

## ESCOLAS SONHADAS: UTOPIA E OTIMISMO MILITANTE EM UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CURSO DE LETRAS

*Dreamed schools: utopia and militant optimism in a formative experience in an undergraduate language course*

*Escuelas de soñadas: utopía y optimismo militante en una experiencia formativa en el curso de letras*

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira 

### RESUMO

O artigo discute a utopia como método na formação de professores/as de linguagens. No quadro teórico, conjugou-se a concepção de utopia desenvolvida por Ernest Bloch (2005) à proposta de Reconstrução Imaginária da Sociedade, de Ruth Levitas (2013). O pressuposto da pesquisa é que o método utópico coloca em movimento a imaginação epistêmica, configurando uma ferramenta crítica para a reflexão holística e para o engajamento na construção de caminhos educacionais democráticos e transformativos que apontem para o que ainda-não-é (Bloch, 2005). Apresentam-se os resultados de uma experiência realizada com estudantes das Licenciaturas em Letras de uma universidade pública brasileira, analisando-se três narrativas utópicas situadas em escolas sonhadas e seus pós-escritos.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Utopia como método; Imaginação epistêmica; Ainda-não; Otimismo militante.

### ABSTRACT

*This paper aims to discuss utopia as a method in the training of language teachers. The theoretical framework combines the concept of utopia developed by Ernest Bloch (2005) with Ruth Levitas's (2013) proposal for the Imaginary Reconstruction of Society. The assumption of the research is that the utopian method sets the epistemic imagination in motion, configuring a critical tool for holistic reflection and engagement in the creation of democratic and transformative educational paths that point to what is not-yet (Bloch, 2005). It discusses the results of an experiment carried out with undergraduate students from a Brazilian public university, analyzing three utopian narratives situated in dreamed schools and their postscripts.*

**Keywords:** *Teacher education; Utopia as a method; Epistemic imagination; Not Yet; Militant Optimism.*

## RESUMEN

*El artículo analiza la utopía como método en la formación de profesores de idiomas. El marco teórico, combina el concepto de utopía desarrollado por Ernest Bloch (2005) a la propuesta de Ruth Levitas (2013) para la Reconstrucción Imaginaria de la Sociedad. O supuesto de la investigación es que el método utópico pone en marcha la imaginación epistémica, configurando una imaginación epistémica, configurando una herramienta crítica para la reflexión holística y para el compromiso en la construcción de caminos educativos democráticos y transformadores caminos educativos transformadores que apunten a lo que todavía no es (Bloch, 2005). Discutimos los resultados de un experimento realizado con estudiantes de una universidad pública brasileña, analizando de una universidad pública brasileña, analizando tres narrativas utópicas narrativas situadas en escuelas soñadas y sus post-escrituras.*

**Palabras clave:** *Formación de profesores; Utopía como método; Imaginación epistémica; Todavía no; Optimismo militante.*

---

## Introdução

“Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança.”  
bell hooks (2021, p. 28)

Neste trabalho, objetivo discutir uma proposta de formação de docentes de linguagens que toma a utopia como eixo conceitual e como método, fundamentando-me em Ernest Bloch (2005), Ruth Levitas (2013), Dilas-Rocherieux (2000), entre outros autores. Desenvolvo experiências semelhantes desde 2022, com estudantes de graduação e de pós-graduação, assim como em atividades de extensão universitária. Visando demonstrar o funcionamento do método utópico, apresento neste texto uma experiência desenvolvida no instituto de formação de professores de uma universidade pública brasileira.

Compreendo o termo utopia como projeção de futuro que prepara o caminho para a transformação. Essa concepção está ancorada no conceito de utopia concreta desenvolvido por Ernst Bloch (2005, p. 461), para quem "A utopia se enraíza no presente em vista do futuro: o amanhã vive no hoje e sempre se está perguntando por ele". Por esse prisma, o pressuposto da pesquisa é que o método utópico, nomeado como Reconstrução Imaginária da Sociedade (RIS)

pela antropóloga inglesa Ruth Levitas (2013), permite o desenvolvimento de experiências de formação de docentes que coloquem em movimento a imaginação epistêmica, oferecendo-lhes uma ferramenta crítica para a reflexão holística e para o engajamento na construção de caminhos educacionais democráticos e transformativos que apontem para o que *ainda-não-é* (Bloch, 2005).

A experiência formativa que analiso fez parte de um projeto temático desenvolvido ao longo de um semestre letivo no curso de Licenciatura em Letras, o qual culminou com a produção escrita de criações utópicas sobre outras escolas possíveis, a partir das referências bibliográficas debatidas ao longo do semestre. Trata-se de um estudo com amostra reduzida, do qual participou somente uma turma de licenciandos/as em Letras, desse modo, seus resultados, assim como as conclusões deles decorrentes, são limitados ao contexto e às condições em que se desenvolveu a experiência analisada.

Organizei este texto em três seções. Na primeira, discuto concepções de utopia, na segunda discorro sobre o método utópico e a adaptação da metodologia de Ruth Levitas à formação de docentes de linguagens, associando tal proposta ao otimismo militante (Bloch, 2005). Na terceira, analiso três escolas utópicas criadas por estudantes de Letras, buscando compreender a em que medida o planejamento e a construção ficcional projetam futuros possíveis, assim como identificar tanto as críticas nelas implicadas quanto as concepções que as embasam.

### **Utopia: sonho inatingível ou mundo possível?**

Dados os limites desse texto, não seria possível percorrer as nuances semânticas, teóricas e ideológicas que o termo utopia assumiu ao longo dos séculos, por isso, abordarei de forma breve a ambivalência do termo e a obra inaugural do filósofo inglês, para, a seguir, focalizar a concepção que assumo em minha pesquisa, que entretence a perspectiva de Ernst Bloch a seus desdobramentos nas proposições da Socióloga Ruth Levitas. Os sentidos do termo utopia são intensamente disputados. Embora a palavra tenha sido criada por Thomas More para nomear a ilha idealizada em que projetou um sistema político que se opunha ao que se observava na Inglaterra de seu tempo, criações

e projetos sociais utópicos existiram em muitos momentos da história e em variados contextos.

