

BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO

Vol. n.º 1

COORDENADOR:

Carlos Rodrigues Brandão

CARLOS R. BRANDÃO  
ILDEU M. COELHO  
MARILENA S. CHAÍ  
MIGUEL ARROYO e equipe  
PAULO FREIRE  
RUBEM A. ALVES

## O EDUCADOR: VIDA E MORTE

escritos sobre uma espécie em perigo

**graal**

FPF - OPF - 03 - 004

Capa: Ferdy Carneiro

© Copyright by Carlos R. Brandão e outros

1.<sup>a</sup> edição: Janeiro de 1982

Direitos adquiridos para a língua portuguesa por  
EDIÇÕES GRAAL LTDA.

Rua Hermenegildo de Barros, 31-A — Glória  
20.240 — Rio de Janeiro — RJ

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte.  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

Brandão, Carlos Rodrigues.  
B817e O Educador: vida e morte / Carlos Rodrigues Brandão,  
Marilena S. Chaui, Paulo Freire. — Rio de Janeiro: Edições  
Graal, 1982.  
(Biblioteca de educação; n. 1).

1. Supervisão escolar I. Chaui, Marilena S. II. Freire,  
Paulo III. Título IV. Série.

82-0055

CDD – 371.2013  
CDU – 37.014.6

*Vai-se falar da vida de um homem;  
de cuja morte, portanto.*

João Guimarães Rosa — *Tutameia*

*A esperança em verdade é mais do  
que a memória . . . Em verdade a  
vida é mais do que a esperança.*

(Chandogya-Upanishad, 7.<sup>a</sup> leitura)

## ÍNDICE

Carlos R. Brandão	
Vida ou Morte? Esperança ou Desespero? .....	9
Rubem Alves	
O preparo do educador .....	13
Ildeu M. Coelho	
A questão política do trabalho pedagógico .....	29
Marilena de Souza Chauí	
O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador .....	51
Carlos R. Brandão	
Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador .....	71
Paulo Freire	
Educação. O sonho possível .....	89
Miguel Arroyo, Maria Lúcia Diniz, Dayse F. Garcia, Zenaide F. de Oliveira, Francisco Machado Viana	
Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional ..	103
Notas sobre os autores .....	135

EDUCAÇÃO:  
O SONHO POSSÍVEL

Paulo Freire

## 1. Algumas idéias pra começar

Em primeiro lugar, eu gostaria de deixar bem claro, de um lado, o quanto me alegra estar aqui diante de uma quase multidão e, de outro, o quanto me desafia estar aqui com educadoras e educadores do Brasil todo para pensar, para refletir em torno de nossa prática de educadores.

Em março deste ano, ainda na Europa, mas preparando já a volta ao Brasil, eu tive um encontro com o Carlos Brandão e ele me falava entusiasmadamente deste encontro, que ele já previa ser isto que está sendo. Astutamente, ele apanhou o meu sim, quando eu estava ainda em Genebra e não tinha nenhum compromisso marcado para o mês de outubro, no Brasil. Mas eu aceitei evidentemente porque era fácil me convencer da necessidade de vir aqui.

Aqui, nesta reunião, eu pensei em pensar alto. Quer dizer, eu não vou fazer aqui uma conferência no sentido tradicional, num certo sentido acadêmico, por exemplo, mas vou tentar pensar um pouco alto com vocês algumas coisas sobre que eu vou me perguntar. Inclusive, as coisas sobre as quais eu vou me perguntar não estão assim concatenadas, no sentido de que a primeira pergunta que eu faça seja a prioritária ou a mais importante, vindo depois uma menos importante. Não, eu não vou fazer nenhum esquema lógico-formal. Eu vou apenas me perguntando sobre coisas.

Uma delas, por exemplo, é a do mau hábito de pensar um pensar estático, não dinâmico, não dialético, em que a gente separa quase milagrosamente (porque, na verdade, não se pode separar), mas em que a gente dicotomiza, por exemplo, a prática pedagógica, a prática educativa, a ação educativa da preparação da ação mesma, em que a gente separa a preparação da ação, da avaliação, em que a gente separa os métodos dos conteúdos e os métodos e os conteúdos dos objetivos.

