



Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África¹

Paulo Freire and his influence in Latin America and Africa

Antonio Faundez²

Doutor em História e Sociologia, diretor do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), Genebra- Suíça, e-mail: formation.idea-edm@edm.ch

Resumo

O presente artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, esboçamos uma breve análise do contexto latino-americano que favorece a emergência do trabalho de Paulo

¹ Esse texto foi apresentado originalmente no VII Encontro Internacional do Simpósio Paulo Freire, Praia, (Cabo Verde) de 12 a 19 de setembro de 2010.

² Enfants du Monde (EdM) é uma ONG suíça especializada nos campos da educação e da saúde, que herdou das experiências práticas e dos aportes teóricos do Instituto para o Desenvolvimento e a Educação de Adultos (IDEA). Desde 2006, o IDEA passou a ser um programa no interior de EdM e apoia, em África do Oeste, América Latina e Ásia, programas de educação de base (para as crianças, jovens e adultos), programas de formação de formadores (nível universitário de mestrado) e programas de formação continuada de professores e de animadores.

Freire ao mesmo tempo em que assegura sua difusão e aceitação na América Latina, iniciado na década de 1960. Nossa análise se esforça para mostrar os obstáculos político-culturais próprios ao Continente africano que inviabilizam a adesão maciça dos africanos ao pensamento e prática freireanos. Na segunda parte, tecemos algumas considerações críticas à obra educativa de Freire e, em uma atitude propositiva, apresentamos a Pedagogia do Texto como uma ruptura – na continuidade – com respeito a essa mesma obra.

Palavras-chave: Educação. Política. Monolinguismo-bilinguismo. Monoculturalismo-multiculturalismo. Pedagogia do texto.

Abstract

The present paper is structured in two parts. In the first part, we outline a brief analysis of the Latin-American context favourable to the emergence, diffusion and acceptance of Paulo Freire's work in the region, which started in the decade of 1960. Our analysis attempts to show the political and cultural obstacles specific to the African continent that prevent African's mass adhesion to Freirean thought and practice. In the second part, we make some critical remarks on Freire's educational work and, in a constructive spirit, we present 'Pedagogy of the Text' as a rupture – in continuity – regarding that work.

Keywords: Education. Politics. Monolingualism – bilingualism. Monoculturalism – multiculturalism. Pedagogy of the text.

Introdução

Com o presente artigo pretendemos, num primeiro momento, esboçar elementos do contexto latino-americano que explicam a um só tempo a emergência e o sucesso do pensamento e da prática educativa de Freire. Analisamos também, de maneira contrastiva, o contexto africano para mostrar os limites da influência de Freire neste Continente.

Num segundo momento, formulamos algumas críticas ao pensamento e à ação educativa de Freire, ao mesmo tempo em que

apresentamos brevemente uma abordagem educativa que deseja guardar viva a reflexão de Freire sobre a relação *educação e política*, mas promovendo uma ruptura epistemológica com o marco conceptual-metodológico de nosso autor.

Contextos históricos

Na América Latina

Na América Latina, os anos de 1960 se caracterizam essencialmente pelo combate de duas ideologias gerais: o Cristianismo e o Marxismo. O Cristianismo chega à América Latina com os Ibéricos (espanhóis e portugueses), durante o “descobrimento” ou “conquista” da Indoamérica. Desde esse momento, ele exerce uma influência incontestada na história sociocultural desse subcontinente. Sua história é complexa e variada nas diferentes estruturas organizadoras nascidas desde o século XV até hoje, e uma de suas características é a existência de diversas interpretações que coexistem com respeito à relação entre religião e política.

O Marxismo chega à América Latina no início do século XX, primeiramente por intermédio das organizações operárias em países que pretendiam industrializar-se ou, mais tarde, por alguns intelectuais. Nos anos 1960, o Marxismo começa a ser estudado nas instituições universitárias. Assim como o Cristianismo, o Marxismo é interpretado de diferentes maneiras, segundo as diversas correntes que nasceram ao longo de sua história.

Antes dos anos de 1960, outras ideologias gerais tiveram influência na América Latina. Podemos citar o Positivismo – em suas versões ortodoxa e heterodoxa. Outras ideologias menos gerais também tiveram (ou teriam) um papel importante antes e durante os anos 1960. Referimo-nos ao nazismo/fascismo (nacional socialismo) e à doutrina da “segurança nacional”. Esta última justifica a tomada do poder político pelos militares na América Latina.

