que é muito velho amigo e quando houve este convite eu disse bom: é a sorte, mas até o último momento não estava certo de aceitar a viagem a Juiz de Fora faz três anos era o fim do Collor, foi, um trauma. Um trauma. Um momento em que houve a liquidação em massa dos professores. A famosa lei da aposentadoria. O final do Collor. Hoje, bom tenho muita simpatia para o atual presidente, mas a ler os periódicos, me pergunto para onde vão.*

Yvone - É verdade.

Pierre Furter - *E o passeio que eu fiz hoje de manhã na cidade eu tive a impressão que Juiz de Fora é milionária. e... achei a mesma coisa. Não estou, no*

momento estou muito perplexo sobre o futuro da América Latina, muito, muito perplexo. Agora há um pequeno detalhe que vai divertir: neste conjunto, eu sou bastante velho para ter filhos que são adultos, netas e os meus dois filhos agora
 530 vêm regularmente ao Brasil. É a nova geração. Um para uma Transnacional que se chama nada menos que Grafics Silicum, não sei se sabem o que é? E o outro é matemático e tem muitos contatos com Ouro Preto, onde ele dá regularmente cursos de Pós-Grado. Então é a nova geração. Vamos ver o que os meus filhos vão pensar. Eles gostam muito. Mas acho que os últimos... Em Juiz de Fora
 535 quando cheguei, era um hotel mais ou menos deste tipo. Bom como eu fiquei aí um mês, toda gente me conhecia e era muito agradável: e o tipo, o moço do elevador, passava o seu tempo a me perguntar se era possível ele emigrar, o que o pessoal na Suíça pensava dos brasileiros. Nunca na minha vida havia vivido coisas dessas. Era o contrário: o Brasil é grande, os brasileiros não tem outro
 540 país tão extraordinário como o Brasil, etc. Assim..

Yvone - Houve uma queda de expectativa desde...

Christian Greis -É, todo brasileiro quer ir para fora agora. A tendência é essa.

Yvone - É uma tendência muito forte.

Christian Greis - Tem uma idealização do "primeiro mundo". As pessoas não
 545 entendem, por exemplo, como que eu posso viver aqui. Pensam que é uma coisa louca.

Pierre Furter - Bom, hoje na Europa se fala muito que a integração Européia vai criar uma sociedade de duas velocidades. Uma velocidade dos que estão integrados e os outros. Então isso toma... o Chirac falou de fratura Social, patati
 550 patatá. E eu acho que, por exemplo, a minha primeira impressão aqui no Brasil é que, já em Juiz de Fora isso se confirma, é que vocês já estão totalmente numa sociedade de duas velocidades. Para meu filho que vai a São Paulo acha que o Brasil é fabuloso, se pode fazer negócios. São gente que fala inglês, nem é necessário falar Português, muito inteligentes, capazes, mas claro, não conhece o
 555 resto e o outro fala com matemáticos. E a minha impressão no momento é que as diferenças sociais, culturais são hoje tremendas, tremendas, tremendas. Eu acho.

Yvone - É hoje você tem uma situação de extremos.

Pierre Furter - Não é bom. Como resolver isso não sei. Bom de tal modo que realmente, e eu diria que em relação a pergunta 5, além desta impressão

560 *puramente pessoal, puramente subjetiva, heim? O que eu noto é o total desinteresse dos suíços, dos europeus para a América Latina. Não se interessam.*

Christian Greis - Menos o lado econômico, talvez, não é?

Pierre Furter - *Não tem Nestlé. Mas eu acho... os meus estudantes...*

565 **Christian Greis** - Têm outras prioridades...

Pierre Furter - Isto me chama muito a atenção.

Yvone - Mesmo do ponto de vista...bem, o senhor acabou de comentar os seus estudantes, mesmo do ponto de vista dos pesquisadores, pessoas que estão há mais tempo...

570 **Pierre Furter** - *Não haviam. Li a seguinte notícia: na integração européia, vocês têm no momento três frentes: uma frente oriental: o que fazer com Hungria, com Romênia, Polônia e um dia a Rússia, que são afinal europeus, heim? Ninguém sabe o que fazer. De qualquer modo é uma tal bagunça que ninguém sabe,... o Yeltsin, etc. Exato. Segunda Frente: Barcelona, 5/12/95, Conferência da*
 575 *Comunidade Européia com os países mediterrâneos. Isso é um problema muito sério porque os imigrantes hoje são marroquinos, argelinos, turcos, curdos o que você quiser. Muito bem. Isso são... Terceira frente: representada unicamente por Portugal e Espanha. Que serão as relações com a América Latina? Então, a minha mulher que é Venezuelana, a minha segunda mulher, agora está*
 580 *aposentada, mas o último dossiê que teve que negociar no GATI, hoje a nova organização mundial do comércio, é: porque se prejudica as exportações de bananas do equador em favor dos países africanos e dos departamentos franceses das Antilhas? Então a gente podia por exemplo imaginar que na Espanha vai por exemplo defender os interesses equatorianos? Não, porque*
 585 *Canárias está produzindo bananas. Bom, vou chegar ao ponto. Li no periódico [jornal] de Madri, e atualmente a coisa é muito importante porque a Espanha é presidente, tem a presidência até dezembro da Integração Européia da Comunidade Européia. Então, existe na Comunidade Européia, um instituto de relação Europa e América do Sul. A gente podia imaginar que a presidência*
 590 *espanhola vai apoiar este projeto! Não! E são os alemães que vão tomar conta disso. Bom. Um problema bem sério, não? Quer dizer que os suíços, digo a opinião pública, não falo da União dos Bancos, Nestlé, não, falo do povo, a*

opinião pública não se interessa pela América Latina, afinal se pode entender...

Christian Greis - Não há ligação.

595 **Pierre Furter** - *Mas que os espanhóis mostram tão pouca solidariedade com a América Latina, é bastante revoltante. Bom é uma situação eu acho... Bom, eu para dizer a coisa de maneira assim muito brutal, eu diria, a única salvação da América Latina é de se ouvidar definitivamente da Europa e de dialogar com os Estados Unidos. Porque os europeus não ajuda nada. Os europeus não estão*
600 *interessados. A única solução é encontrar o modus vivendi com os do norte. Bom quinta.*

Yvone - Bom a quarta questão já foi respondida.

Pierre Furter - Já foi respondida, não? Digamos. É assim. E é verdade que há um certo número de ambigüidades, reconheço.

605

6 - No meu exame de qualificação (pré-defesa) questionaram-me sobre os seguintes pontos e eu não soube respondê-los:

- O senhor conheceu Ernest Bloch pessoalmente? Qual foi o tipo de contato que estabeleceu com ele? O que poderia ser dito sobre este contato? foi somente profissional, foi de cunho pessoal também?

- Por que o senhor interessou-se em estudar o tema da utopia e da esperança? De onde surgiu este interesse? O que o motivou? (Destaco esta questão porque todos os membros da banca (le jury) fizeram a mesma pergunta.

- Hoje, como definiria utopia e esperança, diante do quadro mundial que tem se desenhado nos últimos dez anos? Que sentido têm utopia e esperança ao considerarmos não somente o fim deste século como do milênio?

Pierre Furter - *Bom. Não. Estive em sua tumba em Tübingen. Gostei muito do cemitério e a tumba dele é muito bonita. Nunca o encontrei por várias razões: ele não sabia francês. Eu falo Schwitzertüütsch²⁴, não falo muito bem o alemão,*
610 *escrito, então era difícil. Mas tive correspondência com ele, mas nenhuma relação*

²⁴ Dialeto alemão utilizado em aproximadamente 65% do território suíço, cujo uso é somente oral.

peçoal. Dizem que não era muito simpático, que era muito alemão, muito Herr professor, mas isso ouvi dizer, heim. Quer dizer e não foi a razão. Simplesmente achava difícil encontrar alguém com uma comunicação tão difícil, não? Bom porque me interessei pelo tema da utopia você sabe agora.

615 **Yvone** - Esta foi uma pergunta insistente também na pré-defesa.

Pierre Furter - *Não sou o único, na realidade, a utopia é uma espécie de seita, de clube. Existe uma sociedade inglesa de estudo da utopia. Você sabia? Não tem muitas pessoas..*

Christian Greis - O senhor faz parte?

620 **Pierre Furter** - *Sim, claro. É um mundo assim, que se conhece. É uma seita.*

Christian Greis - Mas são de utopia política?

Yvone - É...várias vertentes?

Pierre Furter - *Ah, tem de tudo. No caso inglês é sobretudo ligado ao movimento do socialismo, mas como os muitos utópicos ingleses foram ao mesmo tempo*
625 *fundadores de sindicatos, Robert Owen, também é... tem bastante pessoas da sociedade inglesa interessado pelo aspecto literário, por Owen, Huxley e Thomas More, afinal é considerado como um autor importante.*

Christian Greis - O Pai quase não é.

Pierre Furter - *É, é. Não sei se ficaria muito feliz do filho, mas enfim Pai é, é. Na*
630 *França tivemos vários encontros onde havia músicos, na Bélgica, um argentino que vive na Alemanha. Bom....*

Yvone - Nenhum do Brasil?

Pierre Furter - *No Brasil. Sim, houve num certo interesse, mas não é muito claro: em relação a Maria Isaura de Pereira Queiroz os seus estudos sobre o*
635 *messianismo. E também a experiência bastante curiosa no Paraná, de Santa Cecília. E Oswald de Andrade. Eu diria a semana do modernismo. Bom era um pouco surrealista tudo isso não?. Mas tinha sim, tinha algo, e Brasília, como projeto, sim... que se pode incluir nas cidades utópicas. Mas na Itália é muito ligado a arquitetura, quase nada na Espanha, muito pouco em Portugal. Parece*
640 *que existe uma crença utópica rural na Rússia do século XIX, não conheço muito bem, mas parece que tem. Enfim existe. Você pode ver na bibliografia. Mas é bem pouco ...assim um clube assim um pouco marginal*

Christian Greis - Marginal como?

Yvone - Não, não é no sentido pejorativo.

645 **Pierre Furter** - Não, é um colega meu dizia de meu seminário sobre utopia: "ninguém sabe muito bem do que se fala, mas parece que é muito interessante. É um pouco assim, não

Yvone - Eu tenho a impressão que o senhor também já comentou este item.

Pierre Furter - Sim, sim, talvez há um elemento que não cheguei.

650 **Pierre Furter** - É utopia, esperança, claro que no caso do Bloch é evidente a ligação. Há também este elemento, a esperança é para muitas pessoas uma categoria religiosa, teológica. E, então, o problema que surgiu inclusive com Bloch, foi o primeiro que colocou realmente, bem claramente o problema é para os cristãos a esperança é uma virtude afinal ela tem afinal uma promessa,
655 também estão esperando o reino de Deus, existem razões assim bastante evidentes. Agora, como podemos explicar que existem pessoas que têm esperanças e que não crê? E isso é realmente o problema que coloca Ernest Bloch e a mim sempre me interessou isso. Uma família muito tradicional, não de missa cotidiana porque como calvinista não temos missa, mas poderia ser, não?.
660 De tal modo que fui educado assim e ainda hoje eu estou cristão comum. Mas realmente a gente cada dia mais descobre que os cristãos constituem uma minoria os cristãos de verdade, não os cristãos de papel. O processo de descristianização é muito violento. Isso não quer dizer que esta gente perdeu a esperança! Então deve existir outros, outras razões, de ter esperança do que a fé,
665 a crença em Cristo e não sei que mais. Isso acho que é um tema interessante.

Yvone - E só fazendo um parênteses para que o senhor possa, talvez entender. O sentido do meu trabalho é justamente esse: porque eu sempre trabalhei com escolas isoladas. E a minha pergunta naquele momento, antes de vir para Universidade, para procurar fundamentação, era de fazer uma reflexão: porque,
670 apesar de toda a conjuntura que a gente conhece, em termos de educação, porque alguns insistiam e outros abandonavam....

Pierre Furter - Hum, Hum. É, é isso.

Yvone - Então, a resposta para não ser, digamos assim ingênua, eis o motivo pelo qual eu vim estudar e acabei chegando nesse tema.

675 **Pierre Furter** - E agora, podemos voltar ao fim da pergunta. O fim deste século como do milênio. Então, eu acho que, e não tenho a impressão de ser

isolado, que muitas pessoas se colocam este problema, agora: lutar para quê?

Yvone - Exatamente.

Pierre Furter - *Não? O muro não existe mais e patati e patatá. Então lutar para*
 680 *que?. De tal modo que eu tenho a impressão que a problemática da esperança é*
ainda mais necessária hoje. . . agora isto não quer dizer que as formas nas quais
tivemos conhecimento até hoje da utopia e da esperança sejam as mesmas. De
tal modo que eu acho que verdadeira crise também seja uma crise de criação, de
criatividade. Que talvez temos que encontrar uma nova linguagem, novos meios
 685 *de comunicação, novos símbolos e patati e patatá. Isso . . .*

Yvone - *É eu não sei... pouco se comentou isso aqui. É, essa é uma dificuldade*
por exemplo, que a gente sente, pelo menos que eu sentia, no meio em que eu
estava trabalhando. Justamente porque aquilo que a gente estava dizendo, ou a
reflexão que a gente pretendia fazer: por que você não está fazendo? Por que
 690 *tem o outro que está fazendo, que ganha tanto ou menos do que você, mas está*
fazendo, apesar da crise?

Pierre Furter - *Eu estou impaciente para chegar às oito horas para saber o que o*
Quebec vai votar. Uma interpretação interessante é que talvez o Quebec vai dizer
sim e não por razões econômicas.

695 **Yvone** - *Economicamente eles iriam perder?*

Pierre Furter - *Sim, eu acho que do ponto de vista econômico não tem dúvida. E*
eles devem dizer não. No entanto, há uma parte da população que diz: " temos
outros valores".

7 - Atualmente, quais têm sido as suas principais atividades profissionais e como poderia resumir as suas preocupações com a educação?
--

700

Pierre Furter - *Bom, atualmente estou esperando a aposentadoria com muita*
impaciência, porque estou cheio dos educadores. Fiz isso durante 25 anos e
agora em Genève [Genebra] . . . estou saturado.

Christian Greis - *De Genève também?.*

705 **Pierre Furter** - *De Genève, sim. Sim, porque minha mulher gosta mais da*
Espanha. Bom, os netos aí. Bom, um filho está em Londres. A filha ainda não
sabemos o que vai fazer. Enfim de Genève, eu diria, não está totalmente seguro,

mas da educação, da faculdade de educação, sim.

Yvone - Não agüenta mais?.

710 **Pierre Furter** - Não, há um aspecto repetitivo.

Christian Greis - Na Universidade de Genebra?.

Pierre Furter - Não, eu acho...

Yvone - De modo geral?.

Pierre Furter - *Eu acho em geral. No mundo da educação no momento não é*
715 *muito excitante, não.*

Christian Greis - Não tem perspectiva.

Pierre Furter - Não, tem, mas... são coisinhas.

Christian Greis - Não tem um fogo assim.

Pierre Furter - *Não, no momento não existem grandes idéias e é um pouco*
720 *chato.*

Christian Greis - Seria a que isso. O que o senhor pensa?.

Pierre Furter - Bom, não sei.

Yvone - Esta crise não chegou ainda ao ponto de suscitar uma mudança de comportamento. Sair desse marasmo?

725 **Christian Greis** - Seria ligado a perda de ilusões, a perda de utopias talvez.

Pierre Furter - *É um setor em que o nível do orçamento, custa muito dinheiro, e como Castro, como se chama... Castro. É um economista que trabalhou no IESAE que está agora em Washington no Banco Econômico.*

Yvone - Não é Amauri Castro?

730 **Pierre Furter** - *Castro não, em Castro, ou algo assim, bom, pouco importa. É um bom economista. E ele dizia do projeto proposto para o governo de dar 60% do orçamento à escola primária. Que era a única coisa sensata a fazer. Que o que falta é pagar bem os professores, construir escolas e tecnologia e todo resto veremos quando pudermos não? O primeiro é pagar o pessoal. Agora se vocês*
735 *pensam que vocês têm parece no Brasil, 1.800.000 professores primários, um aumento de salário para que o salário seja de R\$ 300,00 para todos?*

Yvone - Que é menor ainda!

Pierre Furter - *E que é nada heim? É um gasto que o país tem dificuldade em fazer. Só se pode fazer cortando o Minas Gerais [Risos]. Eu pensava que já*
740 *estava... [Risos]. Eu acho o problema muito sério, quer dizer, é uma empresa*

monstruosa. Monstruosa. E ninguém sabe... os custos da saúde aumentam para a população. Será que a educação é mais importante que a saúde? Não estou convencido, de tal modo que há um período assim... diria de... não sei, um certo cinismo. Depois se pode ter um bom sistema educativo e não vai resolver com

isso o problema do emprego, etc, etc. Eu acho que estamos diante de problemas assim...

Yvone - Pelo contrário, países que têm situação... melhor situação em relação à educação, que têm colocado no mercado pessoas cada vez mais formadas, o mercado não tem condições de absorvê-las

Pierre Furter - *De tal modo que não é talvez um... não são problemas que se vão se resolver com novas idéias. Eu acho que é necessário uma melhor organização, repensar totalmente a administração e é muito difícil porque o sistema educativo tem um poder de inércia e de resistência tremenda. Em muitos países são os sindicatos mais importantes - "não se mexa". É uma situação, eu diria... há uma intervenção que não foi registrada.*

Pierre Furter - *Não se pode fazer, tem o interesse de fazer o trabalho, formar professores, mas realmente é muito repetitivo. muito...*

Christian Greis - Rotineiro

Pierre Furter - *Sim, rotineiro.*

Yvone - Existe nisto a imagem, ou a digamos assim, compreensão de que alguma coisa, então, já está superada neste modelo. Ou seja, de que alguma coisa, que o modelo que aí está... não está funcionando ou não funciona.

