

Utopia e educação

Joaquim Machado de Araújo¹ & Alberto Filipe Araújo¹

Este texto versa a proximidade da utopia e da educação, dá conta do contributo de diversos autores e privilegia a dimensão mítico-simbólica do imaginário educacional. Apresenta cinco pontos: filosofia e utopia, a educação nas utopias, perspectiva ética e elogio à imperfeição, a educação como utopia e pregnância simbólica do texto utópico.

Ao criar o termo utopia e passar a escrito a mensagem do navegador português descobridor da ilha do mesmo nome, Tomás Moro estava longe de imaginar, não apenas o sucesso do termo, mas ainda os debates, os escritos e os fenómenos sociais que se viriam a desencadear. A utopia é, por definição, a descrição imaginária de uma sociedade ideal, é uma construção imaginária harmoniosa e irreal que não existe em parte nenhuma e que ignora o espaço-tempo empíricos: existe para lá do tempo e do espaço conhecido. Nesta perspectiva, o núcleo central do *décor* utópico é a “cidade ideal”, de que nos fala Roger Mucchielli (1960), e como toda a cidade carece de um projecto ético-político inseparável do projecto educativo-pedagógico. Este último, que é aquele que nos interessa, visa formar “homens novos” para habitarem uma “cidade nova” que, sendo sempre fechada sobre ela própria, não pode deixar de ser, aos olhos do arquitecto utopista, imaculada (porque pura) e a mais perfeita de todas. É pois ao serviço desta perfeição que a crença na educação assume uma importância de relevo.

Esta proximidade da utopia e da educação tem sido estudada pelos mais diversos autores, como Giovanni Genovesi e Tina Tomasi Ventura, Henri Desroche, Adalberto Dias de Carvalho, Robert Fisher, Anne-Marie Drouin-Hans, entre outros, a cujas apertações os nossos estudos vêm acrescentando uma outra que privilegia a dimensão mítico-simbólica do imaginário educacional, recenseando as imagens e símbolos mobilizados no texto utópico de forma a apreender-lhe os traços míticos que se mostram escondidos sob a capa de racionalidade.

Assim, o presente estudo é constituído por cinco pontos: filosofia e utopia; a educação nas utopias; perspectiva ética e elogio à imperfeição; a educação como utopia; e

¹ Universidade do Minho

pregnância simbólica do texto utópico. Neste último ponto, salientamos a comunidade arquetipal actualizada pelo mito e utopia da Cidade ideal, seja como retorno seja como antecipação do paraíso-na-terra, mas sempre como lugar a que o homem aspira indefinidamente, e a utopia como lugar *não-lugar* da educação.

1. Filosofia e utopia

O utopista “pensa com a imaginação” e *através de imagens* expressa o seu pensamento. Escrevem Deleuze & Guattari (1991, 8) que a filosofia cria conceitos, enquanto o sábio pensa talvez por figura. O conceito é *sintagmático, conectivo, vicinal, consistente*; a figura é essencialmente *paradigmática, projectiva, hierárquica, referencial*. No entanto, acrescentam estes autores, a figura tende para o conceito a ponto de dele se aproximar infinitamente (1991, 86).

É o que faz a Utopia quando procura conjugar o absoluto da mensagem de perfeição cristã e o relativo e contingente da acção e liberdade dos homens dando-lhe uma terra que se situa em parte nenhuma (Araújo, 2003a) e, de um só golpe, conecta a desterritorialização absoluta do plano do pensamento cristão perdido numa “filosofia de escola” já não mobilizável para a cena em que decorre a acção dos homens e a desterritorialização relativa dos reinos cristãos que se tornaram simulacro do cristianismo. Se a imanência da mensagem evangélica “petrificara” nessa “filosofia de escola”, o seu apelo de “nova terra” para um “povo novo” é retomado pela Utopia que se oferece aos mortais como terra onde vale a pena viver. Sintetizando, escreve Jean-Yves Lacroix que “a utopia releva de uma desterritorialização de natureza filosófica, expressa numa figura territorializada que ela reterritorializa a fim de fazer aparecer a possibilidade da ‘Terra’”, e acrescenta que se trata, não de um devaneio e de irrealidade, mas, “fundamentalmente, de razão e de real”, podendo-se dizer que “a utopia é como a forma concreta em direcção à qual tende a filosofia quando a sua reflexão tem por objecto as suas relações com o real” (2004, 15).

Assim, vem a ser a utopia que, nos inícios do século XVI, *faz a junção* da filosofia com a época dos descobrimentos e, com ela, a filosofia torna-se política e leva ao mais alto ponto a crítica da sua época (Deleuze & Guattari, 1991, 95). Mas a presentificação do infinito *hic et nunc* da utopia enquanto “parte nenhuma” é também reflexo da fragilidade do plano da imanência absoluta, dando conta da “traição a utopia” que comporta a sua re-territorialização, a sua concretização no mundo finito e contingente da acção dos homens. Ao apresentar-se como existente, mesmo que apenas na ficção, a utopia deter-

mina-se e temporaliza-se, negando assim a indeterminação e intemporalidade que são sua essência. E, do mesmo golpe, este acto negador utópico manifesta, de algum modo, o infinito enquanto negação às condições indeterminadas desse finito que constitui a existência real presente. A utopia não se deixa, pois, apreender na “perfeição” da cidade imaginada e requer para a cidade a perfectibilidade indefinida que ela funda (Lacroix, 2004, 166). Assim, a “perfeição” da ilha de Utopia descrita por Tomás Moro está no seu processo de melhoramento contínuo, mais que no seu estado actual de aperfeiçoamento (Araújo & Araújo, 1998).

A utopia força-se, pois, como conceito quando pretende ser território da filosofia e, tal como a filosofia evolui na história, também com a evolução da história a utopia não deixa que se lhe fixe um “lugar” na cartografia ou no calendário e “muda de lugar” (Caillet, 1989) para continuar a situar-se “em parte nenhuma”. Se o conceito é o território da filosofia, a utopia insiste em incitá-la a não instalar-se na sua territorialização presente, que a descaracterizaria, e a tornar-se mais consistente, precisamente em função e por via da des-localização que o referencial da figura utópica, mesmo que sendo não-filosofia, lhe oferece: “A criação de conceitos faz apelo em si mesma a uma forma futura, apela uma nova terra e um povo que não existe ainda. [...] O devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo a vir e a nova terra. [...] A desterritorialização e a reterritorialização cruzam-se no duplo devir” (Deleuze & Guattari, 1991, 104-105).

Assim, concluem Deleuze & Guattari, o devir, porque mais geográfico que histórico, é (ele sim!) o conceito, enquanto “a utopia não é um bom conceito porque, mesmo quando ela se opõe à História, ela refere-se-lhe ainda e se inscreve como um ideal ou como uma motivação” (1991, 106). Apesar deste questionamento da atribuição da qualidade de “conceito” à utopia, ela torna-se, porém, “aceitável” se, com Anne-Marie Drouin-Hans, a tomarmos como mais que uma noção – cujo papel seria apenas de designação – e lhe destacarmos “uma função operatória para pensar um certo número de problemas ligados à organização social, as suas finalidades e as suas relações ao indivíduo” (2004, 31). Embora seja amplo o campo semântico do termo *utopia*: nome próprio que designa quer a obra de Tomás Moro quer a ilha que lho empresta; nome genérico que cobre as obras do mesmo género; puro devaneio sem qualquer possibilidade de vir a realizar-se; orientação necessária ao dinamismo da sociedade por romper os laços da ordem existente e alimentar o sonho de um futuro melhor (sejam representações colectivas que unem e determinam os movimentos sociais, sejam inovações nos diversos campos da acção humana – pedagogia, arquitectura, medicina, ... – sejam ainda festas); modo de pensar um mundo possível constituído sobre princípios opostos aos que estão em prática na sociedade.