Na década de 1960, tanto o Cristianismo (católico) quanto o Marxismo influenciaram as correntes políticas que provocaram mudanças radicais no tocante à relação dessas mesmas ideologias com a política. O Catolicismo latino-americano – inspirado pelas encíclicas *Mater et Magistra* e *Pacem in Terris*, de João XXIII, e pela Conferência dos bispos latino-americanos de Puebla e de Medellín – declarou sua opção pelos “pobres” e, por isso mesmo, por uma teologia ligada ao social. Do lado do Marxismo, o livro de Régis Debray, *Revolução na revolução*, postula que é possível que, na América Latina, o motor da transformação revolucionária seja não a classe operária, mas os camponeses e intelectuais.

Paralelamente a essas vertentes ideológicas – ou talvez também por causa delas – um diálogo se instaura entre os intelectuais “marxistas” e “cristãos” para determinar se seria possível estabelecer uma colaboração prática entre essas duas concepções do mundo, na luta política para vencer as injustiças sociais. Podemos incluir Paulo Freire nessa coexistência intelectual.

As ideologias gerais de que falamos já haviam inspirado movimentos políticos que chegaram ao poder no período que nos ocupa. O movimento revolucionário cubano derruba, na luta armada, a ditadura de Batista e se declara marxista, no início dos anos de 1960. O partido político Democrata-Cristão, no Chile, obteve o apoio da população e ganhou as eleições em 1964 com o *slogan* “fazer uma revolução na liberdade”. É evidente que esses dois fatos históricos se tornam modelos para uma parte importante de cristãos e marxistas, inclusive se essa divisão não é absoluta, na medida em que podemos notar que existem colaborações políticas aqui e acolá entre uns e outros.

Os norte-americanos combateram – naturalmente por razões ideológicas, econômicas e políticas (e o fazem até agora!) – a escolha dos cubanos para construir uma sociedade mais justa e mais humana. Mas sem nenhuma hesitação, eles apoiaram a escolha reformista da Democracia Cristã e sua “revolução em liberdade”, através da Aliança para o Progresso, programa destinado a apoiar as soluções não marxistas na América Latina.

Esse contexto foi caracterizado por intelectuais e políticos na América Latina como a *segunda independência*. A primeira – no início de século XIX – foi uma independência político-econômica contra a Espanha e Portugal e a constituição de novos países/nações demora algumas dezenas de anos³.

O movimento da segunda independência pode ser considerado a partir de final do século XIX, com a luta pela independência econômica dos países latino-americanos contra o domínio da Inglaterra. Essa luta se intensifica nos anos de 1960, com a independência político-econômica dos países latino-americanos dominados pelos Estados Unidos. A primeira manifestação triunfante foi a Revolução Cubana em 1959, seguida de processos políticos em diversos países que não conseguem assentar-se. A resposta dos Estados Unidos e de seus aliados internos pretende consolidar a hegemonia ideológica, econômica e política, saindo dos cânones democráticos. Começa, então, uma série de golpes de estado militares/civis para impedir que o movimento libertador consiga consolidar-se. Mas, ao mesmo tempo, experiências “democráticas” são apoiadas com o fim de frear a experiência cubana. Essa posição política dos Estados Unidos pretendia consolidar novos caminhos para apoiar processos que estavam destinados a realizar mudanças fundamentais na sociedade latino-americana. As mudanças eram, por exemplo, a reforma agrária, a modernização dos estados, a “justiça social”, que deviam ser obtidas por meio de caminhos democráticos. É com essa intenção que nasce a *Aliança para o Progresso*, ou seja, para apoiar governos que buscavam realizar estas mudanças. A Aliança apoia especialmente o Partido Democrata Cristão, cujo *slogan* era “revolução na liberdade”, com evidentes referências à oposição à revolução cubana. A eleição de Salvador Allende, no Chile, abre a possibilidade de constituir uma nova via diferente da cubana, que priorizou

³ Essa primeira independência refere-se a países latino-americanos em processo de formação, colonizados por espanhóis. O Brasil tem uma história específica, já que se torna independente somente em 1822 – independência proclamada por Pedro I (filho do monarca de Portugal Dom João IV), proclamando-se Imperador. A república é proclamada somente em 1889 por uma elite político-econômica e militar.

a via armada. A eleição de Allende mostra que é possível começar a conquista do poder através da via democrática, conseguir a independência política e econômica e construir uma sociedade mais democrática, mais justa, mais solidária, respeitando as regras democráticas. Conhecemos a resposta dos que se opunham às mudanças necessárias para consolidar a segunda independência destinada a construir sociedades mais justas e mais solidárias: uma série de golpes de estado e uma política de violência permanente a toda oposição; atos de violência e destruição da vida democrática de uma boa parte dos países latino-americanos.