Pierre Furter - *Sim, mas para fazer este salto, é um salto... é um salto tão violento que ninguém mais se atreve a dizer de fazê-lo, não? Quer dizer, eu, eu sou... bom, no momento não se fala, mais de Ivan Illich, mas eu tive a ocasião, agora, de reler Illich, e eu acho que Illich, em muitos pontos, viu muito bem a problemática e fez umas propostas, me parecem, muito acertadas. Mas ninguém se atreve a fazer isso no meio político de decisões, etc. Illich está totalmente... num outro Clube. Mas está totalmente afastado. Ah, não! Eu diria que a educação... É por isso que é difícil, não é só o sistema educativo que está em crise. São todos os serviços sociais. No fundo o estado do bem-estar é a verdadeira utopia, heim? Infelizmente, no mundo internacional, onde a concorrência é tão brutal, onde existem países que no fundo não comportem*

[compartilham]. Japão, muitos países do Sudeste Asiático, mas também da
 775 Europa oriental. Um dos problemas é que já estão transferindo fábricas de Suíça
 para Hungria, porque em Hungria o operário está feliz. Então, é realmente uma
 situação que está colocando em questão o sistema educativo, mas também, o
 sistema da saúde, o problema da aposentadoria, etc, etc. **Eu acho que toda uma**
 780 **sociedade que pensava progredir, progredir, está parada** - Então a solução
 barata é de dizer: - "Vamos privatizar tudo isso. E então é a sociedade em duas
 velocidades: os que podem e os que não podem. Que então voltou para traz de
 maneira dramática. Quer dizer é... século XIX.

Yvone - O que a gente tem sentido, por exemplo, aqui que o senhor comentou,
 agora com o presidente aí, seu conhecido como presidente, há a ilusão de que
 785 **através de revisões orçamentárias, no Congresso, que se vai resolver, esta**
 questão do bem-estar social... e quando a gente tem assistido, quer queira, quer
 não queira, os reflexos de uma recessão camuflada, mas que está aí.

Christian Greis - Com aumento de preços, e tudo isso...

Pierre Furter - É realmente um problema muito difícil porque, realmente para mim
 790 a privatização, realmente eu não posso compartilhar [compartilhar] isso. E sobretudo
 os fundamentos disso. Mas de outro lado, defender simplesmente o serviço
 público porque é público, tenho de reconhecer que não funciona.

Christian Greis - Teria que ser mais eficaz, também.

Pierre Furter - O número de gente que está mal paga. Então não fazem nada e,
 795 no entanto, custa. Enfim, é uma situação sumamente difícil.

8 - Se o senhor ouvisse alguém dizer que Furter dos anos 60 era um marxista. O que diria desta afirmação?

Pierre Furter - Isso é também uma resposta à pergunta 7. **Eu nunca fui**
marxista, sou membro do partido socialista suíço, mas da parte esquerda,
 800 **digamos, não sei como dizer,...**

Christian Greis - Asa?

Pierre Furter - Sim, o Gutiérrez²⁵ me pareceu muito simpático, quer dizer, o

²⁵ José Gutiérrez Álvares, estudioso e militante socialista espanhol, autor, entre outras obras, do Dicionario biliográfico del socialismo.

Rocard²⁶ também, o Blerb, parece um tipo interessante, mas não... eu nunca fui marxista.

805 **Yvone** - Isto é só um esclarecimento porque há muito interstícios, muitos espaços, muita coisa que a gente, no momento da pesquisa se depara com um professor, se depara com outro. São tantas informações controvertidas, que só conversando mesmo com a pessoa para poder esclarecer.

Pierre Furter - Não, é interessante. O próprio Bloch se declarou sempre marxista,
 810 mas nunca foi membro do partido comunista alemão, nunca. E eu pensava o contrário. E eu pensava que havia sido, mas não é. Eu acho que, aí eu teria, de um lado reconhecer, como contínuo reconhecimento, uma parte da obra do Karl Marx tem uma importância crucial, como dizia, não me lembro quem, a primeira parte do Capital é talvez a mais brilhante denúncia que nunca se fez do
 815 capitalismo inglês no século XIX que eu nunca entendi o que era. Agora, nos anos 62/64, aqui, mas também em outros países não? Mas, eu vou depois narrar uma outra anedota significativa. Mas, por exemplo, aqui claro que todo o pessoal que se encontrou depois com os militares, tudo o que era contra a situação era marxista, era uma calúnia muito fácil. Por exemplo: Paulo Freire, para mim, era
 820 um bom católico, eclético, dizer que é marxista, não! Mas, era realmente uma mentira de... bom inclusive, o Brasil..., sim, no Brasil houve um momento, que foi uma ameaça. Mas por exemplo, no Chile e na Argentina, era, bastava ser tachado de marxista para desaparecer. Mas isto agora acho que está superado, os marxistas têm vergonha de ser marxistas [Risos]. Agora, a anedota é a
 825 seguinte: quando eu era professor aí em Zurique, 1957 até 1962, era uma época muito desagradável que se chamava "guerra fria". E em Zurique, é uma cidade muito interessante; eu gosto muito de Zurique porque acho que é uma grande cidade: a única grande cidade da Suíça para começar. Uma cidade difícil. É necessário saber suíço-alemão, mas sempre houve um bairro que votou
 830 comunista. Sempre. E como eu disse, encontrei, como me interessei por Bloch, encontrei pessoas que haviam vivido o **dada**, conhecido Lênin, porque Lênin viveu uns tempos em Zurique, tem uma placa em Niederdorf²⁷. E isso era mal visto, sobretudo, na minha escola. Era uma escola ligada aos meios econômicos

²⁶ Michel Rocard, político francês. Foi membro do serviço de estudos econômicos e financeiros na França e secretário do Partido Socialista Unificado (1967), aderindo ao Partido Socialista em 1974.

²⁷ Cidade antiga de Zurique.

e então aqui vem a anedota: um amigo meu, que hoje é redator no...

835 **Christian Greis** -Tages-Anzieger.

Pierre Furter - É exatamente, Tages-Anzeiger, um periódico, um pouco como a Folha, mas mais liberal que o Neu Züricher Zeitung, me disse: "- Olha você não seja bobo, você se inscreva no Partido Socialista Suíço e você vai acabar com as calúnias". É o que eu fiz: me inscrevi no Partido Socialista simplesmente para
840 dizer: "- Oh, eu sou socialista." E stop. Terminou. E ninguém mais disse nada. Agora, eu realmente, bom. Primeiro na Suíça, depois da Guerra, o Partido Comunista existia, não? Sempre como eu disse: na Chaux-de-Fonds; em Genève; em Zurique, sempre houve... se chamava partido do trabalho. Mas não tinha importância. Ninguém dava bola para isso, não.

845 **Christian Greis** - O chamado POCH (Progressive Organisationen der Schweiz). Mas que foi dissolvido agora.

Pierre Furter - Sim, porque tinha muitas dificuldades etc, não. Agora o Partido Socialista Suíço é um partido que faz parte do Governo Federal e não tem
850 nenhum problema. Agora sim o partido tem tendências digamos mais de esquerda, mais de direita, eu diria sobretudo em relação à política social. O problema, sim, a política social antes de tudo. Bom uma outra anedota para ilustrar um pouco o clima totalmente louco, o clima do 1º de abril de 1964, inclusive, eu nunca entendi como os militares hão podido escolher uma data...

Yvone - Uma data melhor.

855 **Pierre Furter** - Uma data como o 1º de abril. Já começa por aí, não? Então, realmente no Recife foi muito desagradável. O Paulo ficou preso lá num quartel de Olinda, enfim foi muito, muito desagradável. Então como eu estava com a minha primeira mulher e os dois filhos, nos disseram na Universidade:"- Vão ao Rio, perto da Embaixada e esperem aí o que vai passar não? Muito bem, ainda
860 me lembro, estivemos num hotel que estava na Praça Tiradentes. Não sei se você conhece a Praça Tiradentes. Uma Praça divertidíssima. Não, ninguém vai mais hoje lá na Praça Tiradentes. Praça Tiradentes no centro, quase Mauá, a estação. Uma praça tradicional Portuguesa e tinha muitos restaurantes portugueses aqui na Praça Tiradentes. Nós estivemos sim. Então como os
865 amigos do Recife haviam aconselhado de ver o embaixador. Fui a ver o Embaixador na Rua Cândido Mendes... da Glória, esta aí.

Christian Greis -Onde é o Consulado?

Pierre Furter - *Sim, era a embaixada aí não. E o embaixador era um tipo de Genève, se chamava Dominicé. Um cretino total. Mas um bom tipo e cheguei aí, e então: "- Eu chego do Recife, uma mulher, dois filhos, não sabemos muito bem o que vai passar. A Unesco diz que vai me contratar, me mandar para São Paulo, mas enfim...." Bom. Não houve problema. Então ele me disse: - Então você vem do Recife. Então é verdade que tinha já um listão de todas as pessoas que queriam matar, etc. E foi divertidíssimo porque ele me contou exatamente o que diz quando Getúlio Vargas tomou o poder. Quer dizer, essa idéia que o, no tempo de Getúlio Vargas, eram comunistas, em 1964 era PSP, etc, então, nos dois casos houve o rumos que havia listas de gente para matar, totalmente loucura absoluta. E o tipo, este Dominicé, estava ao ponto de mandar um telegrama aberto dizendo: felizmente que houve o golpe de Estado, porque quem sabe, de repente o diretor da Nestlé não teria sido executado, etc. Então eu disse a ele: - Por favor não faça isso. Para explicar um pouco o clima que houve.*

Yvone - Ah, do Paulo Freire também, quando ele foi preso em Recife, o próprio soldado perguntava a ele porque que ele não podia aplicar o seu programa lá dentro do quartel: E o Paulo Freire dizia: "- Mas eu estou preso justamente por isso? O clima era tão assim.

Pierre Furter - *Mas no caso do Paulo Freire, eu acho que ele fez algo que se demonstrou que foi muito perigoso, em particular no Recife, mas podia muito bem se repetir. A carreira de política universitária, não a carreira científica e docente, mas a carreira política de Paulo Freire começou quando a UNE organizou greves e não sei que mais. Era muito impressionante porque era o tipo, e possivelmente é, muito hábil, sabe muito bem falar, uma boa pessoa. Soube resolver o problema. Então ganhou uma confiança da parte do Reitor, mas dos estudantes também. E a minha idéia, a minha hipótese é que certos professores nunca perdoaram isso ao Paulo. Quer dizer para mim, a perseguição do Paulo...foi um pouco militar, mas foi sobretudo acadêmica, porque ele apoiava...Porque afinal, a uma das reivindicações, reivindicação da UNE era a renovação da Universidade. Havia muitas outras reivindicações. Uma da reivindicação mais violenta, era uma nova universidade e até certo ponto, Darcy Ribeiro respondeu isso com Brasília, com a Universidade de Brasília. Agora é verdade que no Sambaqui foi*

900 considerado como um louco, que a campanha de Alfabetização foi bastante mal
nisto, isto evidente não? Mas em relação a Paul Freire, eu hoje, eu estou
convencido que foram os seus próprios colegas que denunciaram ele aos
militares. Motivos internos de política universitária. Bom. Acontece não?

9 - Como considera o fato de suas obras estarem sendo retomadas num trabalho de dissertação de mestrado no Brasil?
--

905

Bom, eu acho que estou muito lisonjeado de seu interesse por mim. E que mais que você quer que eu diga? [Risos].

Yvone - Às vezes fica um pouco complicado porque eu comecei o trabalho, e eu me lembro que no início as coisas eram tão confusas, e eu querendo saber um
910 pouco de quem eu estava falando, com quem eu estava falando. Meu orientador ainda dizia assim: "- Você não pode estudar sobre uma pessoa como se ela estivesse morto, Yvone."

Pierre Furter - Bom. Isso, não sei se você sabe que existe por exemplo uma regra muito interessante, bom... Hoje, eu acho de fato é ainda respeitado. Na
915 França em regra absoluta: Não se podia fazer uma tese, que seja uma tesinha ou uma tese de doutoramento sobre uma pessoa que ainda vive. E eu acho que era uma boa idéia. Hoje eu acho que as coisas não são tão dogmáticas, não? Mas notei que em certos cursos, Por exemplo, a Sônia Vargas, não sei se você conhece que foi a última brasileira que fez o doutorado comigo, tivemos brigas
920 tremendas, porque queria absolutamente tratar da atualidade, como julgar, como avaliar uma pessoa ou um movimento que ainda continua crescendo. Eu acho que é um problema. Agora como dizia, não sei quem, acho que Jean-Paul Sartre: - Que a definição de uma teses de doutoramento é primeiro matar o sujeitos" [Risos], não sei mas acho que foi ele. Bastante divertido, não? Mas é um
925 problema. É um problema porque afinal, é necessário definir um corpus. E se este corpus é vivo . É um corpo vivo.

Yvone - Exatamente.

Pierre Furter - Onde parar, onde...É um problema sério.

Christian Greis - Delimitar talvez o período.

930 Pierre Furter - Eu acho que é uma precaução que vale a pena. Dizer: eu vou

daqui até aqui e ponto.

Yvone - É por isto que desde o início, eu dizia a meu orientador: "- eu não posso fazer um trabalho, uma monografia que seja, sobre ele. Porque as informações que eu tenho são mínimas. Quer dizer, enquanto dados biográficos, eu não tenho
935 absolutamente nada". Mas o que eu de fato busquei, através das obras do senhor foi fundamentar a minha preocupação em relação ao meu trabalho. Eu nunca tive a pretensão de fazer um trabalho a respeito do senhor. Eu acho que isso vai ficar para uma outra pessoa.

Pierre Furter - *Exato. Uma outra vida.*

940

10 - Quais os vínculos que mantém com o Brasil, além das leituras? Amigos, associações ou grupos de pesquisa/estudos? O que guardou de sua vivência aqui?

Pierre Furter - *Vínculos com o Brasil? É muito interessante esta pergunta. E um país muito estranho em relação a isso. Eu acho que se envelhece muito mais
945 aqui. Primeiro, eu conheci pessoas realmente estupendas como Luís Costa Lima, por exemplo, não devia ter mais que 23/24 anos quando começou a sua carreira. Você lembra de José Melchior. É um diplomata que morreu com câncer faz pouco tempo. É um crítico literário bastante famoso. E também publicou com 25/26 anos. E há um processo de esgotamento muito curioso. Também, os eventos
950 políticos.*

Christian Greis - *Esgotamento intelectual.*

Pierre Furter - *Vai lá saber, vai lá saber!! Difícil dizer. Mas realmente bom. De produção intelectual. Se repetem. A memória é também bastante curta aqui. Tem muitos Zumbis aqui. Pessoas que vivem e ninguém sabe mais delas. É muito
955 curioso. Agora também é um país onde a mobilidade é imensa. Eu não diria todos anos, mas enfim, num momento da vida ou outro você encontra fulano, não sei, o Brandão, quando eu conheci o Brandão começou a sua carreira aqui no MEB, era moço tinha 22/23, depois foi para Goiás, agora na Unicamp, não?*

Yvone - *Está na Unicamp.*

Pierre Furter - *Exato. É assim não? Bastante extraordinário o vai-e-vem. É como
960 a comunicação entre os Estados é muito relativa, mesmo hoje, é muito difícil*

manter contatos. Bom isto é um aspecto do problema. O segundo é um aspecto que não tem nada a ver com o Brasil, mas é que a Europa não se interessa mais. Quer dizer quando voltei, havia um certo interesse de saber que, não sei, conhecia Paul Freire etc. Hoje? Não tem relevância.

Yvone - Este convite que o senhor recebeu para fazer parte desta Conferência neste período, partiu de organização.

Pierre Furter - [Esboça expressão de que não sabe quem, nem por quê].

Yvone - Não sabe de onde?

Pierre Furter - Mas isto é também muito brasileiro. Em 1977. Eu acho que está ligado à conversa na casa do Rubem Alves. Recebi o convite de uma senhora bastante louca que era a Presidente da Associação de Pais do Estado de São Paulo. E como depois do trabalho de curso, nunca mais voltei ao Brasil e que era o período bastante repressivo. "- Ah, eu vou. Escola de Pais, ninguém vai me buscar aí. Aceito". Tomei o avião. Desta vez era a VARIG. Cheguei no Viracopos, o avião pára, um coronel da aeronáutica sobe com ao menos três ou quatro soldados e pergunta: "Está um professor Pierre Furter aqui?" Eu disse: "- Está" [Risos]. Bom, levantei e ele se aproximou e disse: "- Eu sou também pai". Era membro da tal associação. Muito bem ." - Ofereço o meu carro." E entrei no Brasil sem mostrar meus documentos, sem passar pela Alfândega. Com quatro soldados do meu lado, direto ao hotel.

Yvone - Escoltado.

Pierre Furter - Este é o Brasil. Este é o Brasil.

Christian Greis - Era durante a ditadura.

Pierre Furter - Sim, foi uma palhaçada. Era no tempo do Maluf.

Yvone - Em 77, Maluf era governador.

Pierre Furter - Sim, sim. Com a banda²⁸. Foi totalmente louco, mas foi divertido porque assim entrei, bom, tranqüilamente para ver os meus amigos sem problema. Não, é muito difícil...É muito difícil. Terceiro: o problema da linguagem. Por exemplo, a minha mulher, estava mais ou menos querendo vir, mas...não entende o português. Eu me lembro que assistia conferências internacionais. Quando os brasileiros falavam ninguém entendia. Ou falavam português é ninguém sabia o que era. Ou falavam Castelhana, e ainda pior.

²⁸ O autor refere-se a bando, grupo de pessoas.

Yvone - Portunhol.