Nestes quatro meses em que eu estou no Brasil, a impressão que eu tenho é que se vêm separando tanto essas coisas, que há uma série de especialidades desta separação. Então, a gente tem, por exemplo, os programadores de uma ação que eles não têm. A gente tem os que atuam e os que avaliam a ação da qual não participam. A gente tem a discussão sobre os métodos como se eles estivessem postos em si mesmos e para si mesmos; a gente se escraviza em um certo sentido a eles e às técnicas. Quando a gente se pergunta em torno do conteúdo, por exemplo, quando a gente se pergunta sobre o currículo, *o que é o currículo*, mais uma vez se defronta com estas separações. Pensa-se, afinal, mecanicamente, esquematicamente, em vez de dinamicamente. Esquecemos que os objetivos da prática não podem estar de maneira nenhuma esquecidos nem separados das maneiras como se faz a prática. Do mesmo modo, não é possível pensar numa ação que se dá agora, numa prática que se dá agora e à qual nós disséssemos: "Olhe, Dona Prática, tenha um pouquinho de paciência que depois a Senhora Avaliação vem ver como é que a senhora se comportou".

Essa é uma das preocupações minhas, é uma das minhas indagações. Até que ponto a gente percebe essa coisa mais ou menos óbvia de que a prática que se pergunta em torno de *como* se faz, é a prática que se organiza; de que a prática que se pergunta em de *como* se fez e se está fazendo, é a prática que se avalia. E não os departamentos que se separam e os momentos que se distinguem. Eu tenho a impressão que seria urgente que todos nós ficássemos intensamente advertidos desta obviedade. De que inclusive a melhor maneira que nós temos de pensar mais ou menos certo é pensar a prática e saber que esta prática não é individual, mas que é social. Quer dizer: a prática de que participo tem, indiscutivelmente, uma dimensão individual minha. Mas o problema é que este momento individual da minha prática não basta para explicar a minha prática. Ele não é suficiente. É importante, mas não é suficiente para explicar a minha prática.

Eu considero estas perguntas que eu me faço todas óbvias. Só que, a propósito do óbvio, eu tenho dito e redito que uma das coisas que eu descobri, sobretudo no meu exílio longo, é que *nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é*. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio. Eu me lembro, por exemplo, de muitas experiências minhas em torno desta obviedade, que é:

*a educação não é neutra*. Eu me lembro que algumas das vezes em que eu afirmei isto, sem nenhuma preocupação de justificar, na Inglaterra, eu tive encrencas tremendas com o auditório. Isto aconteceu também na Alemanha. Quer dizer, o que parece às vezes tão óbvio, às vezes não é óbvio.

## 2. O que é a Supervisão? Qual a prática do Supervisor Escolar?

Continuando a nos perguntar em torno destas separações de que eu falava, enquanto educadores de um modo geral, mas enquanto também supervisores, eu acho que se impõe uma pergunta ao supervisor em torno do seu *que fazer*. O que é a supervisão?

A pergunta que se coloca é: *supervisar o quê?* O supervisor supervisiona o professor, o seu companheiro educador também, supervisiona a prática do seu companheiro, do seu colega professor. *Mas o que é que ele supervisiona e como supervisiona?* Para que supervisiona? Como se capacita nessa dicotomia que nós fazemos de capacitar para uma ação? E existe a *ação depois da capacitação?* É que a gente esquece, inclusive quando recebe o diploma e dizem que a gente já está capacitado. A gente se esquece de que a capacitação de verdade vai começar depois, com a prática que a gente vai ter. Quer dizer, eu acho que estas perguntas podemos e devemos nos fazer. Será que o trabalho do supervisor e da supervisora se dá em distritos pedagógicos, em áreas pedagógicas? Vamos admitir que eu sou supervisor e trabalho numa determinada zona, numa determinada área urbana ou do interior, e eu teria X unidades pedagógicas na minha área e, nessa zona composta de X unidades pedagógicas, eu teria, vamos admitir, 150 professores.