No período do triunfo da violência na América Latina, surge o despertar de movimentos populares no interior da igreja católica, priorizando uma igreja ao serviço dos pobres. No seio desses movimentos, emergem o pensamento e ação de Paulo Freire e de outros intelectuais latino-americanos. Esses intelectuais participavam nos movimentos populares na qualidade de “intelectuais orgânicos”. Tais movimentos mobilizavam tanto as elites eclesiais quanto os grupos eclesiais de base, que se influenciam mutuamente. Não é estranho então que seja o cardeal de Recife, Dom Helder Camara, que apresente a experiência de Freire nos Estados Unidos, no início dos anos 1970. É justamente aí que começa a *internacionalização* do pensamento e ação de Freire, por meio da Igreja Católica (e depois cristãs), promovida tanto por suas elites quanto pelos movimentos de base que se expandem na América Latina.

Na África

Parafrazeando os intelectuais e políticos da América Latina, podemos dizer que nos anos 1960-1970, o Continente africano vive a luta pela primeira independência (essencialmente política), embora esta tenha elementos que caracterizam também a chamada segunda independência (notadamente econômica). Independência então ao mesmo tempo política e econômica, mas acrescentemos um elemento completamente novo:

o elemento cultural, que diferencia ostensivamente o processo histórico da África e da América Latina⁴.

Nessas décadas também o Cristianismo e suas variantes do Marxismo desempenham um papel orientador da independência, essencialmente nos países francófonos e lusófonos. O pensamento e a ação cristã se concretizam na educação e muitos líderes da independência eram formados pelo sistema educacional cristão, inclusive nos países anglófonos. Não esqueçamos que Nyerere – líder da independência da Tanzânia – foi formado nesse sistema, na variante inglesa do Cristianismo. Nyerere foi o primeiro a convidar Paulo Freire para participar no processo de educação de adultos na Tanzânia, convite feito via Conselho Mundial de Igrejas, que reunia – com caráter ecumênico – as igrejas protestantes, em Genebra. O movimento da Igreja para os pobres, com sua teorização chamada “Teologia da libertação” e seu aporte à educação popular ao movimento educativo – cuja influência de Freire é inegável – não teve um impacto profundo no Cristianismo africano. Certas igrejas europeias criaram organizações *ad hoc* para popularizar tanto a teoria como a ação educativa de Paulo Freire.

Diferentemente da América Latina, cuja influência do Marxismo era difundida pelos partidos de esquerda e sindicatos, na África o Marxismo foi difundido por movimentos de esquerda em prol da liberação e por algumas universidades europeias. Trata-se de uma difusão feita por intelectuais que chegaram a ter um papel importante nos movimentos de independência, como é o caso notavelmente nas colônias portuguesas. Parece-nos que o Marxismo foi uma fonte inspiradora do pensamento de Cabral. No entanto, lendo os textos desse *político intelectual* ou *intelectual*

⁴ A conquista e ao mesmo tempo o começo da “colonização”, nos dois continentes, poderia permitir uma melhor compreensão das diferenças sócio-políticas entre os dois continentes. A conquista e a “colonização” na América Latina começa no século XV (1492) e continua até a “descolonização”, no início do século XIX (1818, 19, 20, 21, 22). A colonização na África começa no final do século XIX (reunião em Berlim, em fevereiro 1884 e fevereiro 1885), ocasião em que as potências europeias se repartem entre elas a África. A independência dos países africanos (descolonização?) se realiza entre os anos 1950, 1960, 1970. Esses fatos históricos explicariam talvez que a independência (descolonização?) foi feita em América Latina pelos descendentes dos conquistadores-colonizadores e na África a independência (descolonização) foi realizada pelos próprios africanos.

político, damo-nos conta que, pelo fato de ser africano, existe nele uma intencionalidade de incorporar à luta pela independência certos aspectos das culturas africanas, o que não ocorreu no pensamento e ação dos intelectuais latino-americanos, com respeito às culturas indígenas e afro. Com efeito, o contexto africano obrigava tal incorporação, o que mostra bem que existem diferenças marcantes na história de um e outro Continentes, como dizíamos anteriormente.

O contexto cultural africano constituiria então um obstáculo sério para a universalização de qualquer teoria ou prática, especialmente no campo da educação, inclusive a de Freire. Isto nos permite recordar um princípio evidente, mas constantemente esquecido ou rechaçado: *a universalidade de uma teoria só é possível se esta se re-adapta de uma maneira permanente a realidades históricas concretas, tomando em conta suas determinações específicas, especialmente os sistemas culturais*. Se de alguma maneira é verdade que nos dois continentes os objetivos eram semelhantes, na prática eles não eram idênticos. Na América Latina, predominava nesse momento a ideologia da cultura *homogênea* e *monolíngue*, que despreza os povos indígenas, chegando até a sua negação absoluta⁵. Nesse sentido, pode-se dizer que a teoria e a prática educativas de Freire emergem em um contexto supostamente “homogêneo”, tanto no plano linguístico como no plano cultural⁶. Com respeito ao Continente africano, o multilinguismo e a diversidade cultural não podiam ser negados⁷, mas isso não foi

⁵ Hoje em dia as elites “ladinas” não mudaram de política, o que não quer dizer que os indígenas não estejam avançando em suas conquistas políticas, econômicas e culturais. Tem havido avanços importantes como, por exemplo, a conquista do poder pelas forças progressistas – incluídas as camadas indígenas e os Acordos de Paz em Guatemala, com as tentativas de construção de uma educação bilíngue e intercultural, etc.