995 **Pierre Furter** - *Portunhol. Inglês, bom... Mas quando se tratava de um brasileiro nacionalista, não queria falar. É um problema sério. E um problema sério.*

Christian Greis - Até hoje?

Pierre Furter - *É um problema sério. Depois temos que reconhecer, ao nível acadêmico o intercâmbio com os Estados Unidos é tão forte, tão bem organizado,*
 1000 *que pode fazer a Universidade de Genève? Tem de aprender francês, não recebem nenhuma ajuda econômica do governos suíço, considera o Brasil como um país que não tem problema econômico. Bom. De tal modo que é um... Não é nada fácil manter...E afinal há um aspecto peninsular do Brasil. O Brasil afinal é 150/160 milhões de habitantes, ninguém sabe exatamente. Muda a cada dia. São*
 1005 *4 mil quilômetros. Eu acho também isso não ajuda. Tem assim este aspecto fechado sobre si mesmo. Difícil não? Difícil as relações. Difícil. Não impossível. Quer dizer, o Peri Mesquida. Um bom exemplo, mas aí havia as igrejas que ajudaram muito. O Falcão também era de uma família tradicional do Recife, donde o francês era sempre a segunda língua, era também mais fácil, Sônia*
 1010 *Vargas, o marido era físico e trabalhava em Lucerna. Essa era a verdadeira razão de vir a Genève, mas... é... e é um mundo complicado porque eu me lembro muito bem quando voltei em 1971, pessoa ainda lá tinha um certo interesse, havia ainda... a situação era tão difícil que a opinião pública ainda tinha um certo interesse para a democratização, e tudo isso não? Muito bem. Foi um período*
 1015 *bastante positivo. Então, o que a gente²⁹ perguntava. "- Você pode fazer uma Conferência sobre a evolução ou o futuro da Educação na América Latina? Não, vou fazer sobre o Brasil, ou sobre a Venezuela. O que eles queriam era uma espécie de brain-storming³⁰ sobre o conjunto da América Latina. Isto também é um problema difícil. Muito poucos... Não existe pessoas que se dedicaram*
 1020 *exclusivamente a estudar seriamente, mas então... digamos assim o interesse é para o conjunto da América Latina. E aí o Brasil tem uma situação muito difícil... claro que faz parte da América Latina. Mas de outro lado é tão distinto do resto... Você vê tem assim muitas dificuldades que não dependem da boa vontade ou não. É que é difícil. Bom, posso dar um último exemplo. Os dois filhos, vêm, agora*
 1025 *regularmente. Bom, Jacques, o matemático, exclusivamente para São Paulo,*

²⁹ Este termo significa pessoas.

³⁰ Livre debate em que os participantes (de reunião, conferência etc.) dão idéias e sugestões.

existe um intercâmbio entre a universidade de Londres, onde ele está e as Universidades Paulistas. Intercâmbio de doutores, bom eles falam matemáticas, português ou não, não importa, você entende. E Jacques tem uma certa facilidade para entender o Português, é mais velho que o Jean que não fala. Mas, enfim, ele não tem problema. O menor, não entende ... era de maneira, era pequeno demais para realmente ter assim uma boa formação em Português. O problema dele é que a Silicum Graphics agora está implantando em México, em Colômbia, Brasil e Argentina. Então ele me colocou, faz 15 dias o problema: que aprender: português ou espanhol. Eu disse a ele: Bom para mim o espanhol, porque se você aprende português, isto...vai servir só no Brasil. Agora, se a tua Companhia pensa que o mercado brasileiro é suficiente para uma pessoa, muito bem. Eu acho muito sério isso.

Christian Greis - Isto impede não é...

Pierre Furter - A comunicação

Christian Greis - Um fluxo maior.

Pierre Furter - Agora, você tem certas instituições que têm uma certa tradição. Por exemplo, na Alemanha, você tem, um, dois institutos que realmente fazem um trabalho sério. É um pouco excepcional, não?

Christian Greis - De pesquisa educacional aqui no Brasil.

Pierre Furter - Sim.

Christian Greis - Quais são os institutos?.

Pierre Furter - É existe um em Frankfurt. A Vanilda foi á universidade de Münster se me lembro bem. Em Louvânia [Louvain] havia PUC e devida haver bastante intercâmbio.

Yvone - Muniz de Rezende.

Pierre Furter - Em Louvain. E em França havia um René... um instituto com especialista em Machado de Assis. Assim: pontualmente você tem em Toulouse, o filho do....que está fazendo bastante bom trabalho. Mas enfim.

Christian Greis - Individual?.

Yvone - Isolado.

Pierre Furter - Isolados. Porque não sei se formou um pequeno grupo, porque conseguiram uma subvenção enfim, mas isto não corresponde realmente a um intercâmbio constante, não é nada.

Yvone - O senhor dizia há pouco, da angústia que o acometeu no avião pelo fato de vir para cá. Eu perguntaria também devido a quê o senhor foi convidado. A aceitação ao convite deu em função do tema do ...

Pierre Furter - *O tema me interessou. Eu acho a relação... As minhas netas têm, a maior tem 8... Não 10, 8 e a pequenina e descobriram a televisão. Então estão olhando séries da TV Globo.*

Christian Greis - A novelas.

Pierre Furter - *Bem, eu acho, o desenvolvimento atual da comunicação de massas é realmente um problema muito sério. Muito sério. E acho que vale a pena tentar pensar o que se pode fazer ou o que não se pode. De tal modo que este tema, sim, me interessou. Digamos, como pai, eu diria ou avó, como cidadão. Não como pedagogo só, mas com... Acho que a nossa cultura está cambiando [mudando] radicalmente. Então vale a pena pensar um pouco para que não? E aí, se vê o atraso do mundo educativo em relação ao desenvolvimento fulgurante do mundo da comunicação. É impressionante como a educação pensa, todavia... os educadores pensam, todavia, nas categorias do século XIX : A primácia do escrito e papapapá. Isto não quer dizer que estou, enfim, totalmente convencido da televisão. Quando eu estava em Juiz de Fora, eu vi estes horríveis... acho que... não sei se era TV Globo que fazia isso? Um louco estava tomando uma família com um fuzil, então a televisão vinha, filmava como os policiais o matavam em direto. Eu achava isso... Não me lembro que cadeia, que emissora fazia isso.*

Christian Greis - SBT, tem Aqui e Agora.

Pierre Furter - Um programa indireto, um programa

Yvone - Bem sensacionalista.

Pierre Furter - *Horrível. Absolutamente horrível. Era realmente, bom... Eu vi o Pantanal, quando estive, gostei muito.*

Yvone - Novela?.

Pierre Furter - *A novela, o Pantanal. Eu achei interessante, mas tantas porcarias ao lado disso não? Então, bom, é um problema que a gente tem de enfrentar, não? De tal modo que o tema sim, me interessa.*

Yvone - O Senhor vai estar apresentando um texto neste ...

Pierre Furter - *Sim.*

Yvone - Vai estar disponível depois.

Pierre Furter - *Eu imagino, sim, imagino, mas digamos não tem nada. Bom, tem uma ligação, digamos, mas bastante indireta com utopia. No momento, no bla, bla*
 1095 *dos vendedores de comunicação de massa, etc, etc, existe a palavra virtual, realidade virtual. Eu li que um supermercado aqui vai criar um supermercado virtual. Isto quer dizer que você pode comprar diretamente de seu computador, sem ver a mercadoria. Agora, esta noção de virtual me interessa muito porque...*
 1100 *tivemos já exemplos: a Guerra do Golfo e talvez, um dos exemplos onde a gente não sabia mais se estava diante de um espetáculo, uma espécie de Spielberg³¹, ou se realmente estávamos diante de informações? E então, esta noção de virtual pode levar á idéia que o imaginário é algo que não tem nada que ver com realidade. Eu acho que justamente...Bom, o imaginário pode se isso. Mas o imaginário, em muitos casos, é uma outra maneira de ver o real. É muito distinto.*
 1105 *E neste sentido tem uma relação digamos do tema com o que me interessa, não? É interessante, por exemplo, ver, e tem um capítulo aí [no livro que trouxe, Mondes rêvés], sobre isso que no clube das pessoas que se interessam e fazem utopias e patati e patatá, tem muitos loucos. Loucos de verdade. Então, existe realmente um problema de saber como o imaginário ainda tem algo que ver com*
 1110 *o mundo concreto, o mundo real, o mundo cotidiano e quando o ultrapassa e é realmente loucura? A cada ano com os estudantes do meu seminário, vamos ver um museu em Lousane, que se chama museu de L'Art Brut. Então este museu, que é muito bonito, é uma coleção de obras que foram reunidas por um artista e depois por outros...de obras que foram produzidas por infernos mentais, em*
 1115 *manicômios. Então, você destas obras. E, em muitos casos, estas obras são, realmente, interessantes. Mas o último interesse deste museu é que para cada obra, você tem uma ficha que explica tudo o que se sabe sobre o inferno mental como [enquanto] inferno mental: que matou a sua mãe, que ficou não sei quantos anos no manicômio, que tatatá, não? Em certos casos não se sabe nada. Tem*
 1120 *uma ficha, absolutamente dramática, donde se diz: não se sabe o nome completo, se sabe somente que se ficou quarenta anos no manicômio. Ponto. Com os alunos é muito interessante dizer: vamos primeiro ver tudo isso. Se você se interessa por alguma coisa, você vai ler a ficha. São duas leituras. E isso se*

³¹ Referência a Steven Spielberg, cineasta judeu norte-americano, cujos filmes abordam a dimensão do fantástico, do espetacular.

1125 encontra muitas vezes com pessoas ligadas a utopia. Você não sabe muito bem onde está realmente a fronteira entre uma percepção aguda da realidade ou uma percepção totalmente louca. E para mim, o que está se passando, agora, na comunicação visual é de tentar abolir esta fronteira. E eu acho que é um problema muito sério, sobretudo para as crianças. Porque um filósofo francês, Morin³², que se ocupou muito da utopia, do pensamento utópico etc, eu o ouvi
1130 uma vez falar de sua visita à Dineylândia. E ele dizia: "- A minha impressão mais estranha foi quando saímos de Disneylândia, já era noite, e a Lua estava aí [lá] e a gente se perguntou se era uma criação do Walt Disney ou se era realmente a Lua. Acho...interessante, não? E aí um tema realmente, muito preocupante. E no fundo não há nenhuma razão de saber se estamos de um lado ou de outro. Isso
1135 pode ter muitas repercussões. Isso seria, digamos, a única ligação, assim, direta...

Christian - Com a utopia...

Pierre Furter - Porque imagino que os tecnólogos da educação, especialistas da tecnologia da educação não vão se ocupar da utopia. Bom acho que...

1140 **Yvone** - Espero não tê-lo fatigado.

Pierre Furter - Não, não Também, também. É divertido falar de tudo isso.

Yvone - Penso que vai ser um material que vai servir, possivelmente, muito mais para outras pessoas porque tem um conteúdo aqui que ... de coisas que...

Pierre Furter - Oxalá...

1145 **Yvone** - poderão ajudar...

Pierre Furter - Eu disse no começo que cheguei no Recife... A Venezuela está por aí, não? Grosso modo, não? [faz um esboço de um mapa da América Latina para localizar a Venezuela]. E isso é a Guiana. E aqui tem uma pequena cidade que se chama Cumaná. Uma cidade colonial, cem mil habitantes. E eu fiz um
1150 estudo aí de desenvolvimento cultural e aqui está Caracas. Cumaná tem uma biblioteca pública, onde você encontra o que quiser até 1910. Por que? Porque os barcos vinham da Europa, paravam em Cumaná³³ e só depois iam para Caracas. A mesma coisa com a ópera. Porque havia de vez em quando, um cantor, uma tropa [trupe] que podia parar no Recife, em Salvador, porque os barcos italianos

³² Edgar Morin, filósofo francês, tornou-se famoso pelo livro *La Rumeur d'Orleans*.

³³ Cidade localizada ao leste de Caracas.

1155 vinham para o Recife, iam até Buenos Aires e voltavam. Segunda etapa: Nesta
etapa haviam ainda os famosos barcos que subiam do Rio até Manaus. 1962:
ainda havia Aerolíneas Argentinas, que para no Recife porque tinha um Comete.
e o Comete não podia ir direto. Para atravessar devia parar no Recife. A Panam
parava também no Recife. Então, porque em 1962, a Universidade Federal do
1160 Recife tem um listão de pessoas que deram conferências, que visitaram a
Universidade do Recife, porque era muito fácil: quando se sabia que uma pessoa
vinha da Europa: "- você pára, é grátis o hotel e tudo e perfeito. Hoje, você vai ao
Rio e se quiser pode voltar para trás. Isso vai custar um dinheirão. Um problema
muito sério isso.

1165 **Christian** - Isola, não é, toda a região.

Pierre Furter - *Totalmente. totalmente.*

ANEXO III

CURRICULUM VITAE - Prof. Dr. PIERRE FURTER

C U R R I C U L U M V I T A E

I. RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

I.1.	<u>Nom</u>	Pierre F U R T E R
I.2.	<u>Date et</u> <u>lieu de naissance</u>	7 décembre 1931 La Chaux-de-Fonds
I.3.	<u>Nationalité</u>	Suisse, originaire de Staufen (AR)
I.4.	<u>Religion</u>	Protestant
I.5.	<u>Etat-Civil</u>	Marié, 3 enfants
I.6.	<u>Situation militaire</u>	Sergent-Major, actuellement incorporé à la P. Civile
I.7.	<u>Domicile</u>	5, chemin des Tulipiers
I.8.	<u>Adresse postale</u>	1208 Genève

II. FORMATION SECONDAIRE ET SUPERIEURE

- II.1. Bachelier ès lettres - Gymnase Cantonal de Neuchâtel (1951)
- II.2. Maturité Fédérale - Gymnase Cantonal de Neuchâtel (1951)
- II.3. Segundo Ciclo - Liceu Nacional de Oeiras (Portugal) (1957)
- II.4. Licencié ès Sciences pédagogiques - Ecole des Sciences politiques et sociales de la Faculté de Droit de l'Université de Lausanne (1955)
- II.5. Licencié ès Lettres - Faculté de Lettres de l'Université de Lausanne (1958)
- II.6. Diplôme supérieur d'Etudes Portugaises - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal) (1957)
- II.7. Docteur ès Lettres - Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel (1965)

III. LANGUES

III.1. Français (langue maternelle)

III.2. Portugais - espagnol - anglais - allemand

IV. MEMBRE D'ASSOCIATIONS

- IV.1. Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement
Secondaire (1958-1968)
- IV.2. International Society for Education through Art
(1951-1961)
- IV.3. Society for International Development (1960-1970)
- IV.4. Sociedad Venezolana de Planificación (1964-1970)
- IV.5. Association Internationale de Psychologie appliquée
(1960-1974)
- IV.6. Association Internationale des Sociologues de langue
française (1974-)
- IV.7. Association francophone d'éducation comparée
(1974-)
- IV.8. Société suisse des Américanistes (1974-)
- IV.9. Société suisse de recherche en éducation (1976-)
- IV.10. Groupe romand des chercheurs en éducation (1974-)
- IV.11. Association européenne d'éducation comparée
(1974-)
- IV.12. Associação nacional de pos-graduação em educação
(1977-)
- IV.13.
- IV.14. Asociación española de ciencia regional (1984-)
- IV.15. Arbeitskreis (Bildungsgeographie") (1985-)

V. ACTIVITES PROFESSIONNELLES

- V.1. Enseignement
- V.1.1. Professeur de français à l'Ecole Supérieure de Commerce de Neuchâtel (1958)
- V.1.2. Professeur de français et de portugais à la Kantonale Handelsschule de Zurich, Freudenberg (1958-1963)
- V.1.3. Professeur de portugais à l'Ecole des Interprètes de Zurich (1960-1963)
- V.1.4. Professeur de littérature brésilienne à l'Ecole des Interprètes de Zurich (1960-1962)
- V.1.5. Professeur invité (Conférences, séminaires et cours sur l'éducation, la politique de la jeunesse et littérature) des Universités Fédérales de Pernambuco, Paraíba, Bahia, Santa Catarina, Minas Gerais et Parana ainsi qu'à l'Université de São Paulo (Brésil) (1962-1968)
- V.1.6. Professeur de philosophie de l'éducation du 7e et 8e Cours de Spécialistes en Education d'Amérique latine (CEEAL), organisés par l'INEP et l'UNESCO à l'Université de Sao Paulo (Brésil) (1964-1965)
- V.1.7. Professeur de "Méthodologie de l'éducation populaire" à l'Université Catholique Andrés Bello de Caracas (1968-1969)
- V.1.8. Professeur extraordinaire de pédagogie de la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel (1970-1972)
- V.1.9. Professeur de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement de Genève (1970-1987)
- V.1.10. Professeur extraordinaire d'éducation comparée et planification de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (1973-1975)
- V.1.11. Professeur invité de l'Université pontificale de Rio de Janeiro et du IESAE de la Fondation Getúlio Vargas (1974) (1976) (1980)
- V.1.12. Professeur ordinaire d'éducation comparée et planification de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (1975-)

V.1.13. Professeur invité du 3e Cycle de l'Université
Fédérale du Paraná (Brésil) (1978)

V.1.14. Professeur invité de la Fundação Joaquim Nabuco,
Recife (Brésil) (1982)

V.1.15. Dr. Ferraz, Prof. de la Escuela de Administracion
Economicas, Universidad de la Habana, Cuba (1981-1982)
[1981-1982]

V.1.16. Ph.D. (1981) de la Fac. de Econ. y Adm. Fin.
3. de Econ. (1981) [1981]

V.2. DIRECTION DE THESES ET MEMBRE DE JURYS

V.2.1. Direction de thèses de doctorat

BRITO Marcos : Coopération et coordination de la formation à la participation : une interprétation du Programme national de développement de la communauté au Vénézuéla (1959-1968). Soutenance à Genève en 1978.