Estes vários sentidos, a mobilidade das suas fronteiras, a hibridez dos fenómenos utópicos, a interacção e osmose entre diversas formas de estruturação do imaginário social, as mudanças de paradigma discursivo (Baczko, 1984, 94) tornam difícil determinar com exactidão do que se fala quando se usa o termo *utopia* (ou o adjectivo *utópico*²) e, não estando em causa o seu interesse filosófico, torna-se não pacífica uma avaliação da natureza das articulações entre a razão usada na utopia, a “razão utópica”, e a “razão filosófica”, o que as distingue e o que as une, quando se pretende a possibilidade de reconhecer o que é a utopia e se é possível um conceito de utopia (Lacroix, 2004, 13). Assim, se aceitarmos a posição desde a qual Deleuze e Guattari perspectivam esta relação, “a palavra utopia designa [...] essa conjunção da filosofia ou do conceito com o meio presente: filosofia política” (1991, 96). E, embora não seja desprovido de aviso aquele que coloca reservas ao uso das palavras *utopia* e *utópico* sem que lhes seja determinado o sentido em que são trazidas ao discurso, continua bem presente a afirmação seja da propensão do homem para um vida melhor seja da possibilidade dos homens e das sociedades se aperfeiçoarem em *humanitas* sem recurso a uma graça transcendente e, conseqüentemente, o seu convite a “pensar o que podem os homens sobre a terra” (Lacroix, 2004, 23). Ao mesmo tempo que não deixa de ser “divertido [...] vagabundear na zona das [suas] fronteiras vaporosas [...], cujos ecos comprimidos se fazem não obstante entender” (Drouin-Hans, 2004, 35), sem deixar de ter presente que é a utopia, e não o mundo da acção livre dos homens, o lugar específico da perfeição da cidade humana.

2. A educação nas utopias

Na medida em que vem a ser não-lugar da perfeição da cidade ideal e do homem novo que nela habita, a utopia dá conta de uma estreita ligação com a educação, requerendo que ela seja radicalmente diferente dos modelos existentes. Não é, assim, por acaso que Rabelais (1997, 60-65) faz emitir da ilha de Utopia a carta que Gargântua escreve a Pantagruel, dando conta do ideal humanista de educação.

Aliás, a proposta utópica ficaria incompleta se a utopia social não se desdobrasse numa utopia educativa, se à mudança de estruturas não correspondesse uma mudança de

2 O adjectivo *utópico* também não é unívoco. Ele comporta conotações mais depreciativas quando é associado ao irrealismo do devaneio ou à perigosidade de ruptura da coesão social, mas é também usado com um valor neutro e descritivo quando se refere ao género literário ou ao sistema de pensamento. Para assinalar este valor neutro e descritivo recorre-se, por vezes, ao adjectivo *utopista*, palavra que, enquanto substantivo, designa os autores de utopias. Só o termo *utopiano* parece ter o sentido fixado pelo uso e aplica-se, como substantivo ou como adjectivo, aos habitantes da Utopia (Drouin-Hans, 2004, 16 e 35).

consciências, se à libertação exterior não viesse associada uma libertação interior, se à novidade da ilha não correspondesse a novidade do homem.

É o encontro entre utopia social e utopia educativa que permite explorar os conteúdos das utopias para saber o ideal educativo que elas comportam e como ele se concretiza na cidade utópica. Alguns utopistas chegam mesmo a dar detalhes precisos sobre os princípios educativos, as técnicas pedagógicas e as instituições que contribuem para a educação dos homens que habitam a cidade utópica, enquanto outros se limitam a fazer-lhe alusão e, mais que proceder à exposição das suas tomadas de decisão, deixam adivinhar-lhe os efeitos (Drouin-Hans, 2004, 53).

Assim, em estudos anteriores (J. Araújo, 1996 e 2001) procuramos traçar o perfil físico e moral do *homem novo* da ilha de Utopia e caracterizar a escola utopiana, com a sua organização (Fisher, 1964, 59) e a sua *ratio studii*. Num tempo em que poucos “vão à escola”, o utopista *imagina* a cidade utópica onde há escola para todos os rapazes e raparigas, todas as crianças são iniciadas às *bonae litterae* na própria língua materna e fazem uma aprendizagem educativa de carácter profissional, é privilegiado o trabalho mental e cuida-se da educação das elites, faz-se uma breve referência ao método utilizado no processo de ensino-aprendizagem do grego e transparece uma pedagogia do livro (e a importância dos autores clássicos) e realça-se o interesse pela natureza, embora se faça prevalecer o ensino da moral e da virtude sobre o das ciências e das letras (UT, 149-150³), havendo cuidado em assegurar congruência lógica e axiológica do processo educativo (Veiga, 1989).

Apesar da originalidade da utopia da “escola para todos”, como corolário da utopia da “igualdade” de todos, a educação na ilha de Utopia não se esgota na educação em contexto escolar, mas prolonga-se na utopia da “educação permanente” como continuado aperfeiçoamento. Estando a ilha num processo de desenvolvimento civilizacional com vista ao aperfeiçoamento das instituições e dos seus habitantes, a educação torna-se um pilar na construção da cidade utópica, cujas instituições e costumes fazem dela uma *Cidade Educadora* (J. Araújo, 1996 e 2001). Na ilha de Utopia, a educação não se esgota na escola, instituição social onde é localizada a educação formal. Tratando-se de uma educação para todos e ao longo de toda a vida (Marc’hadour, 1996), ela alarga-se à socialização intencional das crianças e dos jovens através da própria organização social (refeições, leitura, música, diálogo entre gerações, divertimentos e jogos, monumentos, conferências, culto religioso, conferências públicas, estratégia de *inversão* dos valores,

3 A *Utopia* de Tomás Moro, aqui referenciada com a sigla UT, refere-se à edição bilingue apresentada por André Prévost (1978)

eliminação de qualquer lugares e/ou “ocasião” de vício). Reconhece-se, pois, na cidade utópica imaginada por Tomás Moro uma *política global* e uma organização onde, sem desprimor do trabalho, o *lazer* se afirma como valor, funda uma nova moral da felicidade e desempenha as suas funções de passatempo, divertimento e desenvolvimento da personalidade.

Encontramos também esta ideia de cidade que, toda ela, respira educação na *Cidade do Sol* de Tomás Campanella. No seu sonho de cidade perfeita e sociedade feliz do início do século XVII, este religioso dominicano apresenta a cidade utópica com uma diversidade de espaços educativos: as “câmaras comuns” para os bebés até aos dois anos e meio; as salas de iniciação à língua e ao alfabeto; as muralhas da cidade em cujas paredes estão representadas todas as ciências, que os mestres explicariam passeando os grupos de crianças; as oficinas de arte onde cada um “certifica a tendência especial de cada engenheiro”; as galerias onde se exercem as artes mecânicas; as sacadas com as suas preciosas pinturas onde são aprendidas as artes especulativas; o templo com os dois globos (Céu e Terra), a pintura das estrelas e a tábua de bronze onde estão gravadas as leis da república; o refeitório comum com as leituras em voz alta e considerações dos magistrados; a praça pública, os jogos e os divertimentos, onde não falta a música; o campo e a aprendizagem “por observação” dos modos de trabalho; o campo de batalha e a exercitação para a guerra e a caça; as piscinas e a habilitação na natação; os portos de mar onde se conhecem outras pessoas, se trocam produtos e se recebem ideias merecedoras de ser acolhidas (Cunha, 1997).