⁶ Evidentemente tal representação negava a diversidade linguística e cultural da América Latina! Estima-se que atualmente cerca de 700 línguas indígenas sobrevivem na América Latina, o que contrasta com as quase 2000 línguas existentes no período da colonização.

⁷ O número de línguas faladas na África é estimado em torno de 2000. Estados monolíngues não existem. Para dar alguns exemplos da diversidade linguística, podemos citar Burkina Faso, com 60 línguas, a República Democrática do Congo onde existem 300 línguas, a Nigéria onde mais de 400 línguas são faladas.

suficientemente problematizado por Freire, de modo que apesar dos diversos convites que lhe foram feitos por parte dos governos progressistas (Tanzânia, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, e especialmente de Cabo Verde), o pensamento e a prática educativa de nosso autor não tiveram – e nem poderiam ter – uma influência duradoura nesse Continente⁸.

Sem dúvida, existiam objetivos compartilhados entre os dois Continentes: tomar o poder político, com a mobilização das massas populares. No entanto, na medida em que as estruturas sociais, culturais e linguísticas eram diferentes de um Continente a outro, a “conscientização” se fazia extremamente difícil. Ela não pôde ser adaptada tomando em conta as características que acabamos de mencionar. Os discursos políticos com intencionalidade educativa podiam convergir – como foi o caso do pensamento de Cabral e de Freire - mas só de um ponto de vista teórico. Na prática, sem tomar em consideração aspectos culturais, linguísticos e sociais, as ideias ficavam fora de lugar. Esta situação paradoxal se vê no livro de Freire (1980, p. 96) “Cartas à Guiné Bissau”, no qual o discurso é interessante mas ineficaz na realidade educacional concreta, como os próprios guineanos o manifestavam.

A este respeito, gostaríamos de refletir sobre uma polêmica dos anos de 1970, na África (década da luta pela independência dos povos colonizados pelos portugueses cuja perspectiva era considerada pelos líderes como inexorável). A polêmica entre Cabral (e outros) e Paulo Freire (e outros) no que se refere à língua para realizar a alfabetização. Mais tarde chamaremos a atenção sobre a redução política do conceito e processo alfabetizador como instrumento “conscientizador” do povo para buscar sua adesão e participação na luta pela independência⁹.

⁸ Ver análise que faço em meu livro FAUNDEZ, A. *A expansão da escrita na África*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

⁹ Esse fenômeno politizador se dá em revoluções anteriores, no século XX. É o caso, por exemplo, da revolução de outubro, na Rússia, e em outros povos da Ásia. Na América Latina, esta instrumentalização da alfabetização com o objetivo de politizar o povo também ocorre em Cuba, embora esta tenha sido ao mesmo tempo de caráter político e social e a longo prazo. Necessidade histórica compreensiva nos contextos político-sociais, que vão mostrar mais tarde suas debilidades tanto em nível político como econômico, mas sobretudo educacional, como veremos mais tarde.

Cabral era partidário de alfabetizar em português, talvez pensando no modelo da formação dos estados territoriais em Europa, no qual uma língua – por razões políticas, econômicas, culturais, etc. – se impunha a nações emergentes como símbolo de unidade na construção da nação. Frente à dificuldade, de um lado, de ensinar a leitura-escrita em português a etnias que falavam línguas completamente diferentes e, de outro, ao impasse de ter que realizar a conscientização na língua “do opressor”, Paulo Freire tomou o partido de realizar um trabalho de alfabetização-conscientização em uma língua vernácula. Esse problema de política linguística que se colocava às nações africanas nos processos de independência continua sendo atual. Voltaremos mais tarde a este ponto.