LEMA Anza A. : The influence of christian mission societies on educational policies in Tanganyga (1868-1970). Soutenance en 1979 à Genève.

DOMINICE Pierre : Evaluation & Formation. Soutenance à Genève en 1980.

FALCÃO J. de Arruda : L'enseignement juridique : idéal et praxis. La Faculté de Droit du Recife (1930-1975). Soutenance à Genève en 1981.

KOMLAN Ahloko M. : Les politiques scolaires coloniales au Togo (1884-1960). Soutenance à Genève en 1981.

KIMPESA Mbuyu Mujinga : L'Opération UNESCO au Congo-Léopoldville (1960-1964). Soutenance à Genève en 1983.

HELG Aline : Civiliser le peuple et former les élites : L'éducation en Colombie 1918-1957. Soutenance à Genève en 1983.

MESQUIDA Peri : Former des élites, moderniser un pays et civiliser une nation. Soutenance à Genève en 1983.

V.2.2. Participation à des jurys de thèses de doctorat

MACHAYEKH Farideh Bazargan : Méthodologie de l'alphabétisation fonctionnelle : une application de l'approche des systèmes. Soutenance à Lausanne en 1976.

MARECHAL J. : La fonction de l'éducation chez les utopistes. Soutenance à Lyon II en 1978.

PETITAT A. : Production de l'école, production de la société. Soutenance à Lausanne en 1983.

KAPUKU Ngandu : Le rôle de l'enseignement secondaire agricole dans le problème de l'animation rurale au Zaïre : le cas de la sous-région de la Lulua. Soutenance à Genève en 1983.

DROGUETT Carlos : Literatura y realidad en la obra de Manuel Rojas. Soutenance à Neuchâtel en 1986.

V.3. ASSISTANCE TECHNIQUE ET DELEGATION OFFICIELLE

- V.3.1. Expert de l'UNESCO, auprès de l'Institut National d'Etudes Pédagogiques (INEP), à São Paulo et Rio de Janeiro (Brésil) pour la planification de l'éducation (1964-1967)
- V.3.2. Assesseur en éducation de la Division des ressources humaines de la Commission pour le développement de la région de Oriente du Venezuela (1967-1968)
- V.3.3. Expert de l'UNESCO auprès de la Division d'Education des Adultes (ODEA) et de l'Office de Planification (EDUPLAN) du Ministère de l'Education, Caracas (Venezuela) pour la planification de l'éducation des adultes (1967-1969)
- V.3.4. Consultant de l'UNESCO (1970-)
- V.3.5. Expert en évaluation de la Coopération Technique Suisse (1971-1981)
- V.3.6. Membre du Comité directeur de l'Education Permanente du CCC du Conseil de l'Europe (1972--1978)
- V.3.7. Membre de la Commission nationale de l'UNESCO (1972-1987)
- V.3.8. Délégué de la Confédération à la IIIe Conférence mondiale sur l'éducation des adultes, Tokyo (Japon) (juillet 1972)
- V.3.9. Membre de la Délégation suisse au Conseil administratif de l'UNICEF à New York (1973 et 1974)
- V.3.10. Membre du groupe d'experts pour l'éducation des adultes de la Commission pour la planification de l'Université d'Aarau (1972-1974)
- V.3.11. Mission de planification (UNESCO) pour le nouveau système régional d'enseignement supérieur de l'Université autonome de Chiapas (Mexique) (1974)
- V.3.12. Consultant de la commission "diplôme" de la CDIP (1976)
- V.3.13. Délégué de la Confédération pour la Recommandation sur l'éducation des adultes de l'UNESCO (Paris, juin 1976)

- V.3.14. Mission de l'UNESCO pour le perfectionnement de planificateurs en éducation dans le Nordeste de l'Argentine (octobre 1978)
- V.3.15. Délégué de la Confédération au symposium du Conseil de l'Europe sur "Une politique d'éducation permanente pour aujourd'hui" (Sienne 1979)
- V.3.16. Consultant pour la planification de la Fondation culturelle de l'Etat de la Bahía (1982)
- V.3.17. Délégué de la Confédération à la 2e Rencontre internationale sur "Autonomies et Education", Université de St-Jacques de Compostelle (Espagne).
Conférence "Une étude régionale dans un pays fédéraliste" (décembre 1982)
- V.3.18. [Faint text, illegible]
- V.3.19. [Faint text, illegible]
- V.3.20. [Faint text, illegible]

V.4. RECHERCHES

- V.4.1. Chargé d'une mission par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique dans le Nord-Est du Brésil afin d'évaluer les programmes d'éducation des adultes et de culture populaire, Recife (1964)
- V.4.2. Assesseur du "Service de Extensão Cultural" de l'Université Fédérale de Pernambuco au Recife au Brésil pour l'évaluation de la Campagne nationale l'alphabétisation (1964-1965)
- V.4.3. Membre de la Division de Recherches du CRPE (UNESCO/INEP/Université de São Paulo); responsable de recherches sur l'enseignement de la philosophie de l'éducation, l'analphabétisme et l'évaluation de campagnes d'alphabétisation (1964-1965)
- V.4.4. Membre du groupe INEP/UNESCO de planification de l'éducation à Rio de Janeiro; recherches sur la politique de la jeunesse et l'éducation permanente (1965-1967)
- V.4.5. Consultant de l'Institut International de Planification de l'Education (IIEP/UNESCO, Paris), pour l'évaluation de l'éducation extra-scolaire en milieu rural, commanditée par la Banque Mondiale. Missions au Sénégal, en Gambie, au Brésil et au Venezuela (1971-1972)
- V.4.6. Responsable de l'évaluation de projets scolaires en Afrique de la CTS : Zaïre, Cameroun, Rwanda et Haute-Volta (1972-1973)
- V.4.7. Responsable de l'étude comparée sur la formation technique et professionnelle extrascolaire en Amérique latine pour le programme IERS du BIE (1975-1977)
- V.4.8. animateur du groupe de recherches "Santé et formation" de l'Institut universitaire d'études du développement (1977-1978)
- V.4.9. Directeur du projet de recherches sur "Les disparités régionales en éducation et l'éducation pour le développement régional en Suisse" dans le cadre du Programme National de Recherches "Problèmes régionaux". Etudes de cas dans les cantons du Jura, de Lucerne et de Schwytz (1979-1982)

- V.3.10. Co-directeur d'une recherche sur l'intégration de la 2e génération d'immigrants en Suisse romande, dans le cadre du Programme National de Recherches "Education et Vie active" (1983-1985)

V.5. RESPONSABILITES DE GESTION

- V.5.1. Président de la Section "Education Permanente"
(1973-1974; Vice-Président de la Section "Education"
de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO
(1975-1985)
- V.5.2. Membre du Conseil et du Bureau de la Fondation de
l'Institut Universitaire de Développement (1975-1977)
- V.5.3. Membre de la Commission de développement de
l'Université de Genève (1975-1977)
- V.5.4. Membre du Conseil de la Faculté de psychologie et des
sciences de l'éducation de l'Université de Genève
(1975-1977, 1979-1981, 1983-1987)
- V.5.5. Membre du Conseil et du Bureau du Conseil de
l'Université de Genève (1977-1981). Président du
Conseil de l'Université de Genève (1979-1981)
- V.5.6. Vice-Président de l'Association francophone d'éducation
comparée (1977- 85)
- V.5.7. Vice-Président de l'Association au Centre Thomas More
(1980-1981)
- V.5.8. Vice-Président du Conseil Européen d'Education
Comparée (CESE) (1977-1981)
- V.5.9. Membre du Conseil de la Société Suisse pour la Recherche
en Education (SSRE) (1984-1990)
- V.5.10. Officier de Liaison Armée-Université (1985-)
- V.5.11. Président de la Société Suisse de la Recherche
en Education (SSRE) (1986-1990)
- V.5.12 Collaborateur de la Revue de Théologie et
de Philosophie de Lausanne (1986-)
- V.5.13 Membre du comité d'édition de Western European
Educational Review (1987 - 1990)

V.6. ORGANISATION ET RESPONSABILITES DE COLLOQUES
SCIENTIFIQUES ET DE CONFERENCES

- V.6.1. Assesseur de la IIe Convention nationale de FIPAN sur "Pour une Politique nationale de la jeunesse" (Caracas, 1969)
- V.6.2. Assesseur de la Conférence de WAY sur "La participation de la jeunesse aux programmes d'alphabétisation" (Costa Rica, 1969)
- V.6.3. Organisation du Colloque de la CNSU sur "l'éducation permanente" (Muttentz, juin 1971)
- V.6.4. Organisation et animation de la semaine intensive sur "l'alphabétisation, la conscientisation et l'éducation", Collège coopératif (Paris, février 1973)
- V.6.5. Organisation et animation de la filière "La formation des migrants : conscientisation ou domestication ?" Centre Thomas More, La Tourette en France (novembre 1973 et avril 1974)
- V.6.6. Organisation et présidence du Colloque de la CNSU "La formation permanente des cadres moyens" (Lenzbourg, mai 1984)
- V.6.7. Organisation du Colloque interdisciplinaire sur "L'ethnocentrisme" (Genève, février 1976)
- V.6.8. Organisation et animation de la filière "Utopies et réformes éducatives", Centre Thomas More, La Tourette en France (novembre 1976 et mars 1977)
- V.6.9. Organisation et présidence du Colloque sur "Ernst Bloch" (Cartigny, mai 1976)
- V.6.10. Animation du Comité de recherches sur les "Politiques de formation et pratiques culturelles", de l'Association internationale des sociologues de langue française (Toulouse, 1978; Naples, 1979)
- V.6.11. Organisation et Présidence du Colloque interdisciplinaire "Convocation en utopie : l'utopie une idéologie interdisciplinaire ?". Centre Thomas More, la Tourette en France (avril 1978)

- V.6.12. Organisation et présidence du Colloque interdisciplinaire "Lire Piaget, aujourd'hui", Centre Thomas More, la Tourette en France (décembre 1978)
- V.6.13. Co-Présidence du Colloque "Dialecte, identité culturelle et communication en Suisse", de la CNSU (septembre 1979)
- V.6.14. Organisation et Présidence de la Table-Ronde sur "La formation permanente dans une société en crise" XXVIIe Rencontres internationales de Genève (septembre 1979)
- V.6.15. Organisation de la Xe Conférence européenne de l'éducation comparée, Genève (septembre 1981)
- V.6.16. Organisation du Colloque international "Chanter et/ou revendiquer : les chansons populaires et la culture des minorités" (20, 21 et 22 mars 1984)
- V.6.17. Organisation de la Table-Ronde "L'Ecole à plusieurs degrés convient-elle à une éducation pour le développement des régions de montagne ?", Assemblée annuelle de la SSRE, Sion (3 juin 1984)
- V.6.18. Organisation du Colloque international "La planification régionale en Amérique latine et la formation des ressources humaines" (mars 1985)

VI. COMMUNICATIONS ET CONFERENCES

- VI.1. IIIo Congresso de Crítica literária, J. Pessoa, Paraíba (Brésil). Communication : "Poesia e Sociedade" (1962)
- VI.2. Vo Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, Coimbra (Portugal). Communication : "A estrutura da obra dramática de A.J. Silva, O Judeu" (1963)
- VI.3. Ia Semana de Educação, organisée par la Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brésil). Conférence : "Perspectivas e tarefas na Educação Brasileira" (1966)
- VI. 4. IIa Semana de Educação, organisée par la Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brésil). Conférence "O que é o professor ?" (1966)
- VI.5. IIa Consulta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad, organisée par ISAL, Santiago de Chile. Communication sur "La structure de la communauté chrétienne et le processus de sécularisation : le cas particulier de l'éducation chrétienne en Amérique latine" (1966)
- VI.6. Io Seminario sobre Educação de Adultos do Nordeste, organisé par la Superintendence du Développement du Nordeste (SUDENE), Recife (Brésil). "A Educação Permanente" (1967)
- VI.7. Cycle de conférences par le CIDOC, Cuernavaca (Mexique) : L'imagination créatrice, la violence et le changement social (1967)
- VI.8. Encuentro continental de Líderes, organisé par la Federación Universal de Movimientos de Estudiantes Cristianos (FUMEC), Panamá. Trois conférences : "Las Funciones de la Universidad y del mundo universitario en la situación latinoamericana" (1968)
- VI.9. Youth and Politics in Brazil and Latin America, Conférence prononcée au Brazilian Institute de l'Université de New York (1968)
- VI.10. Seminário sobre la formación de la juventud, organisé par la Conférence épiscopale d'Amérique latine, Bogotá (Colombie). Communication : "Nouveaux aspects de la pédagogie de la communication" (1969)

- VI.11. Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris. Conférence :
"La conception de l'utopie dans l'oeuvre d'Ernst Bloch"
(1970)
- VI.12. Colloque de Pax Romana sur "Religion et Politique",
Venise. Communication : "Un point de vue protestant"
(1970)
- VI.13. Institut Africain de Genève, Cycle de conférences :
"La planification de l'éducation des adultes" (1970)
- VI.14. Institut international de planification de l'éducation
(IIEP), Paris. Cycle de conférences : "L'impact possible
de l'éducation extrascolaire sur les inégalités"
"La planification de l'extrascolaire" (1970)
- VI.15. I.I.E.P., Paris. Conférence : "Les clientèles de
l'éducation des adultes" (1971)
- VI.16. Congrès mondial de Pax Romana à Fribourg. Conférence
sur "Alphabétisation et Education de masse : facteurs
de libération ou d'oppression ?" (1971)
- VI.17. I.I.E.P., Paris. Conférence : "L'Education extrascolaire
et l'éducation des adultes" (1972)
- VI.18. I.I.E.P., Paris. Deux conférences : "L'organisation de
programmes d'éducation extrascolaire" (1973)
- VI.19. Société romande de philosophie. Conférence : "Quelques
difficultés d'une théorie philosophique de l'espérance :
à propos d'Ernst Bloch", Neuchâtel (1973)
- VI.20. Réunion internationale d'experts sur les structures
économiques, sociales et culturelles et la diversification
des systèmes éducatifs, Thonon-les-Bains. Rapport sur
"La formation et le rôle des éducateurs en tant qu'agents
moteurs de changement" (1973)
- VI.21. Commission suisse pour la formation professionnelle en
matière d'assurances privées. Conférence : "Les tâches
nouvelles de l'éducation permanente, Lausanne (1974)
- VI.22. Université de Zurich. Conférence : "Bildung und
politische Entwicklung am Beispiel der Hochschulwesen
in Venezuela und Brasilien" (1974)
- VI.23. Groupe romand des chercheurs, Lausanne. Communication :
"Evaluation des expériences pilotes d'éducation perma-
nente par le Conseil de l'Europe" (1974)

- VI.24. Institut oecuménique, Bossey. Conférence : "Education pour la libération" (1975)
- VI.25. GRETI, Lausanne. Conférence : "L'évaluation de l'éducation permanente" (1975)
- VI.26. GRETI, Montreux. Synthèse de la réunion sur "L'éducation permanente" (1976)
- VI.27. CEDAFIC, Université de Grenoble. Conférence : "L'Amérique latine face à l'invasion de l'éducation permanente" (1976)
- VI.28. Colloque sur les effets à long terme de l'éducation, organisé par la CNSU, Sigriswil. Communication : "L'éducation extrascolaire et le sous-développement, essai d'un bilan de l'évaluation des effets de l'éducation extrascolaire - et en particulier de l'alphabétisation - sur les inégalités dans les pays sous-développés" (1976)
- VI.29. Colloque de l'AFEC sur "Education et mobilité", Sèvres. Rapport initial et conclusions (1976)
- VI. 30. Congrès mondial d'éducation comparée, Londres, sur les "Revendications régionales et l'unification nationale à propos de quelques études et cas européens" (1977)
- VI.31. Université du 3e âge, Genève. Deux conférences : "L'éducation et les inégalités régionales" et "Le vieillissement impose-t-il une limite à l'esprit ?" (1977)
- VI.32. Club 44, La Chaux-de-Fonds. Conférence : "Les limites actuelles de l'éducation" (1977)
- VI.33. Faculté des sciences politiques, Université de Turin Deux conférences : "L'utopie et l'éducation en Amérique latine" (1978)
- VI.34. Colloque sur les disparités régionales, organisé par l'I.I.E.P. Communication : "Diversités régionales et/ou réduction des inégalités" (1978)
- VI.35. Colloque sur Urbanisation, développement régional et fédéralisme, EPF, Lausanne. Communication : "Centralisation administrative dans un Etat fédéral : le cas du Venezuela" (1978)

- VI.36. XIe Cours du CIEA, Langnau. Conférence : "Quelles leçons peut-on tirer de Freire et Illich pour l'enseignement agricole ?" (1978)
- VI.37. Paedagogica 1979, Bâle. Conférence : "Problèmes de l'éducation du monde entier" (1979)
- VI.38. IXe Conférence européenne d'éducation comparée, Valencia (Espagne). Rapport sur "Un punto de vista crítico de la función de las relaciones transnacionales en el desarrollo de los sistemas nacionales de educación" (1979)
- VI.39. Colloque international de l'AUPELF sur l'éducation permanente à l'Université et le défi des années 80, Université de Sherbrooke (Canada). Rapport introductif (1979)
- VI.40. 1re Rencontre suisse de FAPERT/SVEO, Rüschlikon, Zurich. Conférence : "La collaboration entre l'école et la famille comme préalable à un développement harmonieux de l'enfant" (1979)
- VI.41. Università degli Studi di Sienna, Sienne. Conférence : "L'éducation permanente et les perspectives des années 80" (1980)
- VI.42. Regione Toscana, Séminaire international, Florence. Communication : "mouvements sociaux en milieu rural, développement socio-économique et culturel" (1980)
- VI.43. Colloque J. Korczak, Genève. Conférence : "Korczak et la pédagogie contemporaine" (1981)
- VI.44. CIEPHUM, Colloque sur "Initiation à la Société" organisé par l'Université de Mons (Belgique). Communication : "L'initiation culturelle : s'intégrer ou se développer ?" (1981)
- VI.45. Fundação Joaquim Nabuco, Université fédérale de Pernambuco, Recife (Brésil). Cycle de conférences : "Education permanente, développement culturel et planification régionale" (1982)
- VI.46. XIe Congrès national brésilien de Bibliothéconomie et de Documentation, J. Pessoa (Brésil). Conférence inaugurale : "Les bibliothèques face aux défis de l'éducation permanente" (1982)
- VI.47. Société Suisse des Américanistes, Genève. Conférence sur : "Indigénisme et utopie en Amérique latine : l'expérience d'un éducateur" (22.05.1982)