Por sua vez, Francisco Bacon faz da *Nova Atlântida* “um modelo ou descrição de um colégio, instituído para a interpretação da natureza”, como a caracteriza William Rawley, seu amanuense. A *Casa de Salomão* ou *Colégio da Obra dos Seis Dias* torna-se centro de descobertas e inventos científicos em todos os domínios que afectam o homem: “A finalidade da nossa fundação [da Casa de Salomão] é o conhecimento das causas e das moções secretas das coisas e o alargamento das fronteiras do império humano, para a efectivação de todas as coisas possíveis” (1988, 181). Num tempo em que nas universidades imperava um ensino livresco e escolástico e baseado na autoridade dos autores, preconiza-se, pois, o varrimento das teorias e noções comuns e a dedicação à experimentação e aos factos particulares (Bowen, 1992, 76-79). A elite de sacerdotes-científicos de Bensalém (Manuel & Manuel, 1981, 81) investiga, viaja, reúne livros, acumula informação, organiza reuniões e debates. Estão previstas viagens para recolher informações sobre os assuntos e a situação das regiões a que se deslocam, “em especial das ciências, artes, manufacturas e invenções do mundo”, bem como “trazer livros, instrumentos e amostras de toda a espécie” (1988, 170). Na ilha de Bensalém, há ainda lugar para voltas

ou visitas às principais cidades, onde, se houver oportunidade, os da *Casa de Salomão* tornam públicas as invenções proveitosas que lhes pareçam bem (1988, 192). Bacon fala-nos ainda de duas galerias, amplas e bonitas, onde são colocadas, numa, amostras e exemplares de todo o tipo de invenções mais raras e excelentes e, na outra, as estátuas de todos os principais descobridores e inventores: Colombo, o descobridor das Índias Ocidentais, e os inventores dos barcos, da artilharia e da pólvora, da música, das letras, da imprensa, das observações astronómicas, da forja dos metais, do vidro, da seda natural, do vinho, dos cereais e do pão e dos açúcares (1988, 191). Embora a actividade da *Casa de Salomão* pareça um processo ilimitado, a ética calvinista do autor põe três limitações como contraponto ao dever religioso de o científico investigar na criação de Deus: 1ª) a felicidade não deve ser posta no conhecimento, devendo o homem lembrar-se que é mortal; 2ª) o conhecimento deve ser aplicado para dar repouso e satisfação ao homem e não desgosto ou aflição derivados de qualquer ilusão de grandeza ou desejo desordenado; e 3ª) não deve o homem presumir que pela contemplação da natureza alcança os mistérios de Deus.

O estudo destas narrativas utópicas mostra-nos que as utopias sociais, mesmo não sendo utopias pedagógicas, preocupam-se com a formação do homem e contêm ideias sobre educação, seja sob a forma de críticas à educação da época seja na descrição de modos de pensar e fazer educação na cidade utópica. Giovanni Genovesi & Tina Tomasi Ventura (1985) procuram encontrar o “território educativo” *nel paese che non c’è*, em que incluem problemáticas como a dos fins últimos e a correspondência entre meios e fins ou a da liberdade individual e da paz comunitária, dão conta das leis e costumes da cidade ideal e realçam as instituições educativas e os conteúdos culturais de diferentes cidades utópicas imaginadas por utopistas de épocas diversas. Estes autores sugerem mesmo a possibilidade de dar conta de uma “história das ideias e das instituições educativas na utopia”, de forma a, por um lado, “evidenciar o papel da componente de transcendência da realidade que existe em toda a genuína projecção pedagógica” e, por outro, contribuir para a luta e o trabalho de construção do *paese che dovrebbe esserci* (1985, 17).

Alargando igualmente o estudo da educação nas utopias a um vasto conjunto de autores e obras, Anne-Marie Drouin-Hans (2004) assinala no seu horizonte educativo tópicos como o domínio da natureza, o lugar da educação numa concepção global da sociedade, as instituições (in)dispensáveis, o papel do Estado e/ou da família, a arquitectura e a organização espacial, bem como os valores morais encarnados pelos homens e pela cidade, a concepção de igualdade e as questões de género. Perante a paisagem conceptual, política e moral contrastada e complexa que a observação e o horizonte educativo das utopias fazem aparecer, esta autora detém-se a olhar a educação vivida

no quotidiano das utopias, com seus valores implícitos, métodos escolhidos, exigências de aprendizagem, repartição de tempos e de tarefas. Ela indaga se as utopias reclamam a educação para todos ou a aprendizagem de tudo, como resolvem as dificuldades dos ideais democráticos da educação e as condições excepcionais que se dão para os concretizarem. Ela indaga ainda que efeitos da educação as utopias estão em condições de prever, sejam os resultados julgados satisfatórios (uma felicidade ordenada, a perfeição e a transparência e a justificação das renúncias), sejam os problemas e as soluções (competição, rivalidade, emulação; diferenças, desigualdades, selecção; a questão do mérito), seja ainda a “psicologia silenciosa” (Drouin-Hans, 2004, 143) que aí se encontra implícita e que guia parcialmente as escolhas e as orientações do indivíduo.

3. Perspectiva ética e elogio à im-perfeição

Podemos associar o valor pedagógico da utopia à “força *ostensiva*, e mesmo *persuasiva* da exemplificação” com que ela se empenha numa melhor qualidade da vida comunitária (Genovesi & Ventura, 1985, 32-33), como que a “suscitar interrogações” mais que “fornecer soluções” e a suscitar desejo e adesão ou rejeição e mesmo a necessidade de evitar a sua concretização (Lagrée, 2004, 9).

Ao leitor que considere a cidade utópica como “morada que apetece” e queira “viajar” para ela resta a confiança de que ela não viu o fim que lhe era anunciado. No entanto, durante estes quase quinhentos anos que se seguem à *Utopia* de Tomás Moro ela foi mudando de lugar e tal facto convida cada viajante em utopia a uma nova navegação. Qual mãe, ela o acolherá nas águas calmas da sua baía e, também como mãe, esperará a hora de o navegador “desamarrar” a embarcação para “fazer-se à vida”.

A viagem utópica torna-se “uma aventura e uma procura” e esta procura tanto pode ser indagação como fuga de si mesmo. Ora, a *Utopia* de Tomás Moro pretende-se na linha daquela que Chevalier & Gheerbrant (1994, 692) denominam “a única viagem válida”, ou seja, “a que o homem faz ao interior de si mesmo”. No acesso à Utopia, em primeiro lugar está o viandante. É ele que decide empreender a viagem. Mas, a verdade é que só se ama o que se conhece. Daí a necessidade do conhecimento dos valores da Utopia e do seu re-conhecimento como valores, isto é, como algo que deve ser valorado e que justifica o desejo de lhes aceder.

Porém, também no domínio da educação o “acesso a utopia” acaba por mostrar a inacessibilidade desta, a incapacidade da sua transferência em estado puro para a própria realidade social, porquanto “as mudanças em educação são graduais, duradouras, nego-

ciadas, referenciadas, contextualizadas, como o desenvolvimento dos processos educativos, comporta recorrências, bloqueios, indecisões, resistências, etc.” (Magalhães, 1998, 23). Porém, a impossibilidade de substituir a realidade pelo ideal não impede a construção de uma realidade outra que mais se aproxime do ideal. É esta concepção da *educação como prática utópica* que, atravessando o discurso pedagógico de Paulo Freire, desperta “a esperança e o desejo de busca, de mudança, de transformação” (Teixeira, 1999, 91)

O leitor de *Utopia* não deve ainda esquecer nunca que a decisão é sempre do domínio da intimidade de cada ser humano. A Utopia está aí, a sua superioridade axiológica, pensava Moro, impõe-se pela razão, mas o apelo do não-lugar, referenciado a sujeitos (em abstracto) não se faz ouvir em todos, ao mesmo tempo ou de igual modo.

A educação apresenta-se, pois, como “trajecto” humano em direcção a um «mundo novo», tornado dever-ser, que apela à ruptura, ao corte, ao rompimento das amarras (Rousseau, 1981) que, aqui e agora, impedem o homem de aceder à *humanitas* na sua plenitude. Enquanto portadora de um “projecto antropológico” (Carvalho, 1992), a educação “liberta” o homem para a sua realização como ser que propende a superar-se, a passar de um “ser menos” a um “ser mais” (Quarta, 1994). Contudo, o carácter pessoal da educação concebida como “viagem” não implica que o homem se feche sobre si mesmo. É a sua condição de ser social que afirma a alteridade do outro e a necessidade de saber *viver com* os outros, como parece querer lembrar o princípio em que se baseia a comunidade de natureza e destino dos Utopianos: *homo homini salus ac solatium* (UT, 104).