Retomemos a polêmica e analisemo-la desde seus fundamentos. Podemos afirmar que ambas as posições não eram as respostas adequadas nem para aquele momento (década de 1970) nem para o momento atual. Pensamos que os dois homens em sua qualidade de *políticos-intelectuais* não pensavam – naquele momento histórico – como pedagogos, ou seja, não pensavam como intelectuais cuja escolha política tinha que estar estreitamente ligada a uma reflexão pedagógica sobre as possibilidades e limites da posição política que defendiam. Pensar em uma língua estrangeira para conseguir a unidade de um povo devia seguir os passos de experiências históricas cujas consequências até hoje são ambíguas. A unidade foi obtida, mas à custa da violência político-cultural, impondo uma língua sobre outras, uma cultura sobre outras. Hoje as línguas e as culturas oprimidas reclamam seu direito de existir em um movimento de resistência de recuperação do perdido. Talvez tenha chegado o momento de fazer uma unidade respeitando a diversidade de línguas e culturas como reclamam atualmente os povos da América Latina, África e Ásia. De fato, poder-se-ia pensar que implicitamente seria este o pensamento de Freire quando defendia a alfabetização em língua vernácula. No entanto, essa posição não nos parece ancorar-se em um conhecimento profundo das condições e possibilidades necessárias para ensinar-aprender nessas línguas, no processo educativo. Ora, para que uma língua ágrafa ou recentemente escrita possa ser ensinada-aprendida

é necessária a existência de ferramentas indispensáveis para que tal ensino-aprendizagem tenha sucesso.

Ou seja, é necessário dispor de dicionários, gramáticas, textos escritos diversos. Isso exige estudos sobre o funcionamento da língua em seus aspectos micro (gramática e léxico) e em seus aspectos macro (discursividade-textualidade). Na maioria dos países africanos e latino-americanos, as línguas nativas não têm sido estudadas sob essas duas óticas (micro e macro), o que dificulta o trabalho de ensinar-aprender nessas línguas. Tais estudos nos permitiriam compreender também as culturas que se expressam na diversidade de textos até hoje desconhecida.

Vemos então que as duas posições tinham seus limites que poderiam ser explicados pelo contexto histórico no qual as decisões políticas não eram acompanhadas de uma reflexão epistemológica sobre a educação (pedagogia). Nem uma nem outra era a resposta adequada. Atualmente, com as experiências educativas na África e em outros Continentes, assim como com os avanços das ciências da educação, sem falar das recentes inovações educativas, estamos compreendendo melhor os desafios político-pedagógicos que nos impõem o ensino-aprendizagem de línguas e culturas excluídas dos processos educativos.

Dizíamos que essa problemática continua viva nos povos multilíngues e multiculturais, nos quais as línguas e culturas étnicas são sistematicamente excluídas dos processos educativos, salvo raríssimas exceções. A solução que se tem encontrado é o chamado “bilinguismo de transferência” (embora seja dominado “bilinguismo”, simplesmente). Nesse tipo de bilinguismo o ensino da(s) língua(s) nativa(s) é/são utilizado(s) para dar os primeiros passos da alfabetização (domínio do código de escrita), em seguida o ensino é completamente realizado na língua oficial (que evidentemente é a língua do antigo colonizador). Nesse processo se esquece evidentemente a cultura. Em nome da defesa das línguas e das culturas pensamos que esse tipo de bilinguismo é um caminho errado. Por nossa parte temos desenvolvido experiências educativas em contextos multilíngues e multiculturais, propondo juntamente com os parceiros um *bilinguismo equilibrado*, processo no qual as duas línguas – a nativa

e a língua oficial – são ensinadas como disciplina ou matéria e também servem de veículo de ensino-aprendizagem de outros conhecimentos. Ao mesmo tempo desenvolvemos uma *educação intercultural*, o que permite que tanto as línguas como as culturas dialoguem e se desenvolvam mutuamente. Assim as línguas são ensinadas como objeto de conhecimento ao mesmo tempo em que elas constituem veículos de ensino das disciplinas, em um processo interdisciplinar, que permite conhecer ao mesmo tempo as culturas e as diversas formas de explicar e agir sobre os fenômenos naturais e sociais. Esse tipo de educação bilíngue intercultural tem sido desenvolvido na Guatemala, com a etnia maya Q'eqch', e está influenciando a política educacional bilíngue e intercultural do Estado guatemalteco.

Estas reflexões sobre a polêmica que está na base das divergências entre Cabral e Freire, além da crítica à teoria e à prática educacional propostas por Freire, a partir de experiências concretas na África e América Latina, nos permitiram tomar consciência da necessidade de superar a teoria-prática freireana. Nossa preocupação aqui não é negar a importância das propostas freireanas, sobretudo no plano da relação *educação e política*. Nosso objetivo é criticar suas fragilidades para anunciar formas eficientes e eficazes de melhorar a teoria e a prática educativas, para propor aos grupos sociais progressistas e marginalizados ferramentas educacionais teóricas e práticas que lhes permitam chegar a ter êxito nos objetivos de construir sociedades mais justas, mais democráticas, mais solidárias. Sem dúvida, a educação é política, mas não podemos ter uma visão limitada da política. A educação é também – e sobretudo – pedagógica, e é esse elemento que constitui sua base. A dimensão pedagógica da educação se nutre de muitas ciências – as chamadas ciências da educação, tais como a psicologia (para nós a corrente mais avançada dessa ciência é a socio-interacionista, sem negar o aporte do construtivismo), a linguística (a linguística textual e as ciências do discurso, que oferecem muitas ferramentas operacionais para ensinar-aprender línguas, sem negar o aporte do estruturalismo), as didáticas específicas, a epistemologia da educação, a gnosiologia ou teoria do conhecimento, etc. Trata-se de *ensinar-aprender* para formar pessoas autônomas, críticas, humanas (no