Laura Tundo Ferente (2021) aponta o mito como fonte primária da utopia antiga e da moderna. Ela sublinha o papel desse repertório, que inclui imagens simbólicas com o Éden, a Idade de Ouro, a terra de Cocanha, na constituição do núcleo de princípios e valores que caracterizam as utopias. A partir desse argumento, indica a “República” platônica, fortemente relacionada ao mito, como modelo da *polis* utópica, comunidade imaginária a partir da ideia de justiça voltada ao bem comum, “sábua, valente, temperante e justa” através da “tão perfeita quanto possível” (Platão, 2000, p. 197 e 208). Projetada na voz de Sócrates como um mundo ideal, em que a justiça seria possível e no qual os guardiões seriam educados para o exercício do poder, a República é organizada segundo a visão aristocrática de governo que o filósofo propunha. Benedito Nunes define esse texto como “horizonte moral e político das utopias”, em que se articula a concepção platônica do mundo, base metafísica da cultura ocidental (Platão, 2000, p. 1).

Voltando a More, uma análise do neologismo criado pelo filósofo inglês, no entanto, revela que sua construção evoca duas possibilidades de formação em grego, com sonoridades semelhantes na pronúncia inglesa. Assim, se o termo for tomado como fusão do prefixo de negação (-*ou*) ao radical (-*topos*), tem-se *outopos*, não-lugar ou lugar inexistente. Porém, considerando-se o prefixo *eu-*, temos *eutopos*, com sentido de lugar feliz. Esse jogo entre os prefixos *ou/eu* possibilita significações ambíguas – seria a criação utópica a representação de um sonho inatingível ou a intencionalidade dirigida a um mundo de desejada felicidade pelo qual vale a pena lutar?

A esse respeito, Raymond Trousson (1975, p. 10. Tradução livre) afirma que: “jogando com a ambigüidade da pronúncia inglesa do latim Utopia (por *ou-topia* e/ou *eu-topia*) o termo sublinharia ao mesmo tempo a aspiração à felicidade e o caráter de irrealidade de seu modelo”. Tal ambivalência corresponde às visões concorrentes sobre a utopia, que Ruth Levitas (2011, p. 1) assim sintetiza: sonho a ser desfrutado ou visão de futuro a ser perseguida. Ambas as visões têm como horizonte mundos perfeccionados, que reinventam a sociedade pela via da imaginação e, com base no desejo de felicidade e equilíbrio, apontam para um estado idealizado de bem-viver, que é inerente à projeção utópica.

Nessa tradição, a utopia remete à criação de mundos perfeitos e a imaginação utópica pode funcionar como escape às constrações e dificuldades enfrentadas no mundo real. É por isso que, para a Levitas, o termo utopia é associado com maior frequência justamente à ideia de sonho impossível – “uma fantasia escapista, na melhor das hipóteses um entretenimento agradável, mas inútil” (Levitas, 2010, p. 1. Tradução nossa). Daí que o substantivo se associe, usualmente, a projetos que não apresentam possibilidades de concretização e, assim como o adjetivo utópico, dele derivado, tende a ser usado, em sentido pejorativo, para indicar falta de relação com o “real concreto” em uma ideia ou proposição.

Na obra de More (1979), paradigma do gênero em sua forma moderna, sistema político-social da ilha Utopia é detalhadamente apresentado por Rafael Hilodeu, em relato que ocupa o livro II, é o mais extenso da obra. Na ilha imaginária, o cuidado com a criação de uma sociedade perfeita pode ser observado, entre outros traços, na distribuição da população no espaço, em cidades totalmente planejadas, sendo notáveis as estratégias de garantia de bem-estar e de igualdade entre os cidadãos, dentre as quais destaco a ausência de moeda circulante a abolição da propriedade privada, associadas por Hitlodeu às injustiças sociais.

A concepção de utopia desenvolvida por Thomas More é profundamente crítica, porém não é voltada para a esperança, como se pode observar na seguinte declaração do narrador:

[...] se de um lado não posso concordar com tudo o que disse este homem, aliás incontestavelmente muito sábio e muito hábil nos negócios humanos, de outro confesso sem dificuldade que há entre os utopianos uma quantidade de coisas que eu aspiro ver estabelecidas em nossas cidades. Aspiro, mais do que espero. (More, 1979, p. 314.)

Nesse trecho, é patente que o narrador não acredita na concretização das proposições revolucionárias nela contidas. Talvez por isso, tomadas como projeções imaginárias sem repercussão no mundo empírico, as utopias que se seguiram à ilha criada por Thomas More tenham sido muitas vezes criticadas. Essa rejeição também se deu porque, produzidas em um vácuo sócio-histórico, as utopias não incluem os revezes por ela impostos, além de criarem sociedades estáticas e, em algumas versões, até mesmo autoritárias.

Ao escolher a utopia como móvel de meu trabalho com docentes de linguagens em formação, fiz a opção por uma visão muito diversa, que advém da filosofia de Ernst Bloch e está ancorada na esperança. Longe de ser um devaneio, a utopia, entendida nesse sentido, projeta e direciona a ação transformativa sobre o mundo.

A utopia, para Ernst Bloch (2005), não é um devaneio sem lugar no mundo empírico, mas uma projeção de futuro que se direciona à transformação das injustiças e dos descaminhos da realidade. Por isso, o autor afirma que:

É antes de tudo o interesse revolucionário, com seu conhecimento de como está ruim o mundo e seu reconhecimento do quanto ele poderia ser bom como um outro mundo, que necessita do sonho desperto da melhoria do mundo. (Bloch, 2005; p. 97).

Seguindo a tese XI sobre Feuerbach, elaborada por Karl Marx, ele pressupõe que aos filósofos cabe a transformação do mundo, não apenas sua análise. Por isso é que a sua utopia concreta nasce de sonhos acordados e é, em última análise, a sociedade socialista.