A viagem, sendo pessoal, não é solitária, mas solidária, faz-se em comunhão. Porque o guia está, também ele, em viagem, “neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” e, por isso, a relação – diz Paulo Freire – terá de ser de educador-educando com educando-educador (1975, 97 e 116). Assim, Hitlodeu, que, graças ao seu legado cultural, conhecia a bússola e a sua importância para a orientação na navegação ao largo, facultava a tecnologia e transmite as regras do seu manejo a marinheiros altamente experimentados que logo se apercebem das suas enormes potencialidades. No entanto, também o deslumbramento face à tecnologia pode ser fatal para quem não a usa com a devida prudência:

Os marinheiros não eram não peritos das coisas do mar e do céu. Mas ficaram-lhe extremamente gratos quando lhes revelou o uso do íman, que eles até então desconheciam. Até aí só timidamente se tinham aventurado no alto mar e não se tinham arriscado senão no bom tempo. Mas, agora, confiando na agulha

magnética, eles defrontam o mau tempo com mais confiança que segurança e é de rezear que este objecto, que devia, ao que parece, trazer-lhes grandes benefícios, não se torne, pela sua imprudência, causa de grandes males (UT, 30).

O educador, também ele viandante, ser im-perfeito que busca a sua perfeição num tempo im-perfeito, educa-se em diálogo com o educado, num movimento de busca em direcção ao *ser mais*. Educador e educando, ambos se tornam “sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1975, 106). Mas também, nesta viagem, nenhum deles está isento de “contaminação” e, por isso, pode vir a não “re-conhecer” os “sinais” da Utopia.

A própria sociedade, também ela em *fieri*, segue, nesta concepção de progresso linear, um caminho de perfeição, numa interacção dialéctica com os seus membros e as suas instituições, mesmo que, na história desta esperança laicizada, os “paraísos encontrados”, mais que *eutopias*, lugares de felicidade, se tenham constituído “paraísos perdidos” (Delumeau, 1997). Por isso, o olhar interno às utopias requer um olhar mais exterior, mais crítico, que permite examinar eventuais falhas no seu seio e oferecer uma melhor inteligibilidade das relações entre utopia e educação. Do interior das utopias a perfeição não é posta em causa e a felicidade é desejável. Mas do seu exterior a perfeição como que se quebra e a felicidade torna-se insustentável, para não dizer, mesmo, insuportável. É o olhar exterior que se arrisca a colocar, a propósito das utopias, a questão da ética e vem a considerá-las “um livre jogo de pensamento, estruturado e projectivo [...], isto é, revelador do que é capaz de construir o espírito humano quando se dedica a imaginar o melhor” (Drouin-Hans, 2004, 149).

É, assim, o olhar exterior que faz aparecer a divergência das imagens da perfeição e as leva a sério, sem tomar cada uma delas como uma via a seguir. Tornam-se, pois, fecundas as contradições entre as propostas utópicas contidas nas diversas utopias enquanto trabalho do imaginário, trabalho de pensamento. Esta fecundidade reforça-se se considerarmos que, ao remeter para o *dever-ser* do homem e da cidade, a utopia convida à reflexão ética e, o que é mais, a uma reflexão sobre a ética que ela mesma transporta (2004, 191). Assim, importa questionar se as utopias podem permitir-se inventar seja que universo for e ficar impunes ou se é preciso estabelecer limites éticos à magia da utopia e em que referenciais devem eles assentar. É certo que a ética não precisa de estar *nas* utopias, mas mesmo um imaginário sem ética provoca a reflexão ética, porquanto “ela sobrevém na leitura e no uso que dele se pode fazer” (2004, 192).

Se a utopia é o lugar dos valores, uma análise comparativa dos conteúdos das diversas utopias incita a pensar e permite reconhecer quais são os valores a que não se pode renunciar e em que medida esta ou aquela os preserva, os desenvolve, os limita ou os

maltrata. Deste modo, a utopia vem a ser educativa pela sua própria estrutura e pela sua função. Ela incita à reflexão crítica, à invenção, ao juízo comparativo; ela coloca a ética no centro da própria reflexão, requerendo mesmo “uma ética do imaginário utópico” (2004, 147-193).

Paradoxalmente, esta necessidade de uma ética do imaginário utópico remete-nos para a necessidade de um *elogio à im-perfeição* (Araújo, 1998). É na *im-perfeição* que se movem o homem e a cidade, é dela que um e outra, in-acabados, se querem libertar, mas também é certo que o caminho da perfeição é in-findo. Tal como a viagem, a educação situa o seu farol na *Utopia*, mas tem lugar na *distopia*: a utopia vem a ser dimensão estruturante da educação, sobretudo para traduzir uma educação outra, cujo significado lhe advém da referência à Ideia e da sua internalidade discursiva (Magalhães, 1998, 22). Por isso, a educação também tem a aprender com a arte de marear, na medida em que esta tem por objecto os perigos e os escolhos do oceano, que, mesmo ameaçando com a iminência de morte, por naufrágio ou doença, oferece ao mareante as suas águas purificadoras.

4. A educação como utopia

A utopia lança para o futuro o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano e situa-o algures, num lugar que, sendo *não-lugar*, se oferece como farol orientador da acção humana, dos indivíduos em comunidade, mas ao qual só acede o *homem educado*, cujo perfil se tem vindo a re-formular ao longo dos tempos. A educação constitui, assim, a mola impulsora de uma longa marcha dos indivíduos e das comunidades para a plenitude do ser, que está ao alcance de uns e de outras, em interacção dialéctica. Uns e outras, seres in-acabados que, num presente que é im-perfeito, aspiram à in-finitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para re-conhecer a *outopia* que, na sua dupla grafia, é também *eutopia*, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um.

Porque não se reduz à educação intelectual e visa a formação em/para uma “vida virtuosa” em sociedade, não deixa de realçar o potencial educativo da Cidade e das suas instituições, onde se operam intensas trocas educativas e, por isso, se deve constituir ela mesma escola de cidadania, sem prejuízo das finalidades que, também neste domínio, atribui à instituição escolar.

Uma “visita” às utopias dá conta da diversidade das propostas utópicas, interpela a mensagem utópica, confronta-a com os seus referenciais éticos, exige uma ética do imaginário e coloca o problema dos *limites éticos* à magia da utopia, precisamente em nome

da *utopia do humano* e da educação como *projecto antropológico*, “lugares” de encontro da educação e da utopia (Carvalho, 1994).

Utopia e educação, tomadas na sua dimensão de possibilidade e de desejabilidade, apresentam-se, porém, como que em “desnível” com a realidade e com alguma “proximidade” de estruturas e ideias entre si. O “desnível” torna-se mais perceptível precisamente por a utopia e a educação tenderem à realização, desafiarem o impossível e desdizerem a impenetrabilidade do sonho e da realidade. Como algumas modalidades deste “encontro familiar e, não obstante, paradoxal” da utopia e da educação, Anne-Marie Drouin-Hans (2004, 19) realça a presença massiva de uma preocupação educativa nas utopias, a acção de um ideal sonhado nas práticas educativas reais, a crítica da utopia como olvido da realidade, o medo da utopia como enclausuramento negativo, a função educativa do pensamento utopista.

Como referimos acima, a utopia educativa vem a ser essencial e é pressuposta pela utopia social, precisamente enquanto meio de formação do homem novo da cidade nova. Essa utopia educativa contém um ideal educativo, que pode ou não incorporar uma utopia pedagógica. Anne-Marie Drouin-Hans pergunta-se mesmo se «a educação [é] uma utopia em acto» (2004, 199), trazendo um singular contributo para compreender, do ponto de vista da filosofia, a “familiaridade” que une utopia e educação. Esta autora assinala o carácter ambíguo da utopia educativa quando comparada com a realidade e com a utopia: relativamente à realidade, ela faz figura de utopia, quando descreve ou põe em cena o que se crê reservada a um universo imaginário; relativamente à utopia, ela imbrica-se no real e afirma-se, não como *lugar de parte nenhuma*, mas como *lugar de outra parte*. De qualquer modo, a utopia educativa ancora-se no real, por um lado, e pretende que os objectivos com que se apresenta sejam construtivos de uma realidade melhor, por outro. E, neste aspecto, utiliza o *procedimento utópico*.