sentido integral desse termo), pessoas que desenvolveram suas capacidades psicológicas superiores, que lhes possibilitam autoformar-se de uma maneira contínua e que dominam conhecimentos que foram apropriados teórica e praticamente.

Polarizar a educação entre formar um ser humano econômico (competências?) e um ser humano político (conscientização?) nos parece uma contradição extrema, pois pensamos que estas duas dimensões não são incompatíveis. Ao contrário, elas deveriam ser consideradas como complementares. É evidente que é necessário definir claramente os princípios e conceitos que serão a base dessa complexa e totalizadora atividade educativa, a fim de tornar compatíveis essas duas dimensões. No entanto, pensamos que tal polarização – que tem uma longa história e que se manifesta de uma maneira diferente no século XX e segue no XXI – simbolizada no ensino da linguagem escrita (alfabetização) proposta pelo método funcional (colocando ênfase na economia) e o chamado método conscientizador de Paulo Freire (colocando ênfase na política) vê o ser humano de uma maneira redutora. Para nós a educação deve propor uma formação integral e integradora, levando em conta todas as dimensões que o ser humano desenvolveu ao longo de sua história: ser político, econômico, religioso, estético, ético, científico, técnico, etc. É verdade que essas dimensões se expressam sob diferentes formas em cada cultura, mas a classificação universal deve ser flexível e adaptável às diferenças existentes. A humanidade tem se desenvolvido na diversidade, mas podemos encontrar nessa diversidade diferenças e semelhanças ao mesmo tempo.

A educação deve ser o *espaço-tempo* para refletir sobre essa diversidade e aprender a compreender as culturas com suas múltiplas maneiras de pensar o mundo, seus imaginários e seus simbolismos, que permitem atuar no mundo. O diálogo entre as culturas e as línguas – que constituem uma determinação essencial destas últimas – é suscetível de nos fazer compreender os outros ao mesmo tempo em que compreendemos o que somos em uma cultura específica. Permite formar nossa identidade mutante no tempo mas também permanente, em uma área cultural determinada. Permite construir nosso EU SOCIAL, nosso EU ÍNTIMO, e em

caso de uma função intelectual, nosso EU INTELECTUAL, para contribuir no exercício das funções que são as nossas – em nosso caso na educação, este pensamento e ação tão complexos mas também fascinantes¹⁰.

Algumas críticas ao pensamento e à ação educativa de Freire e possíveis superações

Criticamos o pensamento e a prática de Paulo Freire essencialmente em nível pedagógico, estudando as bases psicológicas, linguísticas e didáticas subjacentes a seu chamado método de alfabetização¹¹. A nosso ver, estas últimas não diferem substancialmente dos métodos tradicionais de alfabetização. Por outro lado, reconhecemos o aporte de Freire, especialmente sua reflexão sobre a relação *educação e política*, quando ele demonstra que a educação tem uma finalidade política frequentemente escondida ou simplesmente negada. Parece-nos de uma importância capital que educadores, organizações civis proponham programas de educação para permitir a milhões de jovens e adultos (também crianças) ter acesso a conhecimentos criados pela humanidade, a fim de participar ativamente da transformação da sociedade, uma sociedade que deveria tornar-se mais justa, mais solidária, mais igualitária. Dar aos pobres, então, como o exprime tão bem Freire, o direito à palavra, superando o muro do silêncio por meio do qual a sociedade os confiscou nos parece essencial.

¹⁰ Ver meu artigo “Alfabetización o educación de base para el desarrollo integral”, rebatizado nos anais do Simpósio de Confenalco com o título “Pedagogía del texto, enfoque histórico y teórico práctico” In *Educación de jóvenes y adultos en América Latina: de los desafíos a la renovación* Memorias del simposio. Fondo Editorial, Cofenalco Antioquia. Medellín, Colombia, 2009. p. 41-55. Ver também o artigo FAUNDEZ, A. La cultura en la educación y la educación en la cultura. *Revista Universidad de Medellín*, Medellín, v. 42, p. 11-19, 2007.