- VI.48. Journée d'études J. Korczak, Lausanne. Conférence :
"Comment peut-on espérer aujourd'hui ?" (07.10.1982)
- VI.49. Ecole Nationale de Musique de Chalon-sur-Soône.
Conférence sur : "Ernst Bloch et la musique"
(29.04.1982)
- VI.50. II Encuentro Internacional de Sociologia de la Educacion
y Pedagogia Social. Université de Saint-Jacques de
Compostelle. Communication : "Une étude régionale dans
un pays fédéraliste" (06.- 11.12.1982)
- VI.51. I.I.E.P., Paris. Conférence : "Les tendances actuelles
de l'éducation extrascolaire" (02.1985)
- VI.52. "La représentation de l'indien chez le maître de
Bolivar : Simon Rodriguez". Atelier d'études américa-
nistes à Bâle, le 16.5.1986
- VI.53. Participation au colloque de recherche sur le
développement. Faculté d'économie, Université
de Neuchâtel, le 2.5.1986.
- VI.54. "La formation continue des chercheurs en
pédagogie", Table-ronde du GCR, Lausanne, 12.12.86
- VI.55. "La pensée d'Albert Meister", Colloque international
sur Albert Meister, Delemont, juin 1987
- VI.56. "La bonne vulgarisation - les chercheurs peuvent-ils
y apporter quelque chose ?" exposé à la Conférence
des Présidents, ASSH, Schaffhouse, 12.6.87.
- VI.57. "La ASC y el desarrollo regional", Jornadas
de evaluacion de la ASC, UNED, Madrid, 17-19.12.87

COURS POLYCOPIES

L'Amérique utopique : Essai sur la contribution
de la pensée utopique au développement de la
formation des Latino-américains.1977-1978

Cours d'éducation comparée (1) : Introduction à
une méthode contextuelle d'analyse comparée.
Version 1978.

Cours de méthodologie de la planification de
l'éducation (1) : Les systèmes de formation face
aux revendications régionales (2 volumes).
Version 1979.

LISTE DE PUBLICATIONS

I. LIVRES

- I.1. La vie morale de l'adolescence, base d'une pédagogie
(thèse de doctorat soutenue à l'Université de Neuchâtel)
Editions Delachaux & Niestlé, Neuchâtel (1ère édition,
1965; 2ème édition, revue, corrigée et augmentée, 1973)
- Traduction portugaise : Juventude e tempo presente
Editôra Paz e Terra, Rio,
(Brésil) (1967)
- Traduction espagnole : La vida moral del adolescente
Editora El Ateneo, Buenos-Aires
(Argentine) (1968)
- I.2. L'imagination créatrice, la violence et le changement
social : une interprétation. CIDOC, Cuernavaca (Mexico)
(1968)
- I.3. Educação e reflexão. Editôra Vozes, Petrópolis (Brésil)
(1ère édition, 1966; 15ème réédition, 1986)
- Traduction espagnole : Educación y reflexión,
Tierra Nueva, Montevideo
(Uruguay) (1970)
- I.4. Educação e Vida : Contribuição à definição da educação
permanente. Editôra Vozes, Petrópolis (1ère édition,
1966; 10ème réédition, 1986)
- Traduction espagnole : Educación y vida. Tierra Nueva
Montevideo (1972)
- I.5. Limites et possibilités de l'alphabétisation fonctionnelle :
le cas de l'Iran. Paris, UNESCO (collection Etudes et
documents, no. 9) (1973)
- Traduction anglaise : UNESCO, Paris (1974)
- Traduction portugaise : Editôra Livros Horizonte,
Lisboa (1983)
- I.6. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Editôra
Vozes, Petrópolis (1ère édition, 1974; 2ème édition,
1975)

- I.7. A dialética da esperança : Uma interpretação do pensamento utópico de E. Bloch. Paz e Terra, Rio (1974)
- Traduction espagnole : Dialética de la esperanza : una interpretación del pensamiento utópico de Ernst Bloch. Ediciones Megapolis, Buenos-Aires (1979)
- I.8. Le planificateur et l'éducation permanente. IIEP/UNESCO, Paris (1977)
- Traduction anglaise : UNESCO, Paris (1977)
- Traduction portugaise : in Cadernos de Pesquisa, 1978, (27), pp. 73-100
- Traduction arabe : Safat (Kuwait) (1981)
- I.9. L'INCE et la formation technique et professionnelle au Venezuela. IERS/UNESCO, Paris (1978)
- Traduction espagnole : IERS/UNESCO, Paris (1978)
- I.10. De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural. Caracas, Fondo Editorial Comun (1978)
- I.11. Les systèmes de formation face aux revendications régionales, Cahier de la FPSE, (1979) (8)
- Traduction catalane : Educació i Autonomia, Mallorca Edicions Cort (1978)
- I.12. Les systèmes de formation dans leurs contextes. Verlag Peter Lang, Bern (1980)
- Traduction portugaise : Os sistemas de formação em seus contextos : introdução a um método de educação comparada. FGV, Rio (1982)
- I.13. Les espaces de la formation : essais de microcomparaison et de microplanification. Presses Polytechniques Romandes, Lausanne (1983)
- I.14. L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire. Problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire. Etudes et documents d'éducation, UNESCO, Paris (1984)
- I.15. Un confédéré au pays des Topinambous. Editions des Tulipiers, Genève, 1986.

II. EDITEUR ET COLLABORATEUR D'OUVRAGES COLLECTIFS

- II.1. Co-rédacteur du numéro spécial "L'éducation Permanente, pourquoi faire ?", Cahiers Protestants, 1970 (6)
- II.2. Collaboration in L'Education en devenir, UNESCO, Paris, 1975 (pp. 373-377)
- II.3. "La formation extrascolaire et le développement dépendant" in Les modes de transmission; du didactique à l'extra-scolaire. Cahiers de l'IUED, 1976 (4) (pp.10-102)
- II.4. "La dialectique de l'espérance" in Utopie, marxisme selon Ernst Bloch : Hommages publiés par G. Raulet. Paris, Payot, 1976 (pp.177-189)
- II.5. Editeur de Thème et variations sur l'ethnocentrisme, Actes du Colloque interdisciplinaire. Cahiers de la FPSE, 1978 (3)
- II.6. "L'éducation extrascolaire et le sous-développement" in Effets économiques et sociaux de l'enseignement, Editions Delta, Vevey, 1978 (pp. 117-146)
- II.7. Co-éditeur de Stratégies de l'utopie, Actes du Colloque interdisciplinaire, Editions Galilée, Paris, 1979
- II.8. "The recent development of education : regional diversity or reductions of inequalities ?" in Regional disparities in educational development : a controversial issue, edited by G. Carron et Ta Mgue Châu, IIEP/UNESCO, Paris, 1980 (pp. 49-113)
- II.9. "Regional demands and National Unification - a European Perspective" in Diversity and Unity in Education : a comparative analysis, edited by B. Holmes, Allen and Unwin, London, 1980 (pp.73-95)
- II.10. "Les perplexités d'un éducateur : réductions des inégalités ou développement régional " in Regionale Disparitäten, édité par F. Mühlemann et E.A. Brugger, Bern, 1980 (pp. 95-106)
- II.11. Avec S. Guindani, S. Hanhart, E. Poglia, B. Meyer, J. Prod'hom, U. Schlienger : "Les disparités intercantionales en Suisse" in L'identité régionale, édité par M. Bassand, Editions Georgi, Saint-Saphorin, 1981 (pp.157-196 et 223-229)

- II.12. "Janusz Korczak et la pédagogie contemporaine" in Janusz Korczak : L'homme, le médecin, l'éducateur, le poète. La Baconnière. Neuchâtel, 1982 (pp.29-38)
- II.13. "La formazione continua in una società in crisi" in La sfida dell'educazione, Torino, 1981 (pp.136-147)
- II.14. "Die inter- und intrakantonale Disparitäten in der Entwicklung des Bildungswesens der Schweiz" in Sozialraumanalyse und regionale Bildungsplanung, édité par H. Weishaupt, Frankfurt A.M., 1982 (pp.173-194)
- II.15. Co-éditeur de Les sciences de l'éducation : perspectives et bilans européens, Actes de la Xe Conférence européenne d'éducation comparée. Cahiers de la FPSE, Genève, 1983 (33)
- II.16. "Les critères de vérité dans la recherche en science(s) de l'éducation" in Critères de vérité, édité par M. Buscaglia, Maloine, Paris, 1983 (pp. 53-64)
- II.17. Avec S. Guindani, S. Hanhart, E. Poggia, J. Prod'homme et U. Schlienger : Education et développement régional en Suisse. Rapport final pour le PNR no. 5, 5 volumes Genève, FPSE/DPSF, 1983
- II.18. Articles in Diccionario de Ciencias de la Educación : vol. 1 : Educación comparada; vol. 2 : Sociología y economía de la educación, Coordinadores : J.M. Quintana Cabanas, J. Ruiz Berrio, Anaya, Madrid, 1984-1985
- II. "L'identité régionale et la scolarisation en Suisse" in Les sciences sociales face à l'identité 5 approches, édité par P. Centlivres, Haupt V. Berne, 1988, pp.179-228.

III. ARTICLES

III.1. THEMES LITTERAIRES, CULTURELS ET TRADUCTIONS

- III.1.1. "La civilisation brésilienne moderne" in numéro spécial de la Revue pour l'Art, 1963 (2)
- III.1.2. "Manuel Bandeira et le Modernisme brésilien", Revue de Belles-Lettres, 1961 (4)
- III.1.3. "Manuel Torga et à Presença", Revue de Belles-Lettres, 1961 (3)
- III.1.4. "Poètes africains d'expression portugaise", Revue de Belles-Lettres, 1961 (5)
- III.1.5. "Blaise Cendrars, rhapsode de notre temps", Revue de Belles-Lettres, 1962 (3)
- III.1.6. "Le théâtre politique de B. Brecht à F. Dürrenmatt", Revue de Belles-Lettres, 1962 (5) & Revista do Livro 1966 (IX), 29-40
- III.1.7. "Permanence de la littérature catalane", Revue pour l'Art, 1962 (5)
- III.1.8. "Poesia e sociedade", Estudos Universitários, 1962 (2)
- III.1.9. "Die dramatischen Tänzen in Nordostbrasilien", Atlantis, 1963
- III.1.10. "L'art populaire du Nord-Est, le Théâtre d'Ariano Suassuna et le théâtre brésilien", Revue pour l'Art, 1963 (9)
- III.1.11. "La structure dramatique de l'oeuvre de A.J. Silva, dit O Judeu", Bulletin d'Etudes Portugaises, No. 25, 1964 (25)
- III.1.12. "De la literatura oral en general y del Nordeste en general y des Nordeste en particular", Revista de Cultura Brasileira, 1964 (9)
- III.1.13. "Homenagem a Blaise Cendrars", Suplemento literário do Estado de S. Paulo, 1965 (Julho e Agosto)
- III.1.14. "La modernité entra la nouveauté et le modernisme", Praxis, 1964 (4)

III.2. THEMES PHILOSOPHIQUES ET THEOLOGIQUES

- III.2.1. "La pensée de G. Lukács", Revue de Théologie et de Philosophie, 1961
- III.2.2. "Do valor atual da teoria literária lukaciana", Tempo Brasileiro, 1963
- III.2.3. "L'espérance selon Bloch", Revue de théologie et de philosophie, 1965 (4)
- III.2.4. "Utopia e marxismo segundo Bloch", Tempo Brasileiro, 1965 (7)
- III.2.5. "Da utopia à revolução", Revista de Civilização Brasileira, 1966 (6)
- III.2.6. "Utopie et marxisme selon Bloch", Archives des Sciences sociales des religions, 1966 (2)
- III.2.7. "Ernst Bloch, un intellectuel allemand sans misère", Gymnasium Helveticum, 1967 (2)
- III.2.8. "Do bom uso da violência", Paz e Terra, 1968 (7)
- III.2.9. "Quel sera le futur du christianisme en Amérique latine ?", Christianisme social, 1969 (9-12) (reproduit in Comunidad, 1968; Paz e Terra, 1968 (6)
- III.2.10. "L'espérance sans garantie d'Ernst Bloch", Les Cahiers de Villemétrie, mars-avril 1971 (pp. 50-72)
- III.2.11. "De la religion populaire à l'athéisme politique", Convergence, 1971 (1)(pp.20-25)(reproduit in Comunidad, 1971 (3)
- III.2.12. "Visages d'Ernst Bloch", Revue de théologie et de philosophie, 1976 (III) (pp. 206-217)
- III.2.13. "Ernst Bloch et ses interprètes", Archives des Sciences sociales des religions, 1977 (44/1) (pp.5-23)
- III.2.14. "Mythe, idéologie et utopie". Recherches et documents du Centre Thomas More, 1978 (18)
- III.2.15. "Cathéchisme et colonialisme culturel en Amérique latine", Recherche, pédagogie et culture, 1979 (43) (pp. 55-63)

III.3. THEMES SOCIO-POLITIQUES

- III.3.1. "De la promotion des relations interculturelles au droit des minorités à s'exprimer", Education comparée, 1983, (33-34) (pp. 45-49)
- III.3.2. "A juventude e o espírito da época : novas tarefas pedagógicas", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965
- III.3.3. "Caminhos e descaminhos de uma política de juventude", Revista Paz e Terra, 1967 (3) (Reproduit in Choisir, 1968 (9) (pp. 1-24); CIDOC, 1968 (64) (pp. 1-24); Comunidad, 1968 (16) (pp. 613-629)
- III.3.4. "La psychologie des adultes et l'analyse des conditions de vie", Literacy discussion, 1977 (Spring) (pp. 25-26)

III.4. THEMES EDUCATIFS

- III.4.1. "Le rôle du maître comme présence", Cahiers Pédagogiques, 1960
- III.4.2. "Le manuel de français à l'étranger", Cahiers Pédagogiques, 1960
- III.4.3. "Pédagogie et philosophie morale", Revue de théologie et de philosophie, 1961 (3)
- III.4.4. "Révélation et éducation", Revue de théologie et de philosophie, 1962 (4)
- III.4.5. "Face à face avec des élèves suisses-alsémiennes", Revue de l'Association suisse pour l'enseignement commercial, 1962
- III.4.6. "L'initiation au cinéma par le livre", Gymnasium Helveticum, 1962
- III.4.7. "Une expérience didactique d'initiation au cinéma", Gymnasium Helveticum, 1962
- III.4.8. "Alphabétisation et culture populaire dans la politisation du Nord-est brésilien", Mundo, 1963 (3) (Publié en portugais dans Estudos Universitarios, 1963)
- III.4.9. "Contribution à l'étude de l'analphabétisme", Revue internationale de l'éducation, 1963 (3)
- III.4.10. "O colégio universitário : um problema universal, uma solução brasileira", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1966 (101)
- III.4.11. "An utopian vision of the university : its challenge and limitations", Student World, 1968 (1) (pp. 31-35)
- III.4.12. "La enseñanza de la Educación y la formación de especialistas en educación". Boletín de Educación, 1968 (3) (pp.12-21)
- III.4.13. "Relatório sobre o 1º seminário de educação e desenvolvimento" in Directrizes para as programas de de educação de adultos, SUDENE, Recife, 1967 (pp.32-40)
- III.4.14. "La Educación Permanente dentro de las perspectivas del desarrollo", Cristianismo y Sociedad, 1968 (18) (pp.3-40) (Reproduit in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1969 (113) (pp. 63-93))

- III.4.15. "Les déboires de la planification de l'éducation en Amérique latine et les espoirs de l'éducation permanente", Archives Internationales de la sociologie de la coopération, 1968 (24) (Reproduit in Testimonium, 1968 (XII/3) (pp.5-23)
- III.4.16. "Notes sur le développement de l'éducation en Amérique latine", Cahiers Protestants, nos 3 et 5, Lausanne, 1969 (3) (pp.27-48) et 1969 (5) (pp.40-58)
- III.4.17. "Le sous-développement et ses problèmes éducatifs", Genève-Afrique, 1970 (1) (Reproduit in Revista inter-americana de educación de adultos, 1978 (1/3)(pp.401-417)
- III.4.18. "La Universidad según Darcy Ribeiro", Víspera, 1970 (15) (pp. 17-21)
- III.4.19. "Proposición para la posibilidad de acción en la perspectiva de una educación permanente", Educación Hoy Perspectivas latino-americanas, 1971 (pp. 5-17) (Reproduit in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1973 (59) (pp. 410-422)
- III.4.20. "Alphabétisation et éducation de masse - facteurs de libération et d'oppression", Convergence, 1971 (6) (pp. 11-16)
- III.4.21. "Les dimensions politiques d'une éducation libératrice", Choisir, août-sept. 72 (pp. 33-38) (Reproduit in Orientations, 1972 (44) (pp. 83-94)
- III.4.22. "Paulo Freire, l'oral", Cahiers Protestants, 1972 (4) (pp. 53-56)
- III.4.23. "De la grandeur et de la misère de la pédagogie", Revue de théologie et de philosophie, 1972 (V) (pp. 320-334) (Reproduit in Wiez, 1972 (6) (pp. 40-43)
- III.4.24. "L'éducation des adultes : ses clientèles", Perspectives 1972 (3) (pp. 352-358)
- III.4.25. "La 3e Conférence internationale de l'éducation des adultes et nous", Education des adultes, déc. 1972 (pp. 29-35)
- III.4.26. "Quelques problèmes de la planification de l'éducation des adultes", IIEP, UNESCO, no. 59 de la Série "Principes de la planification de l'éducation", 1973
- III.4.27. "Sur la grandeur d'être utopique", Literacy discussion, 1974 (1) (pp. 111-124)