Este *modo utópico* que faz da utopia e da educação tão “familiares” reflecte-se num parentesco de estruturas e de ideias das utopias educativas, nomeadamente no insularismo e no comprometimento com a perfeição. A utopia educativa apresenta-se como experiência de realidade que se circunscreve a um “mundo fechado” que se pretende preservado das contaminações que lhe são exteriores e pretende ser tida, não como devaneio teórico, mas como modelo a imitar fora do que constitui a sua fronteira construída.

Por outro lado, utopia e educação encontram-se nos “pressupostos fundamentais” (Hannoun, 1998, 13-23) da reflexão e da acção educacionais: a humanidade como obreira da felicidade, a positividade do homem a ser formado, a perfectibilidade da pessoa humana (e da comunidade dos homens) e a sua capacitação para agir livremente e participar

no seu processo de aperfeiçoamento. Este pressuposto da liberdade baseia-se numa concepção de educação em que o sujeito é o próprio educando: “Educar não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu ‘génio’ singular” (Reboul, 2000, 22). Já o pressuposto da perfectibilidade supera o dilema de o destinatário da educação ser a sociedade ou o indivíduo – falsa alternativa em que cada um dos termos vale apenas pela deficiência do outro – e afirma a *humanidade* como terceiro termo, como é testemunhado pela própria educação: “Educa-se [a criança] para se fazer dela um homem, isto é, um ser capaz de partilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas” (2000, 23), sem permitir que a língua e a cultura em que nasce e se desenvolve o impeça de se encontrar consigo e com os demais. Esta ligação fundamental da educação ao humano afirma que o *tornar-se homem* numa cultura verdadeiramente humana se apresenta como um fim que jamais será alcançado. Trata-se, pois, de um “fim utópico”, mas, afirma Olivier Reboul, “é o único que resguarda a educação tanto do abandono como do endoutramento” (2000, 24).

Pode-se ainda associar a educação e a utopia para realçar como é necessário à acção sobre o real um afastamento em relação ao real. Neste aspecto, a pedagogia é devedora da utopia por três razões: “1) as regras particulares estão aí em deslocamento por relação às realidades psicológicas e sociais; 2) ela é suportada por um ideal, sempre subjacente (o projecto de formar um ser humano); 3) ela assenta na convicção de que a política e a pedagogia vão a par” (Drouin-Hans, 2004, 212). O pedagogo, o político e a utopia encontram-se na linguagem com que se expressam: provocação da inquietude e perturbação do pensamento, apresentação de modelos à vez inatingíveis e perfeitamente concebíveis e alimentação da dinâmica da imaginação e da esperança, dando a ver no modo da ficção desejável, uma maneira harmoniosa de viver em comum que resulta da vontade dos homens e da sua capacidade de se tomar em conta. Escreve Jacqueline Lagrée que “é nesta óptica, e só nesta, que uma reflexão sobre a pedagogia e a educação encontrará sempre de que se alimentar na leitura da utopia como o leitor aristotélico vai além do assombro e da piedade que suscita primeiro a tragédia na contemplação da necessidade construída” (2004, 10).

Drouin-Hans vai, no entanto, mais longe e incide a atenção nas “utopias educativas” e na sua maneira de viver, isto é, “como vontade de incitar à acção (quando elas se exprimem nos discursos teóricos) ou como experiências novas (quando elas são levadas a cabo nas situações concretas)” (2004, 199). Ela interroga as suas reticências e encantos, explora-os do lado do *modo utópico* (Ruyer, 1988) e sublinha que “saber que o êxito programado é contraditório com a educação não exclui que este êxito seja desejado” (Drouin-Hans,

2004, 226). Por isso, as ideias que movem a educação continuam a ser motor para a acção, estão na base de críticas ao estado da situação vigente no domínio da educação, ressaltam a reflexão e problematizam o desnível entre o que se pretende e o que (não) se tem conseguido, reforçam as metas para que apontam os projectos de acção educativa (Carvalho, 1992) e sugerem o ajustamento dos meios e dos esforços necessários a uma implementação bem sucedida desses projectos, de forma que a imagem antecipante (Barbier, 1996) que o projecto comporta não se venha a revelar puro devaneio dos seus autores e pura miragem dos actores que o querem concretizar.

A educação assemelha-se à utopia por aquilo sobre o qual faz incidir o seu esforço: um ser em potência, virtual, de que se projecta a imagem num futuro incerto, um algures impalpável. Ela pode reter-lhe “três preceitos que são igualmente maneiras de compreender as relações entre o imaginário e o real: interdizer-se a travessia do espelho, fazer o luto da perfeição, ousar o passo para o não conhecido” (Drouin-Hans 2004, 226). Nesta medida, a utopia vem a ser, ela mesma, “educação do pensamento”. Drouin-Hans (2004, 240) explica esta nova figura da relação entre utopia e educação por se encontrar no coração da filosofia o que ela nos ajuda a pensar e porque, enquanto associada à educação, a utopia redobra o seu poder conceptual, tanto pelas questões que são implicadas por esse encontro como pelo modo de aproximação que ela convida a adoptar. Adoptar a proximidade entre a educação e a utopia nesta perspectiva de permitir ao homem *tornar-se homem* “é não só dar-se aberturas novas para reflectir as questões perenes, mas também fazer funcionar sobre um dos seus objectos o modo utópico de reflexão, a saber uma acção modelizante sobre representações do real, para melhor determinar que transformações do real são possíveis e desejáveis” (Lagrée, 2004, 8).

Revedo-se nesta concepção da utopia como “educação do pensamento”, o nosso labor investigativo acrescenta-lhe a peculiaridade de recensear as imagens e símbolos mobilizados no texto utópico – ilha, lua, barca, jardim, cidade, montanha, ventre, casa, templo, asa, anjo, porto, porta, ponte, ... – de forma a apreender-lhe os traços míticos que se mostram escondidos sob a capa de racionalidade, dando conta de uma linguagem que, pela sua pregnância, “apalavra” o leitor das utopias literário-filosóficas.

5. Pregnância simbólica do texto utópico

Ancorando-se na teoria do imaginário de Gilbert Durand, a nossa investigação assenta numa crítica às teorias intelectualistas que reduzem a imaginação à percepção ou à lembrança da memória ou ainda a um modo de consciência e desvalorizam ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação. O pressuposto deste autor é que

há integração entre imaginário e razão. Esta integração manifesta-se pela antecedência e transcendentalidade do imaginário e dos seus modos arquetipais, simbólicos e míticos, que atravessam mesmo os discursos mais racionais e que nós vimos explicitando, tomando como referência a *Utopia* de Tomás Moro.

A nossa abordagem da utopia assenta ainda numa concepção do homem como ser *utopicus*, porque, enquanto representação de um mundo melhor, ela vem a ser dimensão fundamental do espírito humano. A dimensão utópica do homem dá conta da sua estrutural inquietude que resulta da sua condição de incompletude, da sua consciência de finitude e do apelo da perfeição que nele sente e a utopia literário-filosófica dá conta desta condição do homem em busca de uma situação que terá vivido no paraíso, entretanto, perdido. O modo utópico de pensar modos outros de ser e de viver em sociedade constituem também modos outros de conceber e reencontrar o paraíso, enquanto local de perfeição e felicidade, introduzindo o utopista e o leitor numa comunidade arquetipal que tanto pode ser evasão e refúgio face à desordem existente como constituir-se lugar *não-lugar* da educação e elemento da formação do homem na sua propensão à realização em si e na comunidade da *humanitas*.

5.1. Mito, utopia e comunidade arquetipal

Através da narrativa da criação, o *Génesis* dá conta da tomada de consciência pelo homem da sua condição de nudez enquanto homem, isto é, de um ser que por natureza é finito mas que não se satisfaz com a sua finitude e sente o impulso para se transcender e tornar-se divino. Na verdade é o mito que melhor dá conta da condição humana e faz da utopia uma espécie de retorno ao paraíso que o homem teria perdido *in illo tempore*, e do qual jamais terá desistido. Assim, uma abordagem mitanalítica da *Utopia* de Tomás Moro (A. Araújo, 1996) evidencia os aspectos caracterizantes das estruturas místicas do imaginário que nela estão presentes e evocam o *mito do paraíso*.