¹¹ Com efeito, o elemento mais difundido do pensamento e prática de Freire é seu “método de alfabetização”. Não negamos que suas ideias teóricas sejam conhecidas por muita gente (nas universidades e nas organizações da sociedade civil), apesar de termos encontrado numerosas pessoas se declarando partidárias de Freire que nunca leram seus livros.

Compartilhamos essa ideia chave e esta se tornou uma das orientações políticas de nosso trabalho.

No entanto a maneira de tornar pedagogicamente possível tal ideia marca nossas diferenças com respeito a Paulo Freire. Para o educador brasileiro o *diálogo* é a prática que permitirá aos atores aprender uns com os outros para compreender a situação de exploração em que vivem e assim poder mudar sua situação político-social. Para nós, no entanto, a compreensão de fenômenos sociais e políticos injustos exige uma *confrontação* necessária de conhecimentos endógenos e exógenos, para afirmá-los ou negá-los e, se necessário, para torná-los complementares na análise e na ação. Essa confrontação (que é criadora de uma nova forma de conceber o agir no mundo) deveria desembocar na apropriação teórica e prática de novos conhecimentos. Apropriação que só é possível no bojo de um processo pedagógico permitindo construir ferramentas para a tomada de consciência do próprio processo, afim de que o trabalho educativo se torne responsabilidade de cada ator, individual e coletivamente. Esse processo é suscetível de promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores (Vygotsky), tais como a atenção voluntária, a memória voluntária, a vontade, a linguagem oral, a linguagem escrita, a formação de um pensamento conceitual, o pensamento matemático, o julgamento crítico, a linguagem simbólica, etc. São estas capacidades que tornam possível o desenvolvimento de competências susceptíveis de permitir conhecer, interpretar, compreender, prever, controlar, agir... na vida.

Partindo dessas ideias, estamos propondo práticas educativas baseadas em princípios didáticos, metodológicos, psicológicos, linguísticos, etc. que nos parecem mais eficazes e efetivos para o trabalho educativo com camadas sociais mais desfavorecidas. Pensamos que esse trabalho inovador – que tenta ir além das práticas educacionais propostas por Paulo Freire – pode servir igualmente para melhorar a prática universal da educação, entre outras razões, porque respeitamos nessa universalidade as particularidades das culturas, das línguas, das realidades socioculturais.

Estudando, pois, o pensamento de Freire percebemos que há um abismo entre sua teoria – essencialmente política – e seu método de

alfabetização. Parece-nos que suas ideias políticas não são o fundamento teórico da ação pedagógica. Nossa hipótese é que os procedimentos metodológicos propostos por Freire não têm relações explícitas com seu pensamento político. Há então lacunas teóricas consideráveis na prática pedagógica de nosso autor, o que nos conduziu a comparar o seu método com o método “funcional” proposto pela Unesco, nos anos 1960. É claro que esta comparação não pode nos impedir de analisar as origens de algumas escolhas realizadas na concepção de cada um dos dois métodos, que são fortemente diferentes, a nosso ver. Nossa hipótese é que a escolha das bases teóricas do método funcional foi *consciente* (ou seja, deliberada, uma escolha racional entre possíveis), o que não foi o caso de Freire, que teria tomado como modelo de análise sua própria experiência escolar e/ou a de sua esposa, que exercia na época o “*métier*” de professora primária. Assim, enquanto os autores do método funcional tomaram conscientemente o behaviorismo como uma das fontes de seu trabalho educativo e se inspiraram na concepção de língua como código, tendo como consequência a escolha da sílaba como unidade empírica do ensino-aprendizagem da língua escrita, Freire tomou essas mesmas bases de maneira *empírica*.

É evidente que a teoria e a prática de Paulo Freire necessitam ser situadas no processo histórico. Na década de 1960, infelizmente o pedagogo brasileiro não podia ter acesso ao desenvolvimento das novas ciências da educação. As teorias que permitiram renovar a educação começaram a ser difundidas no Ocidente nos anos de 1980. Referimo-nos, em psicologia, à teoria sócio-interacionista de Vygotsky; em linguística, à concepção da língua como atividade comunicativa, proposta por Voloschinov e Bakhtin. Duas teorias que sacudiram o ensino-aprendizagem de línguas e de outras disciplinas. Naquilo que nos interessa aqui, essa renovação de teorias educativas tornaram possível a escolha do texto – e não de micro-unidades – como base do ensino-aprendizagem da língua escrita.

O processo histórico não podendo parar, as teorias e as práticas existentes se tornam necessariamente, em um momento dado, a base suscetível de permitir a construção de novas teorias por meio de um

duplo movimento. De um lado, a crítica a antigas teorias e práticas, e de outro lado, à superação dessas últimas. Tal superação sempre conserva o essencial das teorias e práticas criticadas a fim de propor novas teorias e práticas mais adequadas à realidade histórica e específica.