Lamentavelmente, eu tenho vivido experiências muito interessantes a nível universitário, porém eu tenho uma grande deficiência, um grande vazio na minha prática de professor: eu nunca fui professor primário. Eu fui professor apenas de Ginásio e do chamado Exame de Admissão ao Ginásio. Mas eu nunca tive experiência direta com crianças, nunca alfabetizei as crianças. Minha grande experiência com crianças foi com meus filhos mesmo, que hoje são os melhores juizes de Elza e da minha prática de educadores. Mas, na Universidade de Génève, eu me lembro de que fizemos experiências de avaliação mútua no fim do semestre. Porque um poder extraordinário que o professor tem é o de dizer sim ou não ao processo de aprendizagem do aluno. Mas, no fim do semestre, nós tivemos um seminário de duas sessões curtinhas de 6 horas em que fomos avaliados, em que nos avaliamos. Mas, de fato, essa avaliação mútua

se fez durante todo o semestre. Todo dia avaliávamos a nossa prática. Quer dizer: estávamos muito conscientes de que não tínhamos que esperar por um certo momento do seminário para que viessem então os olhos do censor dentro de nós, como se tivéssemos mudado de figura. Fomos educadores com uma prática durante um momento e, em outro momento, mudamos a roupa: dizendo que agora somos os avaliadores da prática. Durante todo o processo procurávamos avaliar o que fazíamos e, num determinado momento, preponderantemente, fizemos a avaliação. Este me parece um dos pontos, eu repito, óbvios.

No fundo, no fundo, eu me indago sobre a prática e não sobre o que diz o regulamento, por exemplo. Eu me indago sobre a ação pedagógica. No momento em que o supervisor ou supervisora tomam como objeto da sua supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática do seu companheiro, mas sem se comprometer com ela, então eu acho que aí os riscos para a burocratização da sua prática são enormes. Fazendo a indagação de outra forma: eu acho que não cabe ao supervisor fiscalizar a pontualidade do colega professor, os prováveis equívocos cometidos na prática do seu companheiro professor; mas, pra mim, o que cabe é um esforço de avaliação da prática do educador: *com* ele eu até diria *com ele e com os educandos dele*. A avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática. Mas se nós o tomamos como sujeito também da prática, a prática educativa deveria ser também então constantemente avaliada pelo supervisor ou pela supervisora com a professora e com os alunos daquela unidade. E as maneiras mais práticas de se fazer isto, a própria prática sugere e a própria prática ensina. E avaliar essa prática não como quem fica de fora dela para descobrir o que há de ruim nela, mas como quem está dentro dela à procura de melhorar-se pela melhora dela. Só assim eu acho que tem sentido um trabalho de avaliação, um trabalho de supervisão, enquanto avaliação permanente e não como avaliação enquanto um certo momento da ação. No fundo, o professor também precisaria assumir na sua prática a consciência de que também ele é supervisor da sua prática e que também o aluno, o educando, deve ser supervisor dessa prática.

E um encontro como este pode propor como indagação, como pergunta: *até onde é que já fazemos isto e até onde é que devemos e podemos fazer e como podemos fazer?* Quer dizer, abolir na prática a separação destes momentos, e nos incorporarmos, enquanto supervisores, na prática do professor, companheiro nosso. Não de-

vemos fazer dos sujeitos da prática puros objetos da nossa vigilância. Eu insistiria em que a superássemos, se ainda existe essa atitude segundo a qual, como supervisor, nós vigiamos o trabalho do companheiro nosso, professor também. Pelo contrário. Como supervisor, nós nos incorporamos cada vez mais à prática dos professores e avaliamos com eles e com os educandos esta prática.