- III.4.28. "40 ans de fonctionnalité", Genève-Afrique, 1974 (1)
(pp. 88-99) (Reproduit in Orientations, 1973 (49)
(pp. 119-123))
- III.4.29. "Possibilités et limites de l'alphabétisation fonctionnelle selon A. Meister". Discussion sur l'alphabétisation, 1974 (4) (pp. 631-645)
- III.4.30. "Les enseignants : coupables ou victimes de la crise de l'éducation ?". Perspectives, 1975 (2) (pp. 212-220)
- III.4.31. "Pourquoi une politique de l'éducation (et laquelle ?)", Gymnasium Helveticum, 1975 (1) (pp. 273-280)
- III.4.32. "La politique éducative du DEC du CELAM", Eglise et développement solidaire, 1975 (12-13) (pp. 82-91)
- III.4.33. "Os paradoxos da educaçao extraescolar", Forum educacional, 1977 (1) (pp. 3-32)
- III.4.34. "La dépendance culturelle explique-t-elle la crise de l'éducation ?", Recherche, Pédagogie et culture, 1978 no. 34 (pp. 75-77)
- III.4.35. "Disparités éducatives et conscience régionale", Recherche, Pédagogie et culture, 1978 (35-36) (pp. 15-22)
- III.4.36. "Qui est donc Paulo Freire ?", Recherche, Pédagogie et culture, 1978 (39) (pp. 72-75)
- III.4.37. "Pierre Bovet : épistémologue et témoin de la paix", Archives de Psychologie, 1978 (XLVI, 179) (pp. 253-262)
- III.4.38. "Modèle dominant et aspiration de l'éducation", Recherche, Pédagogie et culture, 1978, no. 40 (pp. 66-67)
- III.4.39. "Les paradoxes du pétrole et l'éducation vus par quelques éducateurs vénézuéliens. Perspectives, 1978 (VIII/3) (pp. 422-426)
- III.4.40. Avec J.M. Boillat, S. Guindani, S. Hanhart, E. Pogliа, U. Schlienger : "Educational and Regional Disparities : a swiss research programme". European Journal of Education, 1979 (14/3) (pp. 251-261)
- III.4.41. "Une politique d'éducation permanente pour aujourd'hui", Education permanente, 1979 (3) (pp. 135-137)
- III.4.42.

- III.4.43. "Die Besonderheiten der Schweiz in einer vergleichend-pädagogischen Perspektiven" in Informationen, 1981 (8) (pp. 194-207)
- III.4.44. "Les espaces de l'éducation" in Les Amis de Sèvres, 1981 (1) (pp. 35-60)
- III.4.45.
- III.4.46. "L'émergence d'une problématique : égaliser ou différencier ?", Revue européenne des sciences sociales, 1982 (63) (pp. 29-40)
- III.4.47. "Une approche régionale de la qualité de la formation", Education et Recherche, 1982 (1) (pp. 7-12)
- III.4.48. "Criteri di validità", Perspettiva EP, 1982 (1-2) (pp. 28-39)
- III.4.49. "Les bibliothèques et l'éducation permanente", Education Permanente, 1982 (1) (pp. 18-21 et 41-44)
- III.4.50. "Schulwesen und Regionalentwicklung", Informationen zur Raumentwicklung, 1982 (6/7) (pp. 495-501)
- III.4.51. "L'initiation culturelle : s'intégrer ou se développer ?" in Réseaux, 1982, nos. 41, 42, 43 : pp. 151-161
- III.4.52. Une étude régionale dans un pays fédéraliste. Document de travail DPSF no. 3, Genève (mars 1982)
- III.4.53. A propos des disparités régionales dans l'éducation (1979-1980), Document de travail DPSF no. 4, Genève (mars 1982)
- III.4.54. "Dependency and the Pedagogical Debate : Permanent Education in Latin America", Compare, 1983 (13, 2) (pp. 99-109)
- III.4. 55. "Paulo Freire", Perspectives, 1985 (XV, 2) (pp. 333-342) (Publié dans l'édition anglaise (pp. 301-310) et dans l'édition espagnole (pp. 322-332))

ANEXO IV
CÓPIAS DAS CORRESPONDÊNCIAS MANTIDAS COM O
Prof. Dr. PIERRE FURTER

Ao
Prof. Dr. Pierre Furter
Université de Genève
Département de Psychologie et
Sciences de L'Éducation
24, Rue du Général Dufour
1211 - Genève 4 - CH

Yvone Soares dos Santos
Rua Tte. Cel. José Ferreira Lameirão, 70
Apto. 32 - Botafogo
CEP 13.070-380 - Campinas - SP - Brasil
Téléphone/Fax (0055) 192 42 04 80

Campinas, 24 de setembro de 1995

Prezado senhor,

Há aproximadamente dois anos e meio, dirigi-me ao senhor através de uma carta, um pouco vaga reconheço, a respeito da dissertação de mestrado que estava começando a desenvolver. Posteriormente, em janeiro de 1993, meu marido, Christian Greis, esteve em Genebra e obteve consigo alguns textos e inclusive a cópia de seu curriculum vitae: material que em muito pode auxiliar-me e que agradeço, pois possibilitou a finalização de minha dissertação que intitula-se *O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter*, sob a orientação do Professor Livre Docente João Francisco Régis de Moraes.

Neste trabalho, fiz uma análise de como o elemento utópico se fez e se faz presente nas obras Educação e reflexão, Educação e Vida e a Dialética da esperança. Esta análise teve como finalidade retomar em sua obra elementos que têm sofrido uma certa desvalorização nos dias atuais, como a utopia e a esperança, por exemplo, no âmbito educacional.

Resumindo, o trabalho está dividido em três partes. A primeira refere-se a uma revisão dos conceitos de utopia e ideologia de modo geral e como estas duas categorias são definidas nos livros anteriormente citados. Em seguida, procurei dissertar sobre o contexto em que essas suas preocupações se situaram, retomando a conjuntura dos meados dos anos 60 e início dos anos 70. Finalmente, no terceiro capítulo, procuro abordar o tema da esperança mostrando como o elemento utópico aparece neste discurso, apresentando a distinção entre utopia e utopismo e concluo enfatizando sobre a importância para a educação do *repensar* sobre tais categorias e de como tais obras podem ser úteis nesta reflexão.

Contudo, além de toda incompletude que qualquer trabalho de pesquisa se permite, minha dissertação carece de uma palavra sua e é isto o que venho solicitar-lhe.

Meu marido informou-me que o senhor colocar-se-ia à disposição desde que as questões enviadas fossem bem elaboradas. Isto causou-me muito receio, mas de qualquer modo, as indagações que colocarei não são somente minhas, mas também as de alguns colegas e professores da própria universidade.

Professor, gostaria de um depoimento seu que considerasse as indicações presentes no roteiro que segue em anexo. Ele não precisa ser longo e a redação pode ser contínua, isto é, não há a necessidade de que os itens do roteiro sejam destacados. Este depoimento é de fundamental importância e ele será anexado ao corpo do trabalho sob o título *impressões biográficas*.

Além deste depoimento, caso lhe seja possível gostaria que me enviasse duas fotos suas: uma correspondente ao período em que mais estive no Brasil e outra mais atual. Caso mudanças muito significativas tenham ocorrido de dezembro de 1992 até o presente momento, gostaria que me enviasse as modificações de seu Curriculum Vitae.

Gostaria de saber se o senhor colocar-se-á à disposição para fazer o depoimento a fim de que eu possa ter uma idéia de quando estaria definitivamente encerrando meu trabalho para poder marcar a data da defesa e entregá-lo à gráfica.

Tomei a liberdade de escrever-lhe em português porque fui orientada para isso. Caso esta atitude imponha algum tipo de problema, posso redigir em francês.

Acietando o convite para a redação deste depoimento, peço que envie o material e o valor das despesas pelos Correios.

Coloco-me à sua inteira disposição para outros esclarecimentos e no aguardo de sua manifestação, agradeço antecipadamente renovando meus sentimentos de profunda consideração.

Yvone Soares dos Santos Greis



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education
Prof. Pierre Furter

Genève, le 3.10.1995

Madame Y. Soares dos Santos Greis
Campinas
SP Brasil

Chère Madame,

J'ai bien reçu votre "roteiro". Je le trouve intéressant et je voudrais y répondre avec la plus grande attention; malheureusement les questions sont si nombreuses et si complexes que cela me prendrait des heures.

Je vous propose par conséquent la solution suivante.

Je serai à Rio de Janeiro du 30 octobre au 3 novembre 1995 pour prononcer une conférence au congrès sur "Comunicação e Educação para a Cidadania". Ne serait-il pas possible de nous rencontrer le 30 ou 31 octobre à Rio de Janeiro. Si c'était possible, je vous suggère de prendre contact avec la personne qui organise ce congrès :

Ana Maria Portes da Silveira Lobo, Diretora Técnico-Pedagógica da ABT, Telefax 021-551-7295.

En espérant que cette proposition vous conviendra, je me réjouis déjà de vous revoir.

Um grande abraço,

Pierre Furter

Yvone Soares dos Santos Greis
Rua Tte. Cel. José Ferreira Lameirão, 70
Apto. 32 - Bairro Botafogo
CEP 13.070-380 - Campinas -
SP
Campinas, 19 de outubro de 1995

Prezada Sra. Ana Maria Portes da Silveira Lobo
Diretora Técnico-Pedagógica da ABT,

Recebi do Sr. Prof. Pierre Furter a informação de que ele estará no Rio de Janeiro de 30.10. à 03.11.95 para participar do Congresso sobre Comunicação e Educação para a Cidadania.

Como já estou tentando um encontro com ele há algum tempo, ele sugeriu-me que a procurasse para marcar-nos um horário, visto que, suponho, é a senhora que se ocupa da organização do evento.

Sendo assim, se fosse possível, gostaria que o encontro do Prof. Furter comigo acontecesse no dia 30 de outubro que é quando conseguirei ter liberação de meu trabalho. Havendo impossibilidade quanto a este dia, solicito a gentileza de informar-me o quanto antes possível sobre outra data, pois minha viagem ao Rio de Janeiro dependerá de como poderei organizar minha vida profissional em Campinas. Este encontro é de fundamental importância para o meu trabalho e a sua defesa dependerá em muito deste momento.

O objetivo deste encontro é o de realizar uma entrevista que fará parte de minha dissertação de mestrado que tem como tema "O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter".

Segue anexo a carta enviada pelo próprio Prof. Furter.

No aguardo de sua manifestação e ciente de sua atenção, coloco-me à sua disposição: telefone (0192) 42 04 80, pelo telefone/fax (0192) 33 24 95, ou pelo endereço acima mencionado.

Atenciosamente,

Yvone Soares dos Santos Greis

Yvone Soares dos Santos Greis
Rua Ten. Cel. José F. Lameirão, 70, ap. 32
Bairro: Botafogo - Campinas, SP
Fone/Fax: 055 0192 42 04 80

Para Professor/ HÓSPEDE
PIERRE FURTER
Quarto 1501 Hotel Copa-Sul
Av. Copacabana, 1284

Prezado Prof. Pierre Furter,

Considerando o teor da gravação realizada por ocasião de nossa conversa no último dia 30, venho solicitar-lhe a autorização por escrito de que a transcrição das fitas cassetes possa ser anexada a meu trabalho. Caso contrário, não vou poder servir-me totalmente das importantes informações que prestou, naquele momento a mim, mas que poderão ser de grande utilidade para outras pessoas que queiram prosseguir a pesquisa em outras linhas.

Além disto, esqueci-me, infelizmente, de perguntar-lhe a propósito das modificações em seu currículo. Interessa-me sobretudo, a parte sobre as publicações. A versão que o senhor enviou-me é de 1992. Quanto a este item, gostaria de oferecer dados os mais atuais possíveis para a pesquisa que estou desenvolvendo. Para que eu possa anexá-lo, também é necessária a autorização.

Tais autorizações fazem parte do processo burocrático formal da pesquisa, mas elas podem ser feitas manualmente e em conjunto. Caso se coloque favorável a elas, mas não disponha de tempo, nem meios para fazê-las neste período em que se encontra no Brasil, poderei aguardá-las.

Finalmente, permita-me mais um pedido: sendo viável, se eu puder ter acesso ao texto que o senhor apresentará neste congresso que será realizado no Rio de Janeiro, eu ficaria imensamente agradecida, pois não tenho como prever quando ele será publicado. Possivelmente a própria ABT possa enviá-lo através de fax.

Aproveito a oportunidade para mais uma vez agradecer pela sua atenção e disponibilidade em relação a minha pessoa bem como às questões que lhe foram colocadas; para desejar-lhe um dia de sucesso em mais esta conferência e finalmente, para desejar-lhe uma boa viagem de retorno.

Um grande abraço,

Campinas, 2 de novembro de 1995

Yvone Soares dos Santos Greis



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Éducation
Prof. Pierre Furter

Correspondance : 9, rte de Drize
1227 Carouge (Suisse)
Tel. : (022) 7057111
Fax : 3428924

Yvone Soares dos Santos Greis
Rua Ten. Cel. José F. Lameirão 70/ap. 30
Bairro Botafogo-Campinas SP- Brazil
Fone/Fax : 0055- 0192- 410480

Prezada Senhora Yvone,

Não tive tempo de responder de imediato ao seu fax do
3.11.1995.

Confirmando que a Senhora tem a minha autorização para utilizar
a sua transcrição da entrevista que realizou comigo no Rio de Janeiro no 31.10.1995
para o seu trabalho de mestrado.

Enquanto ao texto, seja em francês, seja em português, da minha
conferência para a ABT/UCBC e que será publicado na revista *Tecnologia
educativa* da ABT, acho que pode pedir uma cópia já à Ana Maria Portes da Silveira
Lobo, diretora técnica da ABT no Rio de Janeiro (Fax : 055- 21- 7295 ou 055- 21- 551-
6721).

A bibliografia minha depois de 1992 consta de :

- *Mondes Révés : formes et expressions de la pensée imaginaire*. Delachaux & Niestlé,
Lausanne, 1995.
- *Fiction et réalité : la région des Hurdes en Espagne* (en cours de publication)
- *Imaginer pour former* (en cours de publication)
- Editor do no.sp. *La géographie scolaire* da revista *Education & Recherche*, 1992.
- "L'utopie...créatrice?" in *Intervallles*, 1993, n°35, pp.37-48.
- "Regionale Entwicklung und Bildungswesen : Beispiel Spanien" in *Education &
Recherche*, 1992, pp.238-258.

Com um grande abraço para Você e o seu marido.


Pierre Furter

tentamos várias
vezes de mandar
pelo FAX... impossível!

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Éducation
Prof. PIERRE FURTER
Fax: 041 3428924

Yvone Soares dos Santos Greis
Rua Tte. Cel. José Ferreira Lameirão, 70
Apto. 32 - Bairro: Botagogo
CEP 13070-380 - Campinas - SP - Brasil
Fone/Fax: 0055192420480

Caro professor Furter,

Perdoe-me a "perseguição", mas como estou em fase de acabamento de meu trabalho e devo apresentá-lo em dois meses, percebi que há, infelizmente, algumas lacunas que precisariam ser preenchidas, mas que não foi possível atentar para elas naquele momento de nosso encontro, no Rio, em que, certamente, o senhor as poderia ter elucidado.

Minhas dúvidas são as seguintes:

a) Qual é o nome do curso, bem como da disciplina de sua especialidade ministrados na Universidade em que trabalha?

b) Tenho uma cópia de *L'Amérique utopique: essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Este trabalho não consta em seu currículo, tampouco ele dispõe de ficha bibliográfica de catalogação. Suponho que seja uma tese. Como classificá-lo? Se é uma tese, com fins de titulação acadêmica, em que item de sua formação acadêmica ela se insere? O senhor me autorizaria a fazer uma cópia deste material, afim de ele que seja doado à biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP?

c) Esclarecendo alguns dados contraditórios do ponto de vista biográfico:

- Seu doutorado (Docteur ès lettres) deu-se na área da filosofia ou da sociologia?

- Qual foi o tema de sua tese de doutoramento?

- O senhor dispõe ou não de uma titulação como sociólogo?

d) Poderia revelar quem é María-Esperanza?

Professor, eu tenho plena consciência de que o senhor é uma pessoa extremamente ocupada e que este tipo de negligência de minha parte pode ser altamente desagradável visto que eu poderia ter sanado estas pequenas questões de uma única vez. Mas, quero estar certa de que aqui será o ponto final. Todavia, como as dúvidas aqui apresentadas são de natureza técnica, espero que o fornecimento destas informações tome o menor tempo possível do senhor, caso se prontifique a fornecê-las.

Assim que eu apresentar o trabalho à Universidade, enviar-lhe-ei uma cópia. Isto deverá acontecer ainda neste primeiro semestre de 1996. Caso haja mudança de endereço seu, poderia informá-lo para este fim?

Agradeço imensamente a sua atenção até o momento dispensada a minha pessoa e deixo um grande abraço por ter proporcionado a esta brasileira a alegria de tê-lo conhecido e a oportunidade de muito ter aprendido.