A vida de todos os seres humanos é perpassada por sonhos diurnos, que em parte são apenas uma fuga insossa e até enervante, e até presa para enganadores. Outra parte, porém, instiga, não permite se conformar com o precário que aí está, não permite a resignação. O esperar está no cerne desta outra parte, que é ensinável. Ela pode ser extraída tanto do sonho diurno livre de regras como do seu uso leviano, pode ser ativada sem estar envolta em névoa. Nenhum ser humano jamais viveu sem sonhos diurnos, mas o que importa é *saber sempre* mais sobre eles, desse modo, mantê-los direcionados de forma clara e solícita para o que é *direito*. [...] (Bloch, 2004, p. 14).

O pensamento utópico é, pois, para Bloch, expressão da esperança, que deixa aflorar a compreensão crítica das sociedades humanas e de suas iniquidades, mas não se detém na denúncia dessa situação, de modo que anuncia, seja em ficções, tratados sociológicos e filosóficos, alternativas de organização sociopolíticas que respeitem a pluralidade dos mundos humano e natural. Isso porque, em sua visão, “[...] O Ainda-Não consciente comunica-se e interage com o que Ainda-Não-veio-a-ser, mais especificamente com o que está surgindo na história e no mundo.” (Bloch, 2005, p. 23).

Porém, para que a abstração utópica, calcada no pensamento positivo, torne-se desejo de transformação e busca de concretização, precisa passar da imaginação à ação. Para Bloch (2005), a passagem da utopia abstrata, *poiesis*

fantástica, para a utopia concreta (ou realista), potencialmente factível, demanda a transição da especulação para a *práxis*, ou seja, para o engajamento na busca social e política de um mundo melhor. Dessa forma, está também associada à assunção de um *ethos*, de uma disposição para a luta por aquilo que ainda não está manifesto, de um “otimismo militante” (Bloch, 2005, p. 197).

Como explicita Suzana Albornoz (2021), no sistema filosófico aberto de Bloch não se apresenta a negação ou carência, mas transitória, mas como ainda não ser ou não ter, e nesse sentido é que a imaginação utópica traz à tona o inacabamento do mundo e as utopias projetam paisagens do desejo (Bloch, 2005). A autora sintetiza a relação entre o inacabamento do mundo e a esperança, vista como ato cognitivo de premonição:

Esse é o princípio chamado esperança, que veio a ser título da obra principal: ainda não ser do mundo e dos homens, fundamento ontológico da esperança, a qual é expressão do real voltado para o possível. (Albornoz, 2021, p.18)

Foi o potencial engajamento dos/das estudantes na luta por uma educação mais justa e democrática, portanto, que me levou a experimentar a utopia como método em processos formativos com futuros docentes de linguagens, experiência que discutirei na próxima seção.

## **Utopia e otimismo militante na formação de docentes de línguas e literaturas**

A socióloga inglesa Ruth Levitas (2013) retoma o postulado de Ernest Bloch acerca do impulso utópico como um dado antropológico cujas origens estão na profunda sensação humana de falta, cujo preenchimento só é possível pela imaginação. Assim, somos utópicos sempre que sonhamos com uma existência transformada, por isso, ela define utopia, de forma abrangente, como a expressão do desejo humano de viver e de ser melhor. Alinhada ao entrelaçamento de *poiesis*, *práxis* e *ethos* apontado na concepção de utopia concreta de Bloch na proposição do método transformativo que denomina como Reconstrução Imaginária da Sociedade (RIS), Levitas (2013) entende que a imaginação utópica permite criar e problematizar possibilidades futuras, engendrando alternativas políticas, econômicas, sociais e, no caso que

proponho aqui, educacionais.

Dessa maneira, na perspectiva de Levitas (2013, XI), tomada como método, a utopia situa-se em contextos concretos e se configura como uma abordagem crítica que pode favorecer a problematização dos limites dos discursos políticos contemporâneos. Para ela, o método utópico estimula a reflexão sobre futuros possíveis e sobre o que seria necessário para imaginá-los, propiciando o engajamento democrático e o compromisso com a construção de caminhos transformativos que incluam a reflexão sobre o desenvolvimento humano nesses contextos.

Meu interesse em implementar a RIS na formação de docentes advém não somente de sua abordagem hermenêutica, de seus aspectos estéticos ou existenciais, mas, sobretudo, das preocupações sociais e estruturais que tal perspectiva pode fazer emergir, tendo em vista a relevância da construção de formas de conhecimento crítico e avaliativo sobre futuros possíveis no campo educacional com jovens em processo de formação que se deparam com um campo de trabalho extremamente desafiador, desgastante e marcado pela desvalorização profissional, seja em sistemas públicos ou em instituições privadas. Assim, apontar para a esperança e para o “otimismo militante” parece fundamental na formação inicial e continuada de docentes de linguagens, especialmente com o aprofundamento de desigualdades educacionais que se observa após a pandemia de Covid-19, no Brasil. Minha adesão ao método utópico liga-se, portanto, ao impulso crítico e propositivo que a RIS pode trazer ao licenciandos em Letras, pois, como Levitas (2013, p. 3. Tradução nossa), considero que “a identificação e a expressão dos desejos mais profundos dos nossos corações e mentes, e dos desejos dos outros, é uma forma necessária de conhecimento e de verdade.”