Com efeito, mito e utopia constituem duas maneiras de que as sociedades humanas têm lançado mão para imaginar um estado ideal de perfeição ou de harmonia social. Mito e utopia apresentam características específicas que os diferenciam e características comuns que os tornam próximos. Não ignorando a proximidade entre mito e utopia, Raymond Ruyer (1988, 5) secundariza-a face à necessidade de realçar a especificidade inventiva, à vez especulativa e prática, do carácter teorético da utopia, mesmo que retomando o conteúdo e as aspirações do mito. Já Roger Mucchielli (1960) aproxima a utopia do mito e explicita-a como expressão e metamorfose do mito da Cidade ideal. O nosso estudo da capital da ilha de Utopia explicita os arquétipos e símbolos da cidade que situam *Amaurota entre o mito e a utopia da Cidade ideal* (Araújo & Araújo, 1998) e

evidencia a complementaridade das leituras mítica e utópica, nas quais a educação joga um papel próprio.

Os símbolos e arquétipos presentes na narrativa de Moro – pertencentes ao imaginário da Cidade, que é sempre um imaginário caracterizado prevalentemente pelo elemento mineral (Wunenburger, 1995, 69 -77) – são símbolos e arquétipos «enraizados numa pré-história arcaica» (Dubois, 1978, 219) contida naquilo que Jung chamou de “inconsciente colectivo”, diferente do “inconsciente pessoal”, que é já um resultado das “possibilidades congénitas do funcionamento psíquico em geral, nomeadamente da estrutura herdada do cérebro. São as conexões mitológicas, os motivos e as imagens que se renovam por todo o lado e sem cessar, sem que haja tradição, nem migração histórica. Designo esses conteúdos dizendo que eles são *inconscientes colectivos*” (1991, 448, o itálico é nosso).

É, portanto, neste inconsciente colectivo que vamos encontrar os arquétipos ou imagens primordiais, de que é bom exemplo o “centro”, como arquétipo substantivo pertencente às estruturas místicas do regime diurno (Durand, 1984). De igual modo, a figura geométrica do “quadrado” consubstanciado na “quaternidade”, que rege ou está na base do simbolismo da cidade de Amaurota, pressupõe necessariamente a noção de geometrismo, cujo plano urbanístico de Amaurota reflecte nas suas ruas e praça (UT, 76). Esta noção de geometrismo implica uma obsessão clara de apagar ou de aniquilar o tempo em proveito do espaço (Durand, 1984, 211-212), de o aniquilar, de o reduzir a corpo sem movimento (A. Araújo, 1996, 72). Damos, assim, razão a Dubois quando refere que o geometrismo da cidade e a disposição dos edifícios revelam “desejo de destruir o tempo”, além de expressarem o desejo do “retorno do antigo” (1974, 28). Além disso, Wunenburger (1995), com a acuidade que lhe é própria, lembra-nos que a configuração geométrica das cidades utópicas não é de modo algum ingénua, dado que a sua “ordem geométrica”, derivada já de uma ficção racional, funciona como um elemento subversivo do *décor* natural identificado com o “Jardim do Éden” ou, então, com a “Idade do Ouro” (Gusdorf, 1985, 8 -23):

“A simbólica da ordem pré-cultural deve ceder lugar a uma construção de ordem geométrica, a uma ordem instituída. Em Hipodamos de Mileto, em Platão, nas utopias estóicas, a sociedade guardada substitui o Jardim do Éden, a lei justa abole a livre espontaneidade. As categorias cosmológicas que fundem a ordem dos humanos são substituídas pelas categorias jurídicas e morais que instauram uma justiça humana, distinta da dos deuses” (Wunenburger, 1995, 131-132).

A nossa abordagem hermenêutica da cidade utópica realça o quadrado da cidade e o círculo da ilha e remete-os para a simbólica do *mandala*, onde círculo e quadrado simboli-

zam a junção do céu e da terra, ao mesmo tempo que sublinha a relação lógico-simbólica íntima e intensa que assume o facto de na *Utopia* de Moro ser o quadrado a inscrever-se no círculo e não o contrário: sem deixar de desempenhar a função de *coincidentia oppositorum* típica do «mandala», na Utopia é o símbolo da terra que se inscreve no símbolo do céu. Mas, curiosamente, quer a ilha quer a cidade não são totalmente perfeitos, porquanto a forma da cidade é “quase quadrangular” (UT, 74) e não é total a circularidade da ilha enquanto *luna renascens* que proporciona um outro círculo mais pequeno do mar interior entre as suas extremidades, uma espécie de “ventre” da ilha que sugere o arquétipo da mãe que acolhe e aconchega, mas também se torna boca devoradora para se defender e, ao mesmo tempo, defender os seus.

A lógica simbólica da “cidade” torna-se mais compreensível se, com Wunenburger (1995), reconhecermos que o imaginário que caracteriza a “cidade” é de fundo nocturno e, assim, apelarmos para o Regime Nocturno da Imagem, de que nos fala Gilbert Durand, organizado em torno das estruturas sintéticas e das estruturas místicas. Este modelo de imaginário apoia-se, por sua vez, nas dominantes copulativa (estruturas sintéticas) e digestiva (estruturas místicas), com os seus princípios de explicação e de justificação: causalidade (representação diacrónica – estruturas sintéticas), analogia e similitude (representação objectivamente homogeneizante e subjectivamente heterogeneizante – estruturas místicas). Estas representações apoiam-se nos esquemas verbais sob o signo da “religação” (estruturas sintéticas) e da “con-fusão” (estruturas místicas), o seu melhor exemplo. Toda esta panóplia que estrutura o Regime Nocturno sob o signo da conversão e do eufemismo, ao colocar-nos de novo face ao Éden quente, profundo, escondido, íntimo e calmo, está-nos a dizer, ao que julgamos, que o imaginário da «cidade» se polariza entre o passado (Paraíso) e o futuro (Jerusalém):

Certamente, o imaginário das cidades na tradição ocidental permanece ambivalente: na Bíblia desenvolve-se, ao lado das cidades malélicas (Sodoma, Gomorra, etc.), um imaginário ‘nocturno’ da cidade, que é análogo ao do jardim edénico, lugar numinoso, cidade santa. A topografia de ‘Jerusalém Celeste’ sobrepõe-se assim, sem discordância, com a topografia do espaço paradisíaco. Por conseguinte, existem *rêveries* sócio-políticas, colocadas sob a égide do messianismo judaico-cristão, reactualizam uma simbólica intimista, de modo que a utopia funciona como uma forma de laicização da busca do paraíso perdido. Obtém-se assim uma geografia utópica nova, que procura conciliar-se com os valores simbólicos das terras de perfeição míticas (Wunenburger, 1995, 85).

5.2. O não-lugar da educação

O *modo utópico* de conceber e reencontrar o paraíso, enquanto local de perfeição, socorre-se de características que evidenciam uma certa “monotonia da imaginação humana” (Ruyer, 1988, 41). Assim, a simetria, a regularidade, a geometria e a uniformidade objectivam a estrutura económico-política adaptada à imagem do homem (Garin, 1963, 14-15), tal como o utopista a concebe, e estão presentes, como sua expressão, na própria vida social dos habitantes da ilha de Utopia.

É certo que os Utopianos se maravilham face ao “tão grande e tão admirável espectáculo” da natureza criada (UT, 77), onde tudo é bom e ordenado, e procuram integrar a ordem humana na ordem natural, mas o sabor da simetria e da uniformidade traem o retorno à natureza enaltecida na lenda do “bom selvagem” e fixam-lhe as formas arquitectónico-urbanísticas, sociais e políticas. Deste modo, a sucessividade acaba por dar lugar à globalidade (Dubois, 1978, 215), deixando transparecer um acentuado sabor de algo que chegou ao seu estado máximo de perfeição e, portanto, não muda (pelo menos, no essencial). Mesmo que a perfeição da ilha de Utopia esteja no seu caminhar para a perfeição e os próprios anais da ilha testemunhem o trabalho desenvolvido pelos Utopianos para melhorar as condições de vida e embelezamento da cidade, onde se encontram todos os avanços civilizacionais, nomeadamente aspectos da cultura egípcia e da cultura greco-romana, terreno propício à aceitação da mensagem evangélica, tal como os humanistas a entendiam, bem como a imprensa e o fabrico do papel. Aliás, como previa Utopos pois sabia que, para realizar este trabalho de criação da ilha como estado ideal, “não era suficiente o tempo de vida de um homem” (UT, 77).