Modestamente, nosso pensamento e prática educativa, que apresentaremos brevemente em seguida pretendem ser ao mesmo tempo uma continuidade e uma ruptura com o pensamento e a prática educativa do educador brasileiro.

A pedagogia do texto

Nossa maneira de pensar e fazer a educação tem sido conhecida no mundo sob a apelação de “Pedagogia do Texto”¹². Invertendo o processo tradicional de ensino-aprendizagem da língua na fase inicial de apropriação da leitura-escrita, propomos que os textos – e não as sílabas – sejam tomados como objeto de estudo desde o começo do processo de “alfabetização” e ao longo do mesmo, ou seja, que desde o macrouniverso da língua, o aprendiz aproprie-se dos princípios de base do funcionamento da linguagem escrita. O texto se torna então a unidade de base do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Mas isso não é tudo. Posto que grande parte dos conhecimentos e saberes objetivados no processo educativo tem uma materialidade linguística, o texto é também uma unidade essencial para o processo de ensino-aprendizagem de todas as outras disciplinas não propriamente linguísticas, tais como a matemática, as ciências sociais, as ciências naturais, etc. Trata-se de ensinar-aprender diferentes *gêneros textuais* utilizados na vida social, tomando em consideração suas formas linguísticas e seus conteúdos.

¹² Para uma apresentação mais abrangente da Pedagogia do Texto ver: FAUNDEZ, A.; MUGRABI, E. *Ruptures et continuités en Education: aspects théoriques et pratiques*. Burkina Faso: IDEA/DEDA, 2004; FAUNDEZ, A. A pedagogia do texto em algumas palavras. *Intercambios*, n. 12, p. 1-10, 1999.

Este enfoque permite então ensinar-aprender ao mesmo tempo a língua e os conteúdos próprios a cada disciplina, ou dito em outras palavras, facilita a apropriação de sistemas conceituais diversos, confrontando as representações cotidianas dos aprendizes com conceitos formalmente sistematizados/científicos.

A aposta de nossa abordagem é que trabalhando sobre a linguagem como motor do desenvolvimento psicológico do ser humano, a educação contribui para o desenvolvimento de um ser humano integral.

Para concluir, gostaríamos de mencionar que, graças aos esforços em matéria de qualidade da educação, a utilização da Pedagogia do Texto mostra seus resultados em diferentes níveis: baixa taxa de perdas, aprendizagens mais rápidas e duradouras, alunos da educação dita não formal passando com grande sucesso a passarela para a educação dita formal, competências/capacidades sólidas adquiridas pelos animadores e formadores, progresso em termos de inserção profissional, etc. Além disso, a pertinência e a qualidade da educação exercem um efeito positivo sobre os aprendizes e suas comunidades em matéria de saúde, higiene, vida cidadã, etc. Por outro lado, uma avaliação externa¹³ recente do Programa de formação e educação, em Burkina Faso e Níger mostra que a Pedagogia do Texto é reconhecida nesses dois países como uma inovação pertinente e de grande qualidade, e que tem influenciado os programas e currículos oficiais assim como as inovações educativas promovidas por outras organizações da sociedade civil.

Referências

DEBRAY, R. **Revolution in the revolution**. New York: Penguin Books, 1967.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

¹³ Ver LAUSSELET, R. et al. *Rapport final de l'évaluation du programme de formation des formateurs Burkina Faso et Niger*. Genève: Centre de Ressources en Évaluation, 2010.

- FAUNDEZ, A. **A expansão da escrita na África**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FAUNDEZ, A. A pedagogia do texto em algumas palavras. **Intercâmbios**, n. 12, p. 1-10, 1999.
- FAUNDEZ, A. La cultura en la educación y la educación en la cultura. **Revista Universidad de Medellín**, Medellín, v. 42, p. 11-19, 2007.
- FAUNDEZ, A. Pedagogía del texto histórico y teórico práctico. In: MEMORIAS DEL SIMPOSIO. **Educación de jóvenes y adultos en América Latina**: de los desafíos a la renovación. Medellín: Fondo Editorial, 2009. p. 41-55.
- FAUNDEZ, A.; MUGRABI, E. **Ruptures et continuités en éducation**: aspects théoriques et pratiques. Burkina Faso: IDEA; DEDA, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Cartas a Guiné Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LAUSSELET, R. et al. **Rapport final de l'évaluation du programme de formation des formateurs Burkina Faso et Niger**. Genève: Centre de Ressources en Évaluation, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

Recebido: 10/02/2012

Received: 02/10/2012

Aprovado: 17/04/2012

Approved: 04/17/2012