Levitas (2013, p. 3, tradução nossa) argumenta que o encontro entre a sociologia e a utopia implica a reconfiguração dessa disciplina em diferentes aspectos, dentre os quais “enfrentar o futuro a que tem sistematicamente procurado evitar [...]”. Nesse sentido, é que defende a necessidade de uma mudança na abordagem do utopianismo, deixando de tratá-lo como mera especulação para como considerá-lo uma forma de conhecimento reprimido, mas já existente, sobre futuros possíveis. Na economia global que marca as sociedades contemporâneas, na qual o conhecimento é valorizado quando gera

poder e lucro. Nas universidades, a institucionalização do conhecimento pela disciplinarização, que se caracteriza por um altíssimo grau de especialização, reflete-se na fragmentação e no foco de curto prazo, orientado para a solução de problemas. Em termos de políticas do conhecimento, ela assim analisa tal cenário:

As formas mais valorizadas de conhecimento são aquelas não avaliativas e altamente especializadas, as quais podem ser vendidas como “verdadeiras” sob o rótulo de “ciência”. Outras formas de conhecimento, exploratórias, avaliativas e holísticas não recebem este aval. A consequência é uma situação que seria mais bem designada como sociedade estúpida do que como sociedade do conhecimento. A explicação e defesa da utopia como método questionam estes pressupostos. (Levitas, 2013, p. xvi. Tradução nossa).

A opção metodológica pela IRS está, nessa direção, relacionada à transição epistêmica na formação de docentes pela valorização da imaginação e de outras maneiras de produzir conhecimentos, fora do paradigma moderno, racionalista e eurocêntrico. Se, do ponto de vista do leitor, a experiência utópica cria espaço para a satisfação temporária e projetiva de necessidades, desejos e satisfação, podemos assumir que, do ponto de vista da autoria ela permite que a imaginação epistêmica avance de maneira mais livre, elaborando a crítica ao mundo tal como está e anunciando possibilidades democráticas, justas e harmônicas.

Como exercício exploratório, hipotético e holístico de possibilidades, embora a utopia seja menos constricta do que a perspectiva de ciência que se difunde hoje, direcionando-se à reflexão e ao diálogo, ela também apresenta limites. A validade crítica e propositiva das alternativas imaginadas pode ser avaliada com base em outros critérios, como coerência interna e possibilidade teórica. As criações utópicas, são sempre transitórias, pois, embora projetem outros mundos, produzem-se como críticas a espaços sócio-históricos determinados, de modo que os cenários futuros alternativos que elaboram são, por consequência, situados. De acordo com Levitas (2013, p. 19. Tradução nossa),

A Reconstituição Imaginária da Sociedade significa imaginar as instituições sociais e as relações sociais de uma sociedade melhor, e assim fazer uma mudança do estético e existencial para o social e político – ou melhor, reconhecer (como a teoria crítica sempre fez) a interdependência do existencial e do político.

Conjugando as ideias de Bloch à abordagem de Ruth Levitas (2010; 2013), a planificação da experiência realizada partiu dos seguintes pressupostos:

I – A utopia relaciona-se à dimensão filosófica da esperança, ao mundo como ainda-não-sendo e as pessoas como seres-em-possibilidade (Bloch, 2006);

II – A pulsão utópica “sustenta a propensão humana a desejar e imaginar uma vida diferente”, um desejo material que reside na “fome, perda e carência” (Levitas, 2013, p. 5. Tradução nossa);

III – A utopia, pensada como método, é uma ferramenta crítica que coloca em movimento a imaginação epistêmica (Levitas, 2013)

IV – A imaginação utópica, como exercício de criação de alternativas, possibilita a projeção de mosaicos sociais plurais, justos, equitativos e sustentáveis, afastando-se do modelo tendente à criação de sociedades monolíticas que caracterizou as utopias modernas.

### **Procedimentos da pesquisa: o método utópico**

A experiência analisada foi desenvolvida em uma universidade pública brasileira, no contexto de um campus periférico dedicado à formação de professores/as. As condições econômicas e socioculturais do entorno da unidade geram a necessidade de intensa articulação com a sociedade, o que se dá através de projetos de diferentes perfis que contemplam aspectos sociais, educacionais, ambientais, históricos e políticos, sendo a formação de professores/as seu eixo articulador.

O Departamento de Letras oferece dois cursos: Licenciatura em Letras - Português-Inglês (231 alunos) e Licenciatura em Letras – Português-Literaturas (204 alunos). A amostra-alvo da pesquisa foi selecionada por conveniência, por ser uma das turmas em que lecionei no semestre. Participaram do estudo 22 estudantes, quantidade correspondente a aproximadamente 5% do total de matriculados nas duas licenciaturas. Os/as participantes do estudo estavam inscritos/as na disciplina de estágio supervisionado III, disciplina obrigatória do oitavo período na Licenciatura em Letras. Na tabela 1, apresento características básicas dos/das participantes e dos grupos em que se organizaram:

Tabela 1. Caracterização dos/as participantes

<i>Grupo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Gêneros dos/as estudantes</i>	<i>Licenciatura cursada</i>	<i>Escola criada</i>
1	05	Feminino: 04 Masculino: 01	Português-Literaturas:04 Português -Inglês: 01	Escola Ágora da Liberdade Narrativa em prosa
2	04	Feminino: 04	Português-Literaturas:03 Português -Inglês: 01	Escola Éden Narrativa em prosa
3	05	Feminino: 05	Português-Literaturas:03 Português -Inglês: 02	Não nomeada Poema
4	04	Feminino: 03 Masculino: 01	Português-Literaturas:03 Português -Inglês: 01	Escola Ponte do Saber Narrativa em prosa
5	04	Feminino: 04	Português-Literaturas:03 Português -Inglês: 01	Não nomeada Poema

Fonte: Elaboração própria.

Para a implementação do estudo, segui os três modos do método utópico, identificados por Levitas (2013): arqueológico, ontológico e arquitetural. Cada um desses modos enfatiza um aspecto da Reconstrução Imaginária da Sociedade. Na interpretação dos resultados, adotei a Análise de Conteúdo, “um método de pesquisa que usa um conjunto de procedimentos para extrair inferências válidas do texto” (Weber, 1985 apud Lankshear; Knobel, 2008, p. 274). No Método utópico desenvolvido por Levitas (2013), os modos arqueológico e ontológico tendem a se sobrepor, embora, no planejamento do projeto, tenham constituído etapas sucessivas. O modo arqueológico diz respeito ao levantamento de imagens do que caracterizaria uma boa sociedade em documentos e políticas públicas, partindo da premissa de que a maioria das posições políticas inclui uma visão utópica de como seria uma sociedade ideal, embora os discursos tendam a não as explicitar.