A prosperidade da ilha de Utopia resulta, não tanto da redução das necessidades básicas e da eliminação da prodigalidade da vida, como afirma Ruyer (1988, 51), mas da organização do trabalho e do ascetismo de vida, capaz de hierarquizar os prazeres e os objectos de desejo e assegurar a vida em sociedade no prazer da amizade do homem pelo homem: *homo homini salus ac solatium* (UT, 104). O ascetismo de vida dos habitantes da ilha resulta de um processo de inversão dos valores (Ruyer, 1988, 50), através do qual se imprime no coração daqueles ideias e sentimentos contrários à sociedade desordenada a que a utopia pretende ser alternativa e ao qual se associa uma crença no poder da educação. Com efeito, só a educação é capaz de suscitar o riso das crianças e o piedoso olhar dos adultos face àqueles que, como os embaixadores de Anemólia, desconhecem os princípios e costumes utopianos (UT, 98-99). Ao reunir condições para o desenvolvimento das capacidades intelectivas do homem, ser inacabado que nele sente o impulso para a plenitude de ser, a Utopia torna-se o lugar *não-lugar* da educação, concebida como caminho de acesso à *humanitas*, e a expressão da possibilidade de o homem criar o céu-na-terra.

Este humanismo utopiano resulta de um processo onde o tema da purificação e as imagens de verticalização e de transcendência (J. Araújo, 2000) resultam do desenvolvimento dos esquemas de tempo e morte, luz e sombra, abismo e queda a que, por antítese, se associam símbolos ascensionais, espectaculares e diaréticos, inscrevendo a Utopia no que Gilbert Durand chama o regime diurno da imagem. Aí rejeita-se um mundo, onde por sorte ou pelo uso retorcido das leis, o mundo está *às avessas* e coloca no *mais alto* o que, por natureza, está *mais baixo*, ou seja, o homem, que na hierarquia da natureza aparece sobre as coisas, é posto pelos mortais como apêndice e aditamento do dinheiro, moeda de troca das coisas postas pela natureza e pela divindade para uso dos humanos.

O humanismo utopiano resulta, de igual modo, de um processo de deslocamento civilizacional da ilha e de educação dos Utopianos que dão corpo ao “espírito” da ilha, numa “viagem interior” à semelhança da angelomorfose que se opera no português descobridor da ilha. Resulta, pois, de um processo de renascimento para uma vida renovada da ilha e das pessoas e enceta uma itinerância que convida à vez a habitar e *viver com* os outros na cidade e a colocar as raízes não aí mas no *alto*, donde pende a cidade utópica para se oferecer como dádiva aos humanos.

É, assim, a itinerância e a escatologia (J. Araújo, 2004) que dão sentido à imaginária viagem de Rafael Hitlodeu (J. Araújo, 1998) desde o Velho Mundo ao Novo Mundo (UT, 28-30), onde “achou” a ilha de Utopia e reconheceu como “seus” os valores que ela corporiza. Por outro lado, a sua adesão ao “espírito” de Utopia e o seu não arreigamento às coisas trazem de volta ao Velho Mundo o visionário da ilha e testemunho do absoluto para dar a conhecer essa República que ele “desejaria se estendesse a todas as nações” (UT, 160) e fazem dele um *hospes* (UT, 27), alguém que está de passagem: *está mas não fica*. A sua condição é de permanente itinerância – *homo viator*, como desenvolve Gabriel Marcel (1963) –, animado pelo espírito de verdade de Utopia, cujos valores encarna e materializa no seu Discurso.

As propostas historicizantes de Rafael Hitlodeu estão, no entanto, em desacordo com o *élan* da história e com o dinamismo económico da época, fazendo da pretensão profética do utopista uma ilustração da sua “curiosa falta de faro para as coisas a vir” da história económica, social e política, como realça Ruyer (1988, 53), ou do seu atraso relativamente ao seu tempo que não compreenderia, como prefere Delumeau (1994, 30). E, a ser assim, da utopia não se retiraria qualquer ensinamento que não fosse o da impossibilidade de construir a sociedade dos homens sobre imagens equívocas que mais não fariam que reflectir o invés do mundo existente (Mattéi, 1996, 103).

Porém, enquanto imagem reflectida do mundo existente, a utopia não deixa de ser um exercício intelectual que procura imaginar como as coisas poderiam ser diferentes. Tanto

assim que se pode encontrar nas utopias indicações que vieram a ser aproveitadas pelos séculos seguintes, algumas delas “em total contradição com a realidade quotidiana da época, mas que foram uma das mais nobres mensagens que o humanismo legou às gerações vindouras” (Delumeau, 1994, 35).

A utopia torna-se, pois, jogo de possíveis laterais a explorar face à realidade cuja desordem o utopista dramatiza. Enquanto jogo mental, ela é ainda muito racional para ser real, isto é, para ser uma espécie de arquétipo que apenas aos iluminados seria dado contemplar *a priori*. Daí o importante alerta de André Prévost a propósito da *Utopia*: «A sua metalógica, a sua dialéctica, o seu discurso [...] não são acessíveis senão aos que aceitam colocar-se nas perspectivas das suas axiomáticas últimas: nas suas próprias exigências, ela requer e opera esta cultura do espírito que ela situa nos princípios do seu humanismo» (1978, 131).

Com efeito, para apreender a mensagem da Utopia, é exigida uma *metanöia*, um olhar outro, que só a viagem pelo mar ignoto, tenebroso, monótono e hostil é capaz de proporcionar, mas que não está ao alcance de qualquer um. A água do oceano, cujos perigos foram enfrentados pelos portugueses das Descobertas, constitui, sem dúvida, também elemento purificador. De igual modo, a leitura das utopias literário-filosóficas podem ser, não apenas lugar de refúgio e evasão, mas marco do itinerário educacional do seu leitor, fazendo da utopia, ela mesma, ocasião da sua formação enquanto ser que procura realizar-se a sua *humanitas* na cidade dos homens e, que, por isso, não se deixa sedentarizar nos referenciais pelos quais ela se governa e faz deslocar as suas raízes para as situar, *não aqui* ou *noutro lugar*, mas em *parte nenhuma* (Araújo & Araújo, 2004).

Ao constituir-se como marco de um percurso educacional, a utopia não se contenta com ser mero espelho nem pretende que o leitor se fixe na imagem espelhada. Ela convida o leitor a inquirir o que é desejável, mas impossível e o que é possível, mas não desejável, bem como o que, sendo da ordem do *dever-ser*, merece *ser* e por isso carece de ser tornado possível pela acção livre do homem, que não pela espera confiante assegurada por algum credo religioso (J. Araújo, 2003b). E, se no caso de Hitlodeu, diz Tomás Moro que a sua formação prévia o ajudou a encetar o processo iniciático ao “espírito” de Utopia, também a utopia literário-filosófica vem a ser elemento cultural no qual e a partir do qual o leitor deixa-se conduzir para outras formas, mesmo que imaginárias, de *ser humanidade* e *viver em comum*, corresponde ao sentimento do apelo de *conhecimento de si e do mundo* e procura o estado ideal de perfeição social, onde a especificidade de ser humano acolhe a diversidade dos entes e onde a felicidade de todos e de cada um se conjugam pelo verbo amar.