Campinas, 26 de janeiro de 1996

Yvone Soares dos Santos Greis

P.S.: Devo informar que de fato tive problemas com meu aparelho de Fax. No momento, ele funciona normalmente. Informo também que Ênio Silveira, editor da Civilização Brasileira, faleceu há três semanas.



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Éducation
Prof. Pierre Furter

Correspondance : 9, rte de Drize
1227 Carouge (Suisse)
Tel. : (022) 7057111
Fax : 3428924

Genève, em 18.4. de 1996

Yvone Soares dos Santos Greis
Rua Ten.Cel.José F. Lameirão 70/apt.32
Bairro Botagogo-
CEP 13070-380 Campinas SP- Brasil

Prezada Senhora Yvone,

Peço-lhe muitas desculpas para responder só agora à
sua carta do 26 de janeiro de 1996; mas estive muito doente até pouco.

Respondo às suas perguntas :

- a) A minha disciplina é *educação comparada* ; os meus três cursos são : *introdução à educação comparada; as dimensões utópicas no pensamento pedagógico; estudo comparado da regionalização educativa.*
- b) O texto sobre *L'Amérique utopique* foi destinado aos meus estudantes. Estou agora reescrevendo para um possível livro que o Walter Garcia gostaria traduzir e publicar no Brasil. Entretanto pode fazer o que quiser com a cópia que têm em sua posse.
- c) O meu doutorado deu-se no Departamento de Filosofia da Universidade de Neuchâtel. O seu título é *La vie morale de l'adolescence*. Não tenho nada que ver com a sociologia.
- d) Trata-se da minha mulher : Maria-Esperanza Ruesta de Furter.

E sempre um prazer escrever-lhe. Com um grande abraço para Você e o seu marido,
Fico o seu

Pierre Furter

ANEXO V

***Texto apresentado pelo Prof. Dr. PIERRE FURTER no Congresso
"Comunicação, Educação para a Cidadania", realizado pela Associação
Brasileira de Tecnologia - ABT, outubro/novembro de 1995, Rio de Janeiro.***

COMMUNICATION ET EDUCATION: REPENSER LES PARADIGMES

Prof. Dr. Pierre Furter *

"Chacun est là (habitué que nous sommes... à être tout à tous), pour parler enfin à quelqu'un. Chacun vient avec son petit rien, son panier de riens, auquel il tient. Et il peut toujours espérer de la rencontre quelque contribution à son information particulière, à son expérience personnelle." [SCHAEFFER, 1972 #1]

Mise en garde préliminaire

Le thème de cette matinée est tout d'abord *difficile*.

Preuve en soit l'énorme bibliographie qui existe actuellement aussi bien sur "la communication" que sur "l'éducation", sans que l'on puisse en élaborer une synthèse.

Ensuite il est hautement *polémique*, sinon *conflictuel*.

Après tout, comme l'avait bien démontré M. Tardy [TARDY, 1968 #2]: "le professeur n'aime pas les images"!

C'est pourquoi il est particulièrement heureux que nous ayons un long débat que mon introduction devrait préparer. Par conséquent j'ai pris le parti de préciser claire et nettement mes positions sous la forme de thèses tout en argumentant avec le plus d'objectivité possible. J'envisagerai donc, après avoir proposé quelques définitions afin d'éviter d'inutiles malentendus, les étapes suivantes:

I. LE(S) PARADIGME(S) ACTUELS DE L'EDUCATION

II. LE(S) PARADIGME(S) EMERGENTS DE LA COMMUNICATION

III. LA NON-SIMULTANÉITÉ DES PARADIGMES DE L'EDUCATION ET DE LA COMMUNICATION

IV. LES DISPARITÉS ENTRE LES PARADIGMES DE L'EDUCATION ET DE LA COMMUNICATION

V. LES CONDITIONS D'UN DEPASSEMENT POSSIBLE D'UNE SITUATION CONFLICTUELLE

VI. QUELQUES SUGGESTIONS UTOPIQUES

De même et afin d'éviter dans la mesure du possible d'inutiles, nous proposons dans le Tableau n° 1 — en annexe — des définitions opératoires de:

— l'éducation

— la communication (incluant celles de "communications de masse" et de "communication sociale")

— l'information.

Mais avant d'entrer en matière, il nous semble utile de clarifier le sens que nous donnons au concept de *paradigme* qui nous a été suggéré par les organisateurs de ce débat. Or cette clarification est délicate [REGE COLET, 1995 #5] même si nous nous référons aux apports essentiels de Th. Kuhn [KUHN, 1974 #6]. Il est donc dangereux de banaliser ce concept sans le définir clairement comme l'a fait D.A. Morales-Gómez [MORALES-GÓMEZ, 1995 #13] qui n'y voit, entre autres exemples, que "some basic assumptions of the development model".

Nous retiendrons quant à nous les éléments suivants:

— Le paradigme - dans sa dimension cognitive - est un référentiel de travail que les membres d'une communauté scientifique donnée - pour nous "les sciences de l'éducation" - possèdent en commun.

— Il est aussi un principe social d'organisation et de structuration d'une communauté scientifique donnée - "les sciences de l'éducation" se substituent à la "pédagogie".

— Le paradigme comprend au moins trois dimensions:

a) une fonction de généralisation formelle symbolique;

b) une construction épistémologiques de modèles heuristiques;

c) une volonté de trouver des solutions à des problèmes concrets.

Enfin une ultime caractéristique du paradigme doit retenir notre attention:

Un nouveau paradigme n'apparaît que lorsqu'il y a une véritable et radicale alternative au statut quo. Ce qui implique un réajustement profond et du référentiel théorique et de la structuration d'un champ scientifique — dans notre cas les sciences de l'éducation —. Il s'agit donc bel et bien d'un "épisode historique noncumulatif", donc de ce qu'on peut appeler une "révolution scientifique". Or dans le développement contemporain des discours sur l'éducation, on use et abuse des notions de: nouveautés ("l'éducation nouvelle"), d'innovations (sans les distinguer des inventions), de modernisation, etc. Sans oublier les innombrables gadgets technologiques qui intègrent dans les pratiques éducatives de nouvelles techniques sans pour autant modifier radicalement les modèles didactiques et pédagogiques en vigueur comme le montre notre Document n° 1 en annexe.

Note: Pour justifier les thèses qui vont suivre, nous nous efforcerons de synthétiser un paradigme en tant que référentiel cognitif et social d'un travail commun; puis nous en développerons les composantes essentielles — ce que Th.Kuhn appelle élaborer la matrice disciplinaire —; enfin, nous indiquerons en quoi chaque paradigme peut être considéré comme radicalement alternatif au statut quo.

THESE 1: LE PARADIGME ACTUEL DE L'EDUCATION EST TOUJOURS ENCORE INSPIRE PAR CEUX DU XIX^e SIECLE

1. Le référentiel cognitif introduit une vision de l'éducation comme un élément essentiel du développement humain et social et pour être plus précis: *l'éducation populaire et la formation des élites sont indispensable pour instaurer une société moderne et développer toutes ses potentialités*. Ce référentiel est aussi le principe d'organisation d'un domaine scientifique: les sciences de l'éducation.

2a. La théorie du capital humain correspond à la généralisation de cette vision de l'éducation. Comme ce qui est vrai pour l'individu est vrai pour toute la société — et vice-versa — il en découle que la scolarisation populaire et l'accès aux autres niveaux de formation en fonction du mérite sont indispensables pour le développement économique, social et culturel soutenu des sociétés modernes.

2b. Le modèle heuristique qui correspond à cette théorie se base sur les certitudes suivantes:

— la perfectibilité de l'être humain; ce qui a permis, par exemple, d'envisager aussi bien la formation des adultes avec celle des enfants ou celle des handicapés.

— L'identification de l'acquisition du savoir — c'est-à-dire la "culture scolaire" — avec le progrès social puisqu'en éduquant l'homme, on change la société; la lutte contre l'ignorance est une priorité de toute politique nationale.

— L'éducation est indispensable à la vie démocratique; c'est pourquoi le bon fonctionnement de la vie politique suppose une alphabétisation générale mais aussi le primat de l'écrit dans la "culture scolaire".

2c. Tout ceci se traduit par des mesures concrètes comme:

— L'éducation populaire est décrétée universelle, obligatoire et gratuite (au moins pour l'enseignement fondamental); elle doit être égale pour tous et couvrir tout le territoire national. L'éducation devient fondamentalement un problème de politique nationale et nationaliste.

— L'Etat moderne démocratique est un Etat-éducateur dans le contexte plus vaste d'un Etat du bien-être. Il garantit le droit à l'éducation en créant des systèmes éducatifs publics avec comme corollaires la formation de corps de fonctionnaires spécialisés; des normes de fonctionnement et d'évaluation; etc...

— L'ensemble de ces mesures et de ces institutions vise à créer les conditions optimales pour une relation pédagogique qui constituerait la base d'une communication conçue avant tout comme un face-à-face.

3. Cette "révolution éducative" — fille des révolutions politiques, sociales et industrielles du XIX^e siècle — se démarque nettement d'une part théoriquement, d'une "pédagogie" classique qui n'était qu'une branche de la philosophie et de la théologie en permettant l'émergence des sciences de l'éducation; d'autre part socialement, par la construction de formidables institutions qui absorbent énormément de ressources financières et humaines.

THESE II: LE PARADIGME ACTUEL DE LA COMMUNICATION DECOULE DES REVOLUTIONS TECHNOLOGIQUES, CULTURELLES ET ECONOMIQUES TOUJOURS ENCORE EN PLEIN DEVELOPPEMENT ET QUI OUVRE LE XXI^e SIECLE

1. Le développement rapide de formes de communication utilisant des médias sophistiqués qui fabriquent d'une part, des objets virtuels et, d'autre part, qui atteignent de vastes publics dans une relation de distance et de proximité introduit un nouveau paradigme dit des **communications de masse (CDM)** où pourraient s'établir des interactions inédites entre le producteur et le récepteur. L'étude de ce "cyberespace" ouvre un vaste champ de recherches pour la cybernétique, l'informatique, etc...

2a. La théorie de l'information constitue actuellement la formalisation la plus sûre de ce champ en pleine expansion.

2b. Les modèles heuristiques ne pouvant plus être linéaire (cf. Figure n° 1) puisqu'il n'y a plus de causalité unique entre les facteurs E-M-R; qu'il faut tenir compte que le R est un interlocuteur qui constitue un "champ contrarié"; qu'il y a toujours un référent - qui n'est pas toujours explicite - au M; P. Schaeffer [SCHAEFFER, 1972 #1] propose un modèle circulaire - dit de "la roue qui tourne" (cf. Figure n° 2) - qui est inspiré des travaux de A. Moles [MOLES, 1975 #7].

Il est essentiel de noter [GUATTERI, 1994 #3] qu'il y a des passages possibles dans ce modèle entre:

— des agents/groupes passifs parce qu'ils sont assujettis à une "masse" agglutinante sans réelle participation et à des systèmes de communication hautement hiérarchisés; etc...

— des agents/groupes actifs parce qu'ils sont énonciateurs de désirs individuels et collectifs et par ailleurs capables de s'organiser entre eux.

2c. Sous l'influence de puissantes industries culturelles - de moins en moins nationales -, d'innovations scientifiques et technologiques qui véhiculent l'information sur des "autoroutes" et de machines qui créent des interfaces multiples, les CDM modernes exercent un formidable pouvoir:

— ainsi elles proposent des simulacres - ou réalités virtuelles. - Celles-ci sont même des *subterfuges* puisque dorénavant les morts sont présents parmi nous: les fantômes existent! Ou encore, lorsque l'effet de simulacre est renforcé par la dissociation de l'image avec le langage, il est possible de substituer l'événement vrai par un pseudo-événement - comme le prouvent chaque jour les TV.

— Grâce à son universalité délocalisée, la communication des CDM est partout - et son centre n'est nulle part - puisqu'elle peut parler de "tout à tous" (INTERNET). Néanmoins il n'est pas certain qu'il y ait une réelle égalité d'accès à ces nouveaux moyens; d'où des communications "à double vitesse".

— Non seulement l'expansion des CDM est exponentielle (cf. TELECOM dont la dernière "foire mondiale" vient d'avoir eu lieu à Genève en Suisse!) mais elle est **déterritorialisée**. Sa maîtrise est occultée par des organisations transnationales dont on occulte les vrais pilotes; dont les mécanismes de contrôle ne sont plus ni locaux, ni régionaux et qui constituent de nouvelles formes planétaires de pouvoir. Ce système-monde — exogène par rapport aux sociétés nationales — est étudié par la "mondiologie" [BERGESEN, 1982 #14] qui se pose la question du rapport entre cette "planétarisation" et les autres niveaux des pouvoirs en particulier au sein des communautés de réception.

3. Non seulement le paradigme des CDM est si nouveau que nous n'en avons pas encore développé toutes les potentialités, ni découvert toutes les implications. Néanmoins dans la situation actuelle il se distingue déjà radicalement du paradigme de la communication de l'éducation dans la mesure où:

— Les réseaux des CDM renvoient à une conception ouverte du concept de système.

— La communication n'a plus besoin de se réaliser dans un face-à-face organisé; elle est de plus en plus discontinue.

— Et surtout, la culture à laquelle elle se réfère et qu'elle transmet est aussi diffuse que la "culture scolaire" était systématique et formalisée.

THESE III: LES PARADIGMES ACTUELS DE LA COMMUNICATION ET DE L'EDUCATION SONT APPARUS DANS DES CONTEXTES HISTORIQUES FORT DIFFERENTS: ILS SONT NON-SIMULTANES

Cette thèse est illustrée par le Tableau n° 2 - en annexe - qui met en relief, qu'aussi bien au niveau des formes de culture - ce que l'on désigne par "contenus" -, que des moyens - "médias" - ou que des indicateurs les plus visibles, le paradigme de l'éducation ne se situe pas dans un contexte historique analogue à celui de la communication; **historiquement ils sont loin de coïncider**. Il ne faudrait pas en déduire pour autant à des ruptures: un paradigme peut se superposer partiellement à un autre.

D'une part, la construction du paradigme de l'éducation a pris **énormément** de temps - environ 100 ans - et il en faudra probablement autant pour en réaliser tout le potentiel. Au contraire, le paradigme de la communication des CDM s'est imposé de manière **foudroyante**.

D'autre part, alors que les promoteurs des CDM regardent vers un futur - proche et lointain - qu'ils ont la certitude d'inventer, les milieux éducatifs se sentent responsables et solidaires d'un système institutionnel hérité du passé - certes relativement proche -. Il en découle qu'il n'est pas aisé de faire dialoguer des interlocuteurs sur la défensive avec des pionniers dynamiques et agressifs.

Ceci ne veut pas dire que le paradigme actuel de l'éducation soit obsolète: preuves en soient tous les efforts pour "moderniser" les systèmes éducatifs malgré leur inertie. Néanmoins il tend de plus en plus à être de façon permanente en crise. En effet et malgré leurs efforts pour imaginer des éléments pour construire de nouveaux paradigmes, les éducateurs ont de la peine à dépasser les limites de l'éducation scolaire formalisée pour faire un saut qualitatif analogue à celui qui a pu se réaliser dans le domaine de la communication.

THESE IV: LA NON-SIMULTANEITE EST ENCORE RENFORCEE PAR LES DISPARITES QUI EXISTENT ENTRE LES PARADIGMES DE L'EDUCATION ET DE LA COMMUNICATION

Nous ne voulons en aucun cas suggérer par cette thèse que l'un des deux paradigmes serait obsolète, erroné ou faux puisque la notion de disparité n'implique pas nécessaire des jugements de valeur. Si les paradigmes actuels de l'éducation et des CDM sont disparés, c'est non seulement parce qu'ils se situent dans des contextes différents - d'où leur "non-simultanéité" historique - mais parce qu'ils renvoient chacun à des choix théoriques et pratiques distincts.

En particulier et par exemple:

— La notion de système n'a pas la même signification.

Le système scolaire est l'ensemble des institutions qui dépendent directement ou indirectement de l'Etat et qui encadrent les s'éduquants. Il tend à être cohérent, organisé, bureaucratisé et hiérarchisé; pour ses acteurs, c'est un système clos et fermé sur lui-même; bien que, pour les autres, à l'extérieur, il apparait comme un sous-système subordonné aux autres systèmes d'une société.

Les réseaux CDM - qui se distinguent des systèmes étoilés des TV actuels avec au centre l'E et sur les périphéries, les R - créent un cyberspace fondamentalement **ouvert**. Dans cet cyberspace, naissent des relations interactives et collectives où l'échange de messages crée des liens sociaux au point qu'il est possible d'imaginer que chacun(?) pourrait participer à un gigantesque processus social d'intelligence collective.

— Le sous-système éducatif est localisé puisqu'il se réfère à un **territoire**, le plus souvent national, parfois régional ou local.

Le cyberspace des CDM est délocalisé, et même extraterritorial, puisqu'il se présente comme un "monde virtuel".

— Il en va de même pour la définition de la culture.

Même si la "culture scolaire" - constitutive des systèmes éducatifs - ne représente qu'une partie de la culture existante, elle fait partie intégrante de la dynamique sociale et des politiques civilisatrices des Etats.

Par contre la culture des CDM est avant tout un ensemble de marchandises offert à la consommation, souvent à l'encontre des intérêts communs et des Etats.