A autora trata metaforicamente como arqueologia o movimento de busca dos modelos de boas sociedades em seus aspectos sociais, políticos, culturais, os quais estão enterrados, fragmentados e negados na superfície discursiva (Levitas, 2013). Essa escavação, que inclui análise e crítica, embasará a Reconstrução Imaginária da Sociedade. Na esteira das ideias de Bloch acerca da utopia como “consciência antecipante”, sugere que a utopia como arqueologia pensa a projeção da sociedade ideal como antecipação do futuro. No que respeita ao modo ontológico, postula que:

O modo ontológico da Reconstituição Imaginária da Sociedade, da utopia como método, é necessário por duas razões. Em primeiro lugar, qualquer discussão sobre a boa sociedade tem de conter, pelo menos implicitamente, uma reivindicação de uma

forma de ser que é considerada melhor do que a nossa experiência atual. Implica tanto imaginarmo-nos de outra forma como um juízo e um juízo sobre o que constitui o florescimento humano (Levitas, 2013, p. 177. Tradução nossa).

O trabalho de Reconstrução Imaginária da Sociedade analisado neste artigo gerou cinco produções ficcionais. Dois grupos optaram por escrever poemas e os demais redigiram ficções narrativas em prosa, inscritas no gênero conto. Para efeito do presente trabalho, circunscreverei a análise a três contos e de seus respectivos pós-escritos, tendo em vista que caracterizaram com maior detalhe a escola sonhada, projetando um mundo ficcional em que a inseriram.

Nos contos utópicos, os grupos criaram personagens e enredos situados nas escolas idealizadas, descreveram a organização e a rotina da escola, bem como construíram pós-escritos coerentes com a proposta ficcional realizada.

Para a análise de conteúdo dos contos e dos pós-escritos redigidos pelos grupos de estudantes, segui as seguintes etapas no tratamento e interpretação dos dados: (1) análise dos textos considerando a configuração do gênero conto utópico; (2) mapeamento da caracterização das escolas sonhadas, com base em cinco categorias de conteúdo definidas a partir dos itens constantes no questionário preparatório: instalações e infraestrutura; gestão e participação; estudantes e docentes; currículo, metodologia e avaliação; atendimento a necessidades e desejo.; (3) e interpretação das categorias de conteúdo com base na fundamentação teórica do estudo e em outras referências.

Os três contos analisados neste trabalho inserem-se na categoria conto utópico, uma vez que constroem ambientes escolares idealizados, nos quais valores relacionados à “boa educação” estão presentes. Observa-se a construção de elementos próprios à narrativa ficcional em prosa, observando-se cuidado na construção da verossimilhança na construção do espaço, do ambiente e das personagens. Nos contos, a voz narrativa é elaborada em terceira pessoa e apresenta onisciência. Os enredos seguem estruturas lineares e o tempo tende a ser cronológico, sendo as histórias narradas retrospectivamente.

Os nomes escolhidos para as escolas sonhadas pelos/as estudantes remetem a ideias utópicas e destacam aspirações importantes: democracia na “Escola Ágora da Liberdade”; conexões afetivas e cognitivas na “Escola Ponte do Saber” e paraíso terrestre, na “Escola Éden”. Na narrativa utópica que tem

como cenário a Escola Éden, o grupo explicita a motivação para a escolha desse nome: “[...] o nome Instituição de Ensino Éden - ou Éden - foi escolhido para nomear a escola como uma alusão à ideia da utopia, a um lugar visto como perfeito e sem defeitos.”(Grupo 2)

Os valores destacados nos títulos se refletem tanto nas especificidades elencadas quanto na caracterização administrativa e pedagógica de cada uma. As histórias criadas pelos grupos partem de cenários distópicos para criar espaços utópicos. O conto *Educação e Refúgio* se inicia em um espaço conflagrado e conta a história de uma menina Afegã que vê seu pai ser morto por membros do grupo islamita militar Talibã. Ela foge com a mãe, que morre durante a penosa viagem para o Brasil e chega sozinha ao Rio de Janeiro, onde encontra na “Escola Ágora da Liberdade” o refúgio destacado no título do conto. A experiência como aluna dessa escola idealizada a leva a decidir tornar-se professora e a estudar no campus universitário em que foi realizada a experiência.

O grupo de coautores/as usa recursos de linguagem, explora a polissemia e recorre à formatação para destacar palavras importantes no texto, criando efeitos de sentido pela exploração dos espaços da página, ao jogar com espaçamento entre as palavras e distribuição diferenciada nas linhas. Destaca-se, nessa narrativa, a busca de recriação da linguagem, mas também a adesão a uma concepção política da educação pautada pela valorização das diferenças, como se pode notar no trecho destacado a seguir:

A ESCOLA em nenhum momento a DESAMPAROU. Cada vez mais enaltecia a sua VOZ, dando-lhe ferramentas para sua Autonomia e Cidadania. Dentro da escola, sua identidade nunca foi apagada ou desconsiderada, sua língua e sua cultura sempre foram respeitadas e jamais demonizadas. Dentro da escola ela permitiu florescer sua própria identidade. Após alguns anos, ela começou a lecionar na Ágora como Professora de Inglês. Elaborava feiras mensais para falar acerca da Xenofobia, VARIAÇÃO linguística e D-I-V-E-R-S-I-D-A-D-E cultural. (Grupo 1)

Nesse trecho, noto o destaque para conhecimentos desenvolvidos no curso de Letras e a valorização de seu processo formativo. No desenlace do conto a personagem decide tornar-se professora, tendo em conta o impacto que a educação teve em vida e a possibilidade de fazer o mesmo com outras pessoas. Ela segue seu percurso formativo na instituição pública em que foi

desenvolvida a experiência formativa e o conto se encerra com uma afirmação da voz narrativa em que a história narrada no conto se entrelaça às discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina:

Hoje, após ter se tornado uma professora, consegue perceber o papel que tem não só como pessoa, mas também como profissional, de não deixar que a esperança se vá e que, apesar da realidade distópica em que se vive, nunca se deve deixar de acreditar e de tentar alcançar o futuro utópico que deseja e sonha. (Grupo 2)

A narrativa que se passa na “Escola Éden” tem como protagonista Renato, ex-aluno da escola que, após um acidente perdeu os movimentos das pernas. Não podendo mais nadar, passou a ser treinador dos estudantes e voltou a competir, dessa vez como paratleta, na seleção brasileira. A história de superação vivida por Renato tem como pano de fundo as propostas da escola e coloca em destaque o aspecto acolhedor e os valores nela compartilhados.

