

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

José Eustáquio Romão

Doutor/IPF

jer@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a concepção que Paulo Freire desenvolveu sobre a alfabetização e a pós-alfabetização, configurando a Educação de Adultos (EDA) que, no Brasil, é impropriamente denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa concepção insere-se no universo da educação Popular que é, certamente, a maior contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico mundial. Freire propõe a substituição da aula pelo que denominou “círculo de cultura” no qual, por meio de relações horizontalizadas, educadores e educandos aprendem mutuamente, discutindo palavras, temas ou contextos geradores de suas próprias culturas. Ressalte-se que, para Freire, toda relação humana desenvolve-se sobre uma dimensão política, apreendida pela leitura de mundo que, por sua vez, é a base da leitura da palavra. O autor do texto demonstra, por meio de exemplos de sua própria experiência, como duvidou e, depois, ratificou essa importante lição de Freire.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Educação popular.

ABSTRACT

This study aims at the concept developed by Paulo Freire about literacy and post-literacy, shaping Adult Education that, in Brazil, is inappropriately called Young and Adult Education. This concept belongs to the Popular Education universe, that is, certainly, the best contribution from Latin America to the world pedagogical thought. Freire proposed the substitution of classes for what he called “circle of culture” in which, through horizontalized relations, educators and students learn mutually by discussing generative words, themes and contexts from their own culture. It is necessary to underline that, for Freire, every human relation is developed upon a political dimension, apprehended by the reading of the world which, in its turn, is the basis for the reading of words. The author of this text demonstrates, through examples from its own experience, how he doubted and, afterwards, how he confirmed this important lesson from Freire.

Keywords: *Young and Adult Education. Literacy. Popular Education.*

Introdução

É por isso que o momento fundamental da formação permanente de professores é o da reflexão crítica sobre a [própria]¹ prática.
Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire

Sempre que podia, Paulo Freire nos exortava, no Instituto que havíamos criado com ele, a que não deveríamos constituir uma seita, uma confraria de discípulos, nem repetir suas ideias, mas reinventá-las em cada contexto. Estudar seu legado teórico e dele extrair conceitos, categorias, concepções etc., reconfigurando-os de acordo com as exigências das situações concretas e, ao mesmo tempo, reinventar seu legado prático, suas atitudes perante os desafios que se apresentam em cada momento, em cada novo contexto, não é tarefa fácil.

Aos poucos, temos aprendido que somente com uma confiança ilimitada nos oprimidos e oprimidas do mundo é que se pode adquirir, de um lado, a perspicácia para desenvolver e expor ideias complexas em termos simples; e, de outro, perceber, no aparente prosaísmo das situações concretas, a profundidade das dimensões humanas aí presentes, que, por sua natureza, exigem a penetração elevada do pensamento, sem perder aquela simplicidade.

Assim, no sentido da reinvenção do legado de Paulo Freire, o primeiro esforço que os freirianos fazemos é o da simplificação sem banalização. Essa operação expressiva acabou por atrair, para o autor de *Pedagogia do oprimido*, as críticas dos academicistas e intelectualóides, que confundem ciência com empolamento da linguagem e que buscam construir, por este meio meramente formal, seu prestígio na comunidade científica e acadêmica. O segundo esforço, tão ou mais difícil quanto o primeiro, é o de tentar construir, com exemplos da vida cotidiana, reflexões que, por sua natureza, são complexas e que não podem ser banalizadas pela superficialidade da divulgação ligeira.

Por isso, neste trabalho, desenvolveremos nossas reflexões à luz de duas diretrizes: a primeira, extraída do legado teórico freiriano, nos ajudará a explicitar os fundamentos e as estratégias que Paulo Freire propõe para uma relação pedagógica libertadora, que deve ser estabelecida entre discentes e docentes, mormente na Educação de Jovens e Adultos (EJA); a segunda, extraída de uma tentativa de leitura do mundo, como ele também nos aconselhava a fazer, permitir-nos-á exercitar nossa capacidade de percepção das verdadeiras “lições de abismo”, que podemos extrair de uma reflexão crítica sobre acontecimentos aparentemente banais.

¹ Acréscimo de J. E. Romão, por estar expresso em vários outros textos de Freire e, mesmo que não o estivesse, a exigência de reinvenção de seu pensamento o justificaria.

Em ambos os casos, serão tentativas de reinvenção da simplicidade com profundidade que caracterizaram as alocações e os textos de Paulo Freire, quando abordava as graves questões da desumanização e da humanização.

A Relação Pedagógica segundo Paulo Freire: Círculos de Cultura

Já faz algum tempo que alguém afirmou que a educação básica formal conseguiria dar um salto de qualidade, quando incorporasse graus de informalidade presentes na proposta de Ensino Supletivo, que constituía um verdadeiro “parassistema” educacional à estrutura do Ensino de 1.º e 2.º graus, imposta pelos governos militares por meio da lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971². Contudo, lamentavelmente – porque, nesse particular, aquele representante dos governos de exceção tinha razão –, o que tem ocorrido, ao longo dos anos, é uma verdadeira incorporação, às avessas, dos graus de formalidade do Ensino Básico regular, pela Educação Básica de Jovens e Adultos, que deve ser, predominantemente não-formal.

Ora, por que aquele intelectual orgânico da ditadura tinha razão? É que, na perspectiva freiriana, a relação pedagógica libertadora não se dá em um sentido vertical, hierarquizado, mas na horizontalidade da “comunhão” dos homens e mulheres, cada um com sua identidade cultural, exposta aos demais, para uma reflexão socializada e mediatizada pela realidade. Não foi por isso que Paulo Freire, ao invés de propor “Círculos Educacionais” e/ou “Círculos Pedagógicos”, indicou a estratégia dos Círculos de Cultura? Mas, o que vem a ser um Círculo de Cultura? Como ele se estrutura? Como se organiza? Finalmente, como deve funcionar?

Aqui, esbarramos em um problema que deve ser esclarecido, antes de continuarmos. Trata-se da dificuldade autoimposta por toda metodologia que pretende inovar, substituindo as vigentes: na medida em que nega as anteriores, não pode ser explicada por elas, exigindo, de si mesma, a construção de uma verdadeira “metametodologia”. Em outras palavras, se o Círculo de Cultura apresenta-se como alternativa às aulas tradicionais – hierarquizadas, “conteudistas” e legitimadas por uma relação de “alguém que sabe e ensina para alguém que não sabe e aprende” –, não pode ser explicado por meio de uma preleção tradicional. Ou seja, negaríamos *in limine* a validade do Círculo de Cultura como substituto mais adequado da aula se dermos uma aula sobre Círculo de Cultura. Assim, em uma conferência como esta, proferida “por alguém que sabe o que é Círculo de Cultura” para uma plateia “que não sabe o que é um Círculo de Cultura” é uma contradição. Para sair dessa armadilha, há somente uma saída: realizar um Círculo de Cultura para se aprender o que é um Círculo de Cultura. E é dessa forma que

²A relação foi expressa em várias alocações do coordenador da *inteligentsia* da proposta de educação básica dos governos de exceção, Valnir Chagas.

deveríamos