É, na verdade, o verbo *amar* que, mais que os verbos “dar” e “receber”, torna belo e bom tudo quanto do que existe o utopista aloca na utopia, tornada “não só a melhor mas até a única que pode de direito reivindicar o nome de República” (UT, 156). E, em nome do mandamento do amor, a ilha pode dizer pela pena do seu poeta: “generosamente partilho o que é meu, sem hesitação adopto o que é melhor” (UT, 13).

Bibliografia

- Araújo, A. F. (1996). O simbolismo do “mito do paraíso” na *Utopia* de Tomás Moro”, in J. R. Dias (Coord.). *Educação e Utopia*. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 55-83.
- Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (1998). Amaurota entre o mito e a utopia da Cidade ideal, in A. F. Araújo & J. Magalhães (orgs.) *História, Educação e Utopia*. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 61 - 69.
- Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (2004). Traços míticos da Utopia de Tomás Moro, in *Imaginário. Actas do 37º Congresso de Jovens Filósofos*. Lisboa: Nuvem de Fogo Associação Cultural, pp. 221 - 235.
- Araújo, J. M. (1996). *Educação Permanente na Utopia de Tomás Moro*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Araújo, J. M. (1998). Valores e educação na metáfora da viagem, in J. R. Dias & A. F. Araújo (orgs.). *Filosofia da Educação. Temas e Problemas*. Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 297 - 308.
- Araújo, J. M. (2000). Utopia, verticalização e transcendência, in M. A. da Veiga & J. Magalhães (orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*. Braga: UM/IEP, pp. 67 - 75.
- Araújo, J. M. (2001). *Utopia e Educação. Para uma Reinterpretação da Utopia de Tomás Moro*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).
- Araújo, J. M. (2003a). Para uma leitura simbólica da Utopia de Tomás Moro, in A. F. Araújo & F. P. Baptista, *Variações sobre o Imaginário Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Edições Piaget, pp. 511 - 531.
- Araújo, J. M. (2003b). Utopia, desejo e esperança. Contingência e liberdade do homem, in A. F. Araújo & J. M. de Araújo (orgs.) *História, Educação e Imaginário*. Actas do VI Colóquio. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 41 - 53.
- Araújo, J. M. (2004). Utopia, itinerância e escatologia. Contingência e liberdade do homem, in A. F. Araújo & J. M. de Araújo (orgs.) *História, Educação e Imaginário*. Actas do VII Colóquio. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 57 - 76.
- Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2004). Viagem utópica e percurso educacional. Simbolismo da Utopia, in A. F. Araújo & J. M. de Araújo, *Filosofia do Imaginário Educacional. Para um Novo Espírito Pedagógico*. Lisboa: Edições Piaget, pp. 119 - 154.
- Bacon, F. (1988). *Nueva Atlantida*. Trad., int. y notas con un estudio sobre la leyenda de la Atlántida de Emilio G. Estébanez. Madrid: Mondadori España.
- Baczko, B. (1984). *Les Imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*. Paris : Payot.
- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. Tomo II - La Civilización de Europa Siglos VI-XVI*,

- 3ª ed. Barcelona: Editorial Herder.
- Caillet, É. (1989). «Les nouvelles figures de l'utopie pédagogique», *Éducation permanente*, nº 98, 1989, 17 - 31.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chevalier, J. & Gheerbrant (1994). *Dicionário dos Símbolos. Mitos, Sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cunha, F. S. (1997). *Tomás Campanella e a Cidade do Sol. Subsídios para uma educação permanente*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- Delumeau, J. (1994). *A Civilização do Renascimento*, vol. II. Lisboa: Editorial Estampa.
- Delumeau, J. (2000). *Que res-t-il du paradis?*. Paris : Éditions Fayard.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Dubois, C. G. (1974). "Problèmes de l'Utopie", in *Archives des Lettres Modernes*, nº 85, Paris, pp. 3-64.
- Dubois, C. G. (1978). Urbi et Orbi (Le Discours de la Ville dans les Productions Utopiques de la Renaissance), in *Le Discours Utopique* (dir. de M. de Gandillac), Paris: Union Générale d'Éditions, 212-223.
- Durand, G.t (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*, Paris : Dunod.
- Fisher, R. (1964). *Classical Utopian Theories of Education*. New Haven: College & University Press, 50 - 72.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Garin, E. (1963). La Cité idéale de la Renaissance italienne, in *Les Utopies à la Renaissance*, Colloque International, avril 1961, Bruxelles/Paris : P. U. Bruxelles/PUF, 11-37.
- Gusdorf, G. (1985). Réflexions sur L'Âge d'Or, in *Les Templiers, le Saint-Esprit et l'Âge d'Or*. Lisboa: Gabinete de Estudos de Simbologia, p. 8-23.
- Jung, C. G. (1991). *Types Psychologiques*. Genève : Georg Éditeur S. A.
- Lacroix, J.-Y. (2004). *Un autre monde possible? Utopie et philosophie* : Paris, Bordas.
- Lagrée, J. (2004). Préface, in A.-M. Drouin-Hans, *Éducation et utopies*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, pp. 7 - 10.
- Magalhães, J. (1998). *História, educação e utopia*, in A. F. Araújo & J. Magalhães (orgs.) *História, Educação e Utopia*. Braga: UM/IEP/CEEP, 15 - 24.
- Manuel, F. E. & Manuel, F. P. (1981). *El Pensamiento Utópico en el Mundo Occidental*, I, II, III. Madrid: Taurus Ediciones.
- Marcel, G. (1963). *Homo Viator: Prolégomènes à une Métaphysique de l'Espérance*. Paris : Aubier.
- Marc'hadour, G. (1996). Thomas More: l'éducation pour tous et pour toute la vie, in J. R. Dias (Coord.). *Educação e Utopia*. Braga: UM, IEP, CEEP, pp. 33-53.
- Mattéi, J.-F. (1996). L'Utopie: à travers un miroir obscur, in J. R. Dias (Coord.). *Educação e Utopia*. Braga: UM, IEP, CEEP, pp., 85-103.
- Mucchielli, Roger (1960). *Le Mythe de la Cité Idéale*. Paris: PUF.
- Prévost, A. (1978). *L'Utopie de Thomas More; présentation du texte original, appareil critique, exégèse, traduction et notes*. Paris: Nouvelles Éditions Mame.
- Quarta, C. (1994). L'Utopia come generatrice di "Nuovi Mondi", *Moreana*, 31, (118 - 119) (June), 121 - 140.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Rousseau, M.-C. (1981). «Ex non insula... insulam. L'île, fil d'Ariane de l'utopie», *Moreana*, XVIII, 69 (March), 129 - 136.
- Ruyer, R. (1988). *L'Utopie et Les Utopies*. Brionne: Gérard Monfort.
- Teixeira, M. S. (1999). Imaginário e ideário no discurso pedagógico de Anísio Teixeira e Paulo Freire, in A. F. Araújo & J. Magalhães (orgs.) *História, Educação e Imaginário*. Actas do III Encontro de História, educação e Imaginário. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 77 - 98.
- Veiga, M. A. (1989). O Perfil Ético do Professor, in *Revista de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, Out-Dez, 1989, 10, pp. 82-85.
- Wunenburger, J.-J. (1995). *La Vie des Images*. Strasbourg: PUS.

Resumen

Este texto versa sobre la proximidad entre la utopía y la educación, expone la contribución de diversos autores y contempla la dimensión mítico-simbólica del imaginario educacional. Presenta cinco puntos: filosofía y utopía, la educación en las utopías, perspectiva ética y elogio a la imperfección, la educación como utopía y impregnación simbólica del texto utópico.

Résumé

Ce texte porte sur la proximité de l'utopie et de l'éducation, fait référence à la contribution de divers auteurs et privilégie la dimension mythico-symbolique de l'imaginaire éducationnel. On y présente cinq points: philosophie et utopie, l'éducation dans les utopies, perspective éthique et éloge de l'imperfection, l'éducation comme utopie et prégnance symbolique du texte utopique.

Abstract

This paper deals with the proximity of utopia and education, it mentions different authors and the myth-symbolic dimension of the educational imaginary. It presents five points: philosophy and utopia, and education in utopia, ethical perspective and apology to imperfection, education as utopia and the pregnancy and symbolic of utopia.