No período em que se recupera da lesão sofrida e espera poder retornar ao esporte, ele permanece na escola como assistente dos professores de natação, atuando como instrutor de natação, e estimula o desenvolvimento dos colegas. Renato destaca a importância da escola e da função que assume junto aos colegas nesse momento:

— Quer dizer, quantos ex-nadadores de 16 anos que vocês conhecem podem dizer que são instrutores de natação numa escola? O Éden me deu essa oportunidade e me devolveu a perspectiva quando eu tava na pior [...] Com a ajuda da escola e, bem, de vocês, eu tô reconstruindo o meu futuro aos poucos, sabe? E, mais do que isso, tô tendo a chance de ajudar vocês a construir o de vocês no processo. (Grupo 2)

Nesse sentido, também nesse conto pode-se considerar que a docência é associada a valores positivos e ao encaminhamento do personagem principal para um final feliz que, nesse caso, está em sua volta às piscinas como competidor.

O conto cujo enredo envolve a “Escola Ponte do Saber” narra a história de Sarah, cuja família é conservadora e preconceituosa. Devido à transferência do pai para o Rio de Janeiro, ela se muda com a família para essa cidade e é matriculada nessa escola progressista. O enredo aborda o conflito de valores entre a família e a escola e a tensão que isso causa na vida de Sarah, que tenta esconder dos pais a abordagem pedagógica e os temas que são discutidos na instituição.

A professora de Sarah, Karla, é uma mulher transgênero, e o grupo dá relevância ao combate à transfobia e ao respeito às diferenças no conto, destacando a atuação competente da professora. É tecida também a associação entre a competência e a gentileza da professora e o fato de ela ter estudado “na melhor faculdade de formação de professores”, referindo-se à instituição em que foi realizado esse estudo. O enredo sofre uma reviravolta quando o pai da menina descobre um trabalho sobre transfobia e vai à escola para reclamar. É então que descobre que estudou com a professora transgênero e esse fato traz uma transformação em suas concepções. No entanto, como afirma a voz narrativa,

Dizer que Eduardo e Marta mudaram totalmente suas mentalidades seria mentira, mas descobrir que a Professora Karla, na infância, antes da sua transição, era o Carlos, melhor amigo de infância de Eduardo, que o defendeu muito na escola, foi ao mesmo tempo um baque e uma fagulha de esperança para que a família de Sarah buscasse compreender o outro e o diferente. (Grupo 4)

Nessa narrativa, o “final feliz” também coincide com a opção de Sarah pela profissão docente e culmina com a sua aprovação para a universidade em que foi realizada a experiência aqui analisada. Isso sinaliza o valor e a importância que os/as estudantes atribuem a sua opção profissional e ao percurso seu formativo. Passando à análise dos pós-escritos, no quadro 2 sintetizo as concepções elaboradas pelos grupos.

Tabela 2 – Análise das concepções presentes nas escolas utópicas.

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Escola Ágora da Liberdade</i></b>	<b><i>Escola Éden</i></b>	<b><i>Escola Ponte do Saber</i></b>
<i>Instalações/ infraestrutura</i>	Há uma ágora para assembleias escolares. Não há muros. Arquitetura inclusiva. Placas bilíngues, uso de Grafia Braille e comunicação em LIBRAS.	Arquitetura inclusiva Espaços adequados para aulas diversificadas.	Organização da sala de aula permite ao/à docente enxergar e ouvir os/as estudantes.
<i>Gestão/ participação</i>	Assembleias escolares com participação dos/das estudantes	Democrática Diretor(a) da escola.	Estudantes participam das decisões
<i>Estudantes</i>	Ativos e protagonistas Crianças, jovens, adultos e idosos.	Ativos e protagonistas Vistos como indivíduos únicos.	Ativos e protagonistas

<i>Docentes</i>	Mediadores.	Turmas reduzidas Autônomos. Com liberdade de cátedra.	Receptivos e solidários. Acolhedores e afetivos. Críticos.
<i>Currículo</i>	Não abordam.	Disciplinas “tradicionais” e preparo para a vida	Interdisciplinar.
<i>Metodologia</i>	Montessoriana. Inspirada na Escola da Ponte Ênfase na autonomia dos/das alunos/as	Construção de “comunidades de aprendizado” com participação de todos/a.	Ênfase no pensamento crítico e na expressão dos/das estudantes. Formação cidadã
<i>Avaliação</i>	Colaboração e trabalho em conjunto. Avaliação formativa e processual.	Avaliação formativa e processual.	Projeta futuro sem preconceitos Prioriza as habilidades dos alunos
<i>Atendimento a necessidades e/desejos</i>	Ênfase em inclusão e respeito à diversidade.	Ênfase em inclusão e respeito à diversidade.	Ênfase em inclusão e respeito à diversidade.

Fonte: Elaboração própria.

As instalações e a infraestrutura foram bastante enfatizadas nas escolas sonhadas pelos/as estudantes. Considerando-se que o projeto de um prédio escolar tem como ponto de partida concepções sobre educação e que ele é influenciado por interesses e valores estéticos, éticos e epistêmicos, é importante notar que nas escolas idealizadas há destaque para a eliminação de barreiras para pessoas com deficiência. Isso acontece na descrição do espaço físico das escolas utópicas, em que é perceptível a conexão com suas propostas.