### 3. O supervisor-educador e o educando

Uma outra questão que eu colocaria como indagação ao educador, seria de novo com relação ao *que fazer* do supervisor enquanto educador, ao *que fazer* do professor enquanto educador, o que fazer do aluno enquanto educando, mas também educador. Esta pergunta seria a seguinte: *será que a prática educativa pode se dar sem se constituir numa situação de conhecimento?* Será que é possível que, de um lado, o educador e, do outro, os educandos podem se encontrar numa sala, ou debaixo de uma árvore, não importa, sem que esteja em jogo algo a se conhecer? Eu acho que não é possível. Eu acho, por isso, que a educação, não importando o grau em que ela se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática. Alguém pode dizer: "Mas, Paulo, não é só isso". Certo, mas é sobretudo isso. E isso então se coloca para o supervisor, enquanto educador. Porque se o supervisor diz: "Não, eu não sou um educador, eu sou um especialista em fiscalizar o educador", aí então a gente já não pode compreender essa figura estranha do processo educativo. O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: *qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor?* Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que se está dando na relação educador/educando. Mas ele não pode decifrar este objeto especificamente seu, sem participar do outro momento, que é aquele momento em que o ato de conhecimento se dá na relação educador/educando. Quer dizer, quando se vê isto dinamicamente, numa lógica formal, é possível separar esses momentos. Bem, mas se é verdade que a educação é isso, e ela é isso, quando eu estou numa classe com crianças, quando eu estou diante da curiosidade fantástica da criança (daí o absurdo de esmagar essa curiosidade, a criatividade, a coragem da invenção), então estes momentos não podem estar separados.

Quando vínhamos agora de São Paulo, no avião, o Carlos Brandão me dizia uma coisa que eu achei fantástica e muito rica como observação. Ele dizia pra mim: "Paulo, no fundo, no fundo, nesse hiato silencioso que tivemos durante todos esses anos, o mais trágico não foi a repressão sobre o que se chamou de subversão, mas o mais dramático foi a repressão sobre a valentia de criar". E eu acho essa observação excelente, porque realmente é em cima disso que eu acho que o silêncio se impõe. É quando você está submetido a um processo castrador da inventividade, castrador da curiosidade.

Agora, voltando a pensar de novo, a perguntar de novo: *até que ponto é verdade aquilo que eu dizia antes, quando afirmava que a educação é sempre um ato de conhecimento?* O papel do supervisor então já não pode estar distante deste ato de conhecimento, porque está aí dentro, na relação entre o educador e o educando que está mediada pelo objeto a ser conhecido. *Mas isto é verdade?* — é o caso de se perguntar. *O que conhecer e qual é esse conhecimento que deve estar sempre em jogo na relação educador/educando?* E esta me parece uma pergunta que deveria ser central na chamada preparação de especialistas em currículo. Mas ela é uma pergunta que deve ter uma resposta dinâmica, dialética e não lógico-formal. *E quem é que deve fazer a pergunta em torno do que conhecer, e qual é a legitimidade que eu, como educador, tenho para fazer esta pergunta antes de estar com os educandos?* E agora eu me lembro de Marx: "Quem educa o educador?" *Quem faz esta pergunta ao educador?* Vejam bem, esta é uma pergunta primeira, inclusive de uma filosofia e de uma prática de educação. Ela tem a ver com o trabalho do supervisor. Para mim, ela tem a ver também diretamente com o trabalho dele. Esta pergunta tem que ver com o conteúdo programático da educação. *Conhecer o quê?* A resposta que vai me dar o conteúdo programático sempre foi, e não apenas agora, sempre foi ditada de cima pra abaixo e do Centro-Sul pro resto do país. É como se alguém dissesse: o que é válido para São Paulo, para Belo Horizonte, pro Rio, pro Centro-Sul, enfim, é válido para o Piauí, para Pernambuco, para Alagoas. E nem sempre é válido. Mas isso tem que ver com um autoritarismo quase natural. Isso é quase metafísico. Faz parte da essência do ser da sociedade brasileira. Mas essa pergunta é uma pergunta que os educadores devem estar se fazendo sempre.

Mas quando eu me faço esta pergunta: *o que conhecer?*, eu tenho que me fazer a outra que eu já fiz: *quem é que faz esta pergunta?* Quer dizer, será que o educando tem ou não tem direito, pelo menos em certos momentos, em função inclusive de sua idade, de sua prática, de perguntar também sobre o que conhecer? Ou

será que o papel do educando é apenas o de receber a transferência da resposta a esta pergunta que é dada, às vezes, já nem mais pelo professor, porque o professor já é levado a receber os pacotes em torno do conteúdo programático que lhe dão, e que ele transfere ao aluno que, por sua vez, espera chegar o momento de ser professor para que ele possa continuar a transferência? Mas quando a gente faz a pergunta de o que conhecer?, a gente também se pergunta *para que* conhecer, e faz também a pergunta de *como* conhecer. E aqui a gente tem que ver exatamente com o *método de conhecer*.