THESE V: LES CARACTERISTIQUES ACTUELLES DES "SYSTEMES" D'EDUCATION ET DES SYSTEMES DE COMMUNICATION DE MASSE CREENT DES CONDITIONS DIFFICILES POUR DEPASSER UNE SITUATION CONFLICTUELLE

Dans un article très intéressant, trois spécialistes ont imaginé que l'éducation pourrait relever les défis, par exemple du paradigme des CDM, en "développant les compétences humaines": Il s'agirait pour cela et entre autres, de favoriser le développement intégral du s'éduquant; d'augmenter ses connaissances; d'améliorer sa capacité à penser; de susciter ses formes d'expression; de lui permettre de mieux décider et de participer effectivement et activement; etc... Est-ce suffisant? Nous ne le croyons pas à moins de **se décentrer**. *Il ne s'agit plus d'éduquer pour "former" une génération capable de relever les défis des CDM. Car ce sont les CDM qui "forment" - et déforment -. Il s'agit par conséquent de savoir ce que nous pouvons faire comme éducateurs à partir de et dans ce nouveau contexte inédit.*

Examinons une autre piste: celle de l'**informel**. Certes un pas important a été réalisé depuis que l'importance des formes informelles a été enfin reconnue. Néanmoins il faut se rappeler qu'il reste nécessaire de maîtriser un minimum d'initiation - et comment le définir? - pour comprendre les nombreux codes de la communication. En particulier ceux du langage, essentiel à toute activité réflexive donc critique.

Où encore, ne pourrait-on pas mieux utiliser les innovations des communautés de base ("grassroot") puisque les CDM peuvent créer des communautés virtuelles? Mais justement, ces communautés sont encore **virtuelles**. *Il s'agit d'examiner comment nous pouvons leur donner une base réelle en développant des liens sociaux concrets*, par exemple au niveau local, et en les *articulant* aux autres niveaux régionaux ou nationaux? Pour reconstruire un espace public, il est indispensable de réaffirmer l'enracinement d'une identité individuelle et collective en reprenant les expériences de l'**animation socioculturelle**.

THESE VI: IL N'Y A AUCUNE RAISON DE DESESPERE CAR ON PEUT TOUJOURS IMAGINER DES SORTIES UTOPIQUES

Notre démarche peut donner l'impression d'être peu optimiste puisqu'elle aboutit à un dilemme qui ne peut être surmonté que par la construction d'un nouveau paradigme - en tous les cas pour l'éducation.

Or, pour l'instant, je n'en distingue que des éléments émergents; ce qui ne m'étonne point car la **pensée utopique n'est pas prédictive**; elle ne propose que des alternatives **possibles**.

Essayons quand même de proposer pur ce débat deux pistes de recherche:

1. Vers un modèle discontinu d'éducation

— Comment structurer des connaissances, des savoirs ou des comportements qui sont influencés de façon aléatoire, informelle, et diffuse par la communication des CDM?

— Comment se distancer de la didactique afin d'imaginer une éducation sans pédagogie mais orientée par les sciences de l'éducation?

— Ne faudrait-il pas aussi inventer un autre modèle institutionnel - d'organisation et de gestion - que le model actuel du "scolaire" en développant les potentialités des par exemple? réseaux

2. Vers une nouvelle définition de la culture

La culture des CDM n'est pas seulement une culture dominée par le hasard mais par son **ouverture**. Les formes ouvertes de la communication sont formatrices dans la mesure où elles associent les créateurs, les interprètes, le public et ses minorités - voir le Tableau n° 3 en annexe.

DOCUMENT N° 1

"... quand la technologie éducative modernise sans innover
pédagogiquement..."

**CURSO POR CORRESPONDÊNCIA
DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS NO 1º GRAU**

O curso destina-se a professores, coordenadores e supervisores que trabalham no 1º grau, exigindo como nível mínimo de escolaridade, formação completa de 2º grau.

O curso tem como objetivo desenvolver habilidades necessárias ao planejamento, implementação e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem da disciplina.

Unidades

1. Lição introdutória
2. Como organizar um curso de português
3. Ensinar a ler
4. Ensinar a escrever
5. Exercícios de estilo
6. Referências de estilo, recursos de linguagem e estruturação de redações
7. Ensinar Gramática I
8. Ensinar Gramática II
9. Análise de redação de alunos
10. Uso e seleção de material didático

FIGURE N° 1

Le modèle linéaire de la communication

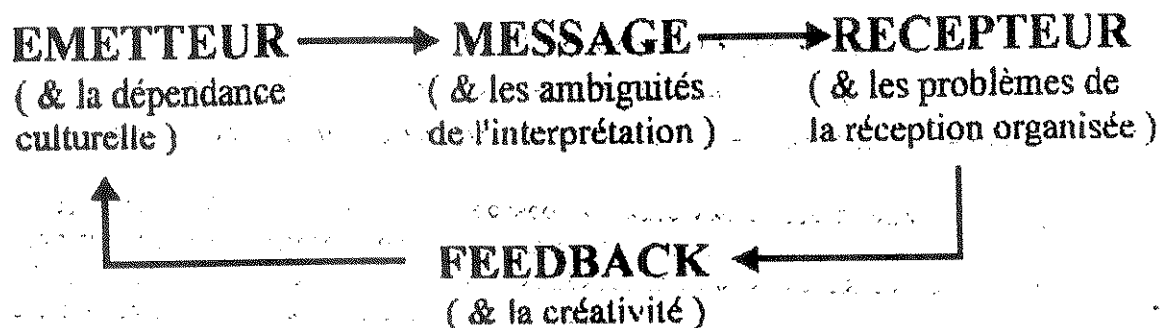


FIGURE N° 2

Le modèle circulaire des médias

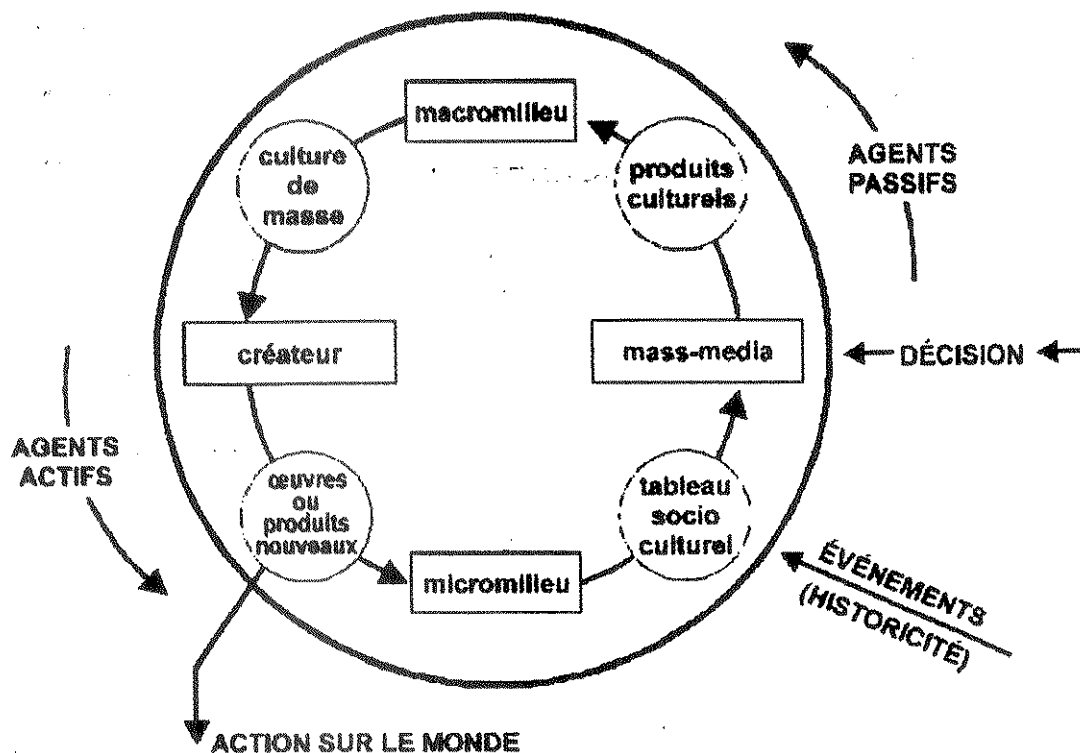


FIGURE N° 3

La superposition des deux circuits de la communication selon P. Schaeffer [SCHAEFFER, 1970 #9]

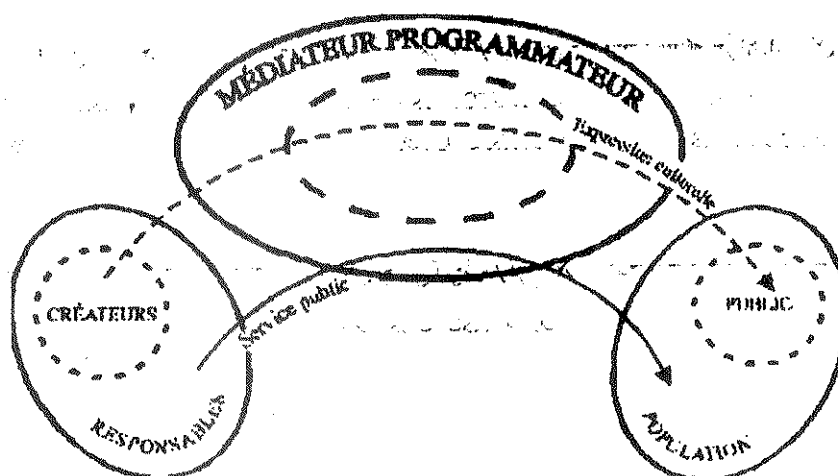


FIGURE N° 4

c'est s'envoyer des marrons, des tomates, des patates, des coups, d'un côté à l'autre d'une barrière infranchissable."

Bbis COMMUNICATIONS DE MASSE (CDM):

Une communication qui utilise des médias sophistiqués et révolutionnaires (= télécom) qui permettent d'une part, de produire des objets virtuels; ce qui comprend entre autres le domaine de l'audiovisuel. D'autre part, d'atteindre un public de plus en plus vaste et indéterminé (dit de "masse") dans une relation paradoxale de distance (dépassant le face-à-face des formes traditionnelles de la communication) et de proximité (d'où l'impression d'intimité). Elle tend enfin à susciter l'illusion d'une communauté virtuelle où pourrait se développer une interaction entre le producteur et le récepteur.

Bter COMMUNICATION SOCIALE

C'est une tentative pour orienter la communication (y compris la CDM) la constitution de communautés réelles et concrètes au sein du public indéterminé. Le développement de la communication sociale souhaite servir ces communautés (populaires?) en renforçant les liens sociaux. La communication sociale peut exister aussi bien aux niveaux national, régional ou local.

C L'INFORMATION

En quoi la communication peut-elle se distinguer de l'information?

Selon F. Guatteri [GUATTERI, 1994 #3]: dans l'information, qui apporte un maximum de nouveautés, la signification tend à être réduite. C'est pourquoi l'accumulation d'informations peut être perturbante et devenir incohérente. Alors que dans la communication, c'est la signification qui domine. D'où d'une part, le phénomène caractéristique de la redondance et d'autre part, l'accompagnement quasiment nécessaire du langage.

TABLEAU N° 2

La non-simultanéité de l'alphabétisation en Europe et l'arrivée des médias

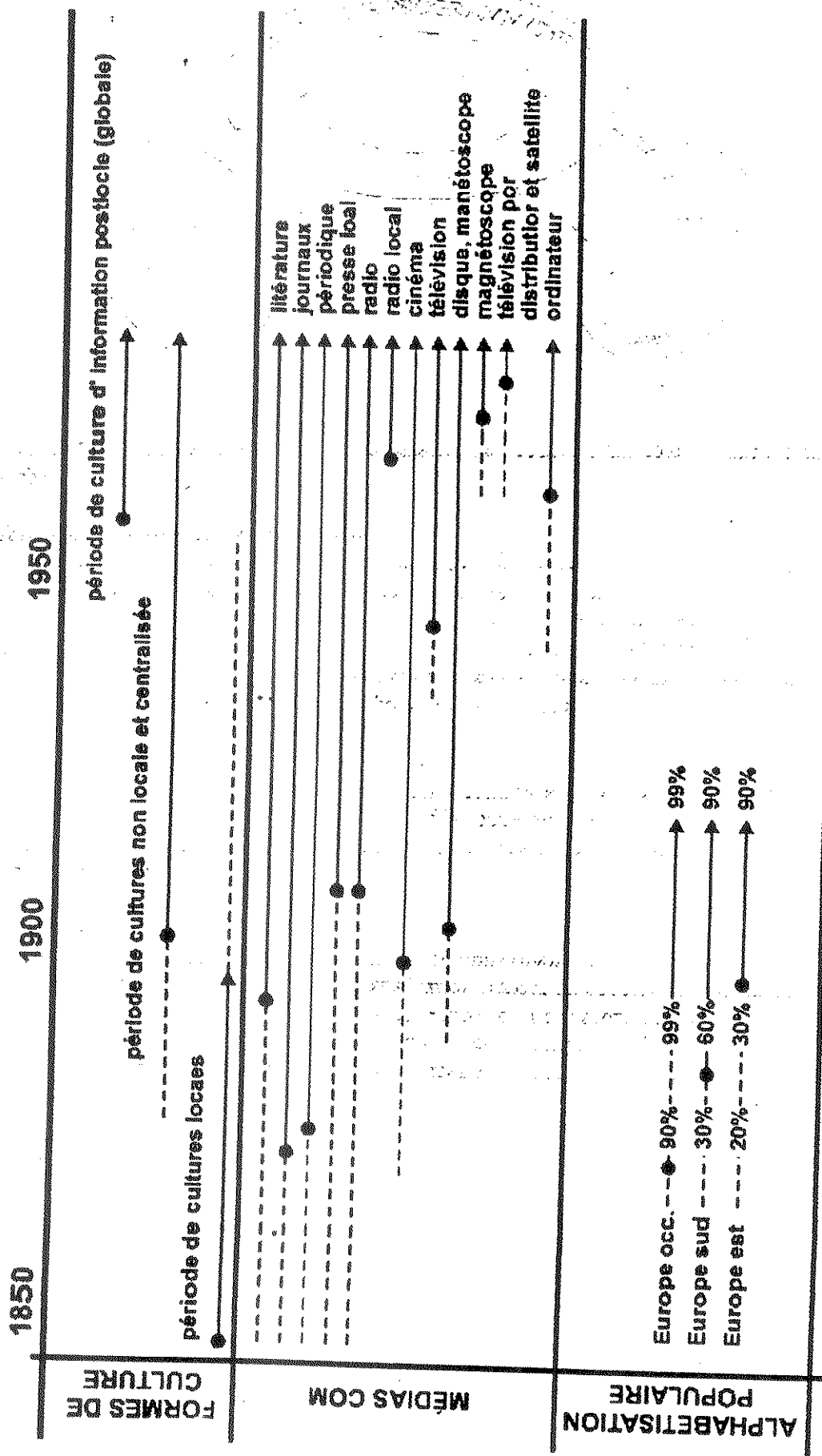


TABLEAU N°3

Les différents niveaux des systèmes culturels

	Local	National	Transnational
<i>Environnement</i>	cadre naturel, év. ethnique	Unification territoire national	Vers le planétaire
<i>Unité sociale de base</i>	Communauté locale	Organisation(s) nationale(s) centralisée(s)	Technosystème global autonome
<i>Outils de la communication</i>	Moyens locaux d'information	Médias centralisés	Réseaux INTERNET, TV globale, etc...
<i>Agents actifs/passifs</i>	Villageois	Méritocrates avec formation nationale experts	Technologues en information versus "public(s)"
<i>Identité</i>	Participation subjective- personnelle	Expériences et consciences programmées de l'extérieur	Consciences manipulées hors des contextes
<i>Structures de la communication</i>	Langue locale, information mémorisée, folklore et ses symboles	Langue nationale, message écrit, culture et emblèmes nationaux	Codes universels, catégories globalisantes
<i>Objectifs prioritaires de la culture et de la culture scolaire</i>	Maintien du caractère local et renforcement des liens sociaux	Manipulation de la dynamique du développement par une culture d'Etat et une formation en faveur de la croissance économique	Contrôle des masses par l'accaparement de l'attention humaine, tranquillisée par la consommation culturelle, une culture scolaire conditionnante

COMMUNICATION & EDUCATION

BASSAND, M. e.a. (1990). *Cultures et réseaux en périphéries: expériences et évaluations d'animation socioculturelle*. Lausanne: Réalités sociales.

BERGESEN, A. (1982). Un paradigme nouveau: *le système-monde*. XXXIV, 23-38.

FURTER, P. (1983). *Les espaces de la formation: essais de microcomparaison et de microplanification*. Lausanne Presses Polytechniques Romandes.

GUATTERI, F. (1994). L'an 01 des machines abstraites, in (Ed.), *Chimères*, 23, pp. 33-46, Paris.

KUHN, T. S. (1974). *En repensant aux paradigmes*, in (Ed.), *La tension essentielle*, Paris: Gallimard.

MOLES, A. (1975). *Systèmes de média et systèmes éducatifs*. V, 176-198.

MORALES-GOMEZ, D. A. (1995). *Seeking new paradigms to plan education for development: the role of educational research*, in J. & CAILLODS HALLAK Fr. (Ed.), *Educational Planning: The International Dimension*, pp. 215-220, New York & London, Garland Publishing.

NUNEZ, C. E. (1992). *La fuente de la riqueza: Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.

RAULET, G. (1994). *Chronique de l'espace public: utopie et culture politique 1979-1993*. Paris: Editions L'Harmattan.

REGE COLET, N. (1995). *L'interdisciplinarité & la philosophie des sciences de Kuhn*. FPSE, Université de Genève.

SCHAEFFER, P. (1970). *Machines à communiquer 1: Genèse des simulacres*. Paris: Editions du Seuil.

SCHAEFFER, P. (1972). *Machines à communiquer 2 Pouvoir et communications*. Paris: Editions du Seuil.

TARDY, M. (1966). *Le professeur et les images: essai sur l'initiation aux messages visuels*. Paris: PUF.