Na “Escola Ágora da Liberdade”, conforme indica o termo de origem grega que o grupo usou no título, há ênfase na participação de todos/as nas decisões sobre o cotidiano escolar há um espaço reservado para o exercício democrático em assembleias. Já na “Escola Éden”, há a proposta de salas ambiente para disciplinas diversificadas, que o grupo inclui no currículo e objetivam a preparação para a vida futura. Na “Escola Ponte do Saber”, o acolhimento aos estudantes está nas pessoas e no prédio, como se lê neste trecho:

Na entrada da escola, via-se uma exposição de obras de arte feitas pelos alunos, cuja temática era a valorização e respeito às múltiplas possibilidades de pessoas. Os alunos mais antigos recebiam os alunos novos com abraços e sorrisos de boas-vindas. Os corredores eram enormes, coloridos, com várias fotos dos alunos e trabalhos realizados por eles. As salas de aula também eram diferentes, a disposição das cadeiras fugia do tradicional, elas formavam círculos, dando a percepção de que

todos os jovens que frequentavam aquelas salas se viam e se ouviam. (Grupo 4)

De modo geral, nas propostas pedagógicas esboçadas pelos grupos predomina o paradigma da educação inclusiva, que é enfatizado na legislação, nas pesquisas e em percursos formativos docentes. Como projeção de futuro possível, a acessibilidade está prevista entre os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Organização das Nações Unidas, inseridas no ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis. A meta 11.7, que trata desse aspecto, foi ampliada no Brasil, incluindo populações vulneráveis: “Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, em particular para as mulheres, crianças e adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência, e demais grupos em situação de vulnerabilidade.” (IPEA, 2019, n.p.)

Diferentes dispositivos se alinham, no Brasil, para a garantia de direitos às pessoas com deficiência, a partir do disposto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (SENADO FEDERAL, 2019), dentre os quais a Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos – NBR 9050 ABNT. Essa norma propugna a arquitetura inclusiva, que busca planejar espaços em que as diferenças físicas, cognitivas e perceptivas sejam respeitadas, conforme propõe o *design* universal, cujos princípios são uso equiparável; uso flexível; uso simples e intuitivo; informação de fácil percepção, tolerância ao erro; baixo esforço físico, dimensão e espaço para uso e interação (Santos e Fernandes, 2017).

A acessibilidade é fundamental para garantia de direito à educação para todos e todas e a NBR9050 define com informações técnicas precisas e detalhadas a obrigatoriedade da acessibilidade e segurança em todos os espaços da escola: localização da entrada; rotas acessíveis entre todos os ambientes e equipamentos complementares; percentual de sanitários acessível; características e disposição do mobiliário das salas de aula e da edificação; parâmetros para a instalação de lousas e orienta a implantação de sistema de comunicação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nas quatro escolas utópicas, são mencionadas algumas características mais básicas de uma arquitetura inclusiva, como rampas com inclinação adequada, plantas planas e áreas de circulação integradas e amplas, sendo a

“Escola Ágora da Liberdade” a que melhor detalha, na apresentação elaborada pelo grupo, os recursos espaciais, de mobiliário e na sinalização que têm em conta a acessibilidade física e comunicacional. Na narrativa situada nessa escola, como mencionei, a personagem principal é uma menina afegã em asilo político e chama a atenção a preocupação com sua inclusão linguística, com recurso à sinalização bilingue, que facilita a movimentação da estudante. Observo que os/as estudantes de Letras atentaram para a língua, que é um dos focos de sua formação, e, inclusive, ultrapassaram a NBR9050 (ABNT, 2020), que define parâmetros para sistema de comunicação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em especial aquelas com perda visual e auditiva, mas não considera aquelas que não dominam a língua portuguesa.

A gestão das escolas utópicas foi pouco explorada nas apresentações e nas narrativas, havendo menção a assembleias escolares na Escola Ágora de Liberdade, gestão democrática, na “Escola Pensares” e direção democrática, na Escola Éden, na “Escola Ponte do Saber”, a diretora é próxima aos/às estudantes e destaca a importância do afeto e do respeito em seu discurso de abertura do ano letivo:

– Bom dia, queridos alunos! Muito feliz por poder compartilhar com vocês mais um ano letivo que se inicia. Aos alunos novos, sejam muito bem-vindos, e aos alunos antigos, um excelente retorno! Desejo, de coração, que esse ano seja maravilhoso e que possamos juntos, como de costume, construirmos um ano letivo repleto de novas descobertas e aventuras. Gostaria de deixar claro aos alunos novos que nossa escola tem como principal lema o respeito às diferenças e que as relações entre as pessoas na escola se constroem através do respeito e da afetividade. Sintam-se pertencentes a essa escola! Ela foi construída para vocês! (grupo 4)

Curiosamente, nenhum dos grupos colocou em cena a participação docente na gestão escolar, com a descrição vaga e pouco ousada, que não arrisca formas de organização política mais inovadoras ou insurgentes.

Nos itens relacionados à dimensão pedagógica das escolas sonhadas, os/as licenciandos/as colocaram os estudantes da educação básica no centro do processo educativo e os/as docentes como mediadores e autônomos, apontando, em duas delas, para a liberdade de cátedra. Porém, noto que se o centramento no aluno denota sintonia com uma perspectiva reflexiva e

transformadora, por outro resvala no esvaziamento da figura do/da professor/a como sujeito do processo-ensino aprendizagem, assim como os alunos.

Quanto aos currículos, o grupo da “Escola Pensares” aborda dois pontos de destaque nos discursos educacionais progressistas: contextualização e valorização dos conhecimentos dos/das estudantes e o grupo da “Escola Éden” indica a redução de conteúdos tradicionais e traz a preparação para a vida. As escolhas metodológicas são coerentes com o perfil de escola que cada grupo cria, seja pela adesão a uma corrente específica (Montessoriana e Sociointeracionista), seja por indicação de uma perspectiva ampla, que identifiquei como crítica no quadro 1.