#### 4. Educação e Política

Como educador eu dou muito mais ênfase a uma compreensão de um método rigoroso de conhecer. E aí é que eu falo em *método*; eu só falo em método para me referir a isto e não aos chamados métodos pedagógicos, didáticos, etc. A minha grande preocupação é o método enquanto caminho de conhecimento. Mas a gente ainda tem que perguntar *em favor de que* conhecer e, portanto, *contra que* conhecer; *em favor de quem* conhecer e *contra quem* conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta *em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem* eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração. Aí, então, necessariamente, entra na reflexão sobre educação a questão do poder, de que nós os educadores quase sempre nos distanciamos tanto. É como se tivéssemos assim uma espécie de vergonha do poder, nojo do poder, nojo de ser políticos. Pois eu diria que houve momentos na história da minha prática em que eu me comportei angelicalmente. Por exemplo, em *Educação como Prática da Liberdade* eu não fiz referência um minuto sequer a esta natureza política da educação. Não é o que se verifica nos livros posteriores a este, mas neste, na verdade, eu não me referi uma só vez. E é interessante, porque na verdade eu sabia que estava fazendo uma prática política, mas só que eu não a assumia. Ao nível crítico eu não assumi então uma prática que fosse eminentemente política. E como educadores nós somos artistas e políticos, mas nunca técnicos.

Mas, se isso é verdade, eu acho que algumas outras perguntas, ou alguns outros problemas colocam-se para nós. O primeiro pro-

blema é o da nossa não-neutralidade, o do nosso compromisso, o que significa então a exigência que devemos fazer a nós próprios com relação a uma certa clareza política que será iluminada cada vez mais pela nossa prática política e do político-educativo. E é essa clareza política que eu exijo para nós enquanto educadores. A nossa opção política, na medida em que eu tenho que me perguntar *a favor de quem eu estou, a favor de que eu estou*. Essa clareza política, contudo, não significa que deva ser transformada em nossas mãos numa espécie de pedrinha branca, que deva ser depositada na cabeça dos educandos, sobre quem estamos transferindo nessa pedrinha branca a nossa clareza política, a nossa opção política. Mas o que eu acho é que não é possível eu me declarar neutro diante dos educandos simplesmente porque devo respeitá-los. E, exatamente porque devo respeitá-los, é que devo falar da minha opção e não silenciar a minha opção. Quer dizer: *eu não posso silenciar uma verdade, mas devo respeitar os outros*. Esta me parece que é já uma outra pergunta que a gente se faz em torno de nossa prática de educadores.

Há uma outra pergunta que eu acho de uma importância enorme, na medida em que a gente vai clareando a opção política que assumiu. E há necessariamente uma coincidência entre a clareza política que vai aumentando em nós e um certo discurso político que cada um de nós vai assumindo ou vai fazendo. É com relação a isto que eu gostaria de lançar outro desafio, que é o da coerência entre o discurso progressista ou revolucionário, entre o discurso político que fazemos enquanto educadores ou não fazemos, e a nossa prática. Será exatamente esta coerência que autentica a opção política e a clareza política. E esta coerência vai crescendo na medida sobretudo em que a gente descobre outra obviedade que é a seguinte: não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso.

Então, o que é preciso saber ao me estudarem (perdoem-me esta falta de humildade), é como eu pratico a minha educação, e não o que escrevi apenas. Mesmo considerando-se todos os livrinhos que eu escrevi até hoje, eles são relatórios de práticas. Porque, se há uma coisa difícil para mim, é escrever sobre o que eu não faço. Às vezes, eu tenho dificuldade até para escrever um pequeno trecho sobre o que eu não fiz. Até carta é difícil quando não estiver escrevendo sobre o que eu não fiz. Até carta, quanto mais livro. Eu não sei como se escreve aí uma quantidade enorme de livros sobre o que parece ser. Então, eu insisto que não é o meu discurso progressista e revolucionário o que dá o ajuizamento à minha prática. Porque, o que ocorre é que eu posso fazer um discurso

enorme, estrondoso, dentro da Universidade ou num comício, um discurso eminentemente revolucionário, e a minha prática em casa consistir em me apropriar de minha mulher, que passa a ser meu objeto, ou domesticar as minhas filhas para defender a virgindade delas. Ou, então, eu faço um discurso espetacular e, quando vou à noite me encontrar com as chamadas populações periféricas, eu as trato de cima pra baixo, com um discurso que eu repito e que não tem nada a ver com a dura existência e com a maneira como a população favelada inclusive vive. Quer dizer, eu não me preocupo em nada com o que seria uma sabedoria popular e qual a sua relação com o conhecimento chamado rigoroso. Porque eu começo dicotomizando os dois e me pondo na posição de superioridade do que pensa que está no lado de cá. Ou então eu faço o discurso revolucionário e trato os grupos populares de forma simplista. No lugar de usar uma linguagem simples, eu uso uma linguagem simplista, que não é a mesma coisa, e eu acho inclusive que todo simplismo é elitista, todo simplismo é como se o simplista estivesse dizendo: "Olhem, na verdade vocês não têm nível pra me entender; então, por isso, eu fico nas meias-verdades". Isto é elitista no meu entender. Então, essa coerência entre o discurso que reflete a opção e a prática, autentica a própria clareza da opção política que a gente tem e dá o selo a esta clareza. Eu acho que esta é uma pergunta que devemos nos fazer enquanto supervisores, enquanto professores de História ou disto ou daquilo. Quer dizer, se eu sou supervisor e faço um discurso democrático em torno da supervisão, eu devo experimentar o meu discurso e não usá-lo apenas como o pano-de-boca de uma prática que eu escondo. Eu acho que essa consistência, essa coerência entre a prática e o discurso é absolutamente fundamental.

## 5. Educação: o sonho possível

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

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites de espaços que a minha geração teve não são os limites que a geração de agora está tendo e de que eu vim participar. São outros os limites, como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida em que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil.

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

Eu tenho a impressão que se começarmos a aceitar as primeiras perguntas que eu me coloquei aqui, não poderemos escapar a esta que eu acabo de colocar, a da dimensão utópica, denunciante de um sistema explorador.

Eu me lembro agora de um depoimento que eu tive na Guiné-Bissau, na África, de uma militante do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, PAIGC. Essa militante é assim uma espécie de Vice-Ministro da Educação. Em seu depoimento, ela me dizia que Amílcar Cabral — o grande líder do movimento de libertação na Guiné-Bissau — costumava constantemente reunir os quadros de militantes a níveis distintos, inclusive na frente de luta, e fazer com eles seminários de avaliação verdadeira, na medida em que ele, como líder, na verdade participava diretamente de toda a prática libertadora do partido, na luta mesmo. E ela me disse que uma certa noite em Conacri, a capital da outra Guiné, a antiga Guiné francesa, ele reunira os quadros do partido e fazia com eles uma discussão sobre o que se vinha obtendo na luta de libertação. E quando terminou esta parte, ele olhou os camaradas e disse: “Agora, permitam-me sonhar”. Encostou a cabeça, fechou os olhos e começou a falar com os olhos fechados

e apenas, como um bom africano, gesticulando. E aí então ele falou mais ou menos quarenta minutos ou uma hora sem que ninguém lhe perguntasse nada, todos deixando-o sonhar. Eu acho isso uma coisa linda, não? A revolução também, quando não é bonita, é essa coisa que está aí, não é? Por isso não é revolução. E, em certo momento ele começou a descrever o que seria a Guiné-Bissau libertada. E quando ele parou, riu, e era como se estivesse voltando do futuro. Uma coisa maravilhosa. Isto é o que fazem os reais profetas. Os profetas não são homens ou mulheres desarumados, desengonçados; se homens, barbudos, se mulheres, cabeludas, sujos, metidos em roupas andrajosas e pegando cajados. Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam. Isso é o profeta e Amílcar Cabral era isso. Então, de vez em quando ele viajava ao amanhã partindo do seu hoje. E quando ele terminou e voltou do amanhã, do futuro, me disse a militante que alguém entre eles, um pouco embaraçadamente, lhe disse: “Mas, camarada Amílcar Cabral, isto é um sonho”. Ele disse: “Exato, exato é um sonho e aí das revoluções que não sonham”.

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: aí daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Aí daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, aí daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.