A forma de avaliação nas três escolas corresponde às abordagens processual e formativa, pois desenvolve-se ao longo do período letivo e considera cada estudante em sua individualidade, tendo em conta suas necessidades e potencialidades.

O atendimento às necessidades de todos/as que circulam na escola foi um item pouco explorado pelos grupos, parecendo apontar que a perspectiva inclusiva e diversificada que atravessa as quatro escolas já o contemplaria. Por outro lado, dois grupos propuseram recursos para coletar sugestões e demandas, o que parece contradizer a gestão dialógica e democrática que indicam em suas escolas sonhadas, pois se há diálogo efetivo, cada um pode e deve assumir suas necessidades e demandas, apresentando-as à comunidade, para debate. Caixas ou plataformas não são, na verdade, mecanismos democráticos, embora assim o tenham parecido aos/às estudantes.

No planejamento das escolas utópicas, na escrita das narrativas ficcionais e nos pós-escritos redigidos, a produção dos grupos desenha a denúncia de vários problemas que os grupos enxergam nas escolas que conhecem. Esse traço é consistente com a perspectiva político-ideológica da utopia, que compreende as promessas de perfeição construídas em escritos utópicos como “novas ferramentas políticas que permitem confrontar a sociedade real a seu inverso perfeito, um universo fictício totalmente purificado de seus males históricos” (Rocherieux, 1991, p. 7).

## **Considerações Finais**

Os resultados desse estudo sugerem que a implementação do método

utópico da Reconstrução Imaginária da Sociedade em processos de formação de docentes pode estimular a projeção criativa de futuros alternativos em pequena escala, orientados para a ação e criativos. Assim, os/as estudantes usam a utopia como ferramenta crítica ao posicionarem o planejamento de espaços escolares sem barreiras como característica das escolas utópicas, contrapondo-se à lógica capacitista e padronizadora que ainda prevalece em edifícios que negligenciam a diversidade humana. Ao idealizar escolas capazes de lidar com a diversidade e de valorizá-la, fazem a denúncia das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência e por todas as pessoas que escapam ao padrão dominante.

Por outro lado, constato que as memórias do futuro que criaram revelam o quanto as escolas brasileiras ainda se distanciam do que está previsto na legislação vigente, assim como do que é apontado em pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Um leitor que não conheça o sistema educacional brasileiro pode mesmo pensar que algumas das propostas apontam para o passado, e não para o futuro, pois tratam como projeção imaginária o que é realidade há muito tempo em redes privadas de ensino e em países que tratam a educação como prioridade.

Os resultados indicam que narrativas utópicas produzidas por estudantes de Licenciatura em Letras, na medida em que buscam anunciar futuros possíveis, denunciam que as escolas que conhecem estão em desacordo com o que está definido na legislação e proposto em pesquisas pedagógicas. Ou seja, na reconstrução imaginária das escolas, alcançaram o que *já deveria ser*, que nos espaços educacionais que conhecem é *ainda-não*.

Considerando que o presente vivenciado pelos/as estudantes não apresenta as características das escolas que sonharam, em termos de instalações e recursos disponíveis, pedagógicos e administrativos, compreendo que o acionamento da imaginação epistêmica, permitiu-lhes o aflorar da esperança e da disposição para o otimismo militante (Bloch, 2005, p. 197).

---

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. G. **O enigma da esperança**: Ernst Bloch e as margens da história do espírito. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3236> Acesso em 10 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos – NBR 9050**. 4. Ed. Rio de Janeiro, ABNT, 2020. Disponível em: [http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf) Acesso em 15 mar. 2024.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2005. (v. 1)

DILAS-ROCHERIEUX, Y. **L' Utopie ou la mémoire du futur**: de Thomas More à Lénine, le rêve éternel d'une autre société. Paris, Robert Laffont, 2020.

FERENTE, L. T. (2021). Utopie et modernité. **Diogène**, 273-274, 105-123. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/dio.273.0105> Acesso em 20 jun. 2023.

HOOKS, B.. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo, Elefante, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, IPEA, 2019.

LANKSHEAR, C. E; KNOBEL, M. **Pesquisa-pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre, Artmed, 2008.

LEVITAS, R. A. **The concept of utopia**. 2. ed. Oxford, Peter Lang International Academic Publishers, 2010.

LEVITAS, R. A. **Utopia as Method**: The Imaginary Reconstitution of Society Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013.

MORA, J. F. **Diccionario de Filosofia**. Madri, Alianza Editorial, 1984.

MORE, T. A Utopia. In: Erasmo. **Thomas More**. São Paulo, Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores)

PLATÃO. **A República**. Belém, EDUFPA, 2000.

SANTOS, C.; FERNANDES, S. **Um ambiente virtual interativo de aprendizagem para usuários com/sem limitações sensoriais**. Conference paper. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319377058\\_um\\_ambiente\\_virtual\\_interativo\\_de\\_aprendizagem\\_para\\_usuarios\\_comsem\\_limitacoes\\_sensoriais](https://www.researchgate.net/publication/319377058_um_ambiente_virtual_interativo_de_aprendizagem_para_usuarios_comsem_limitacoes_sensoriais) Acesso em: 15 mar. 2023.

SENADO FEDERAL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, Edições Técnicas do Senado Federal, 2019.

TROUSSON, R. **Voyages aux pays de nulle part**. Histoire littéraire de la pensée utopique. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1975.

Submissão em: 26 mar. 2024

Aceite em: 10 set. 2024

---

---

---

<sup>i</sup> **Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Pós-doutora em Letras Modernas pela Universidade de São Paulo (2017), e em Estudos Sociais pela Universidade de Coimbra (2023). Professora associada do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Atua no PROFLETRAS, no PPLIN e no PPGEDU.

E-mail: [marcia.lisboa.oliveira@uerj.br](mailto:marcia.lisboa.oliveira@uerj.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0080160443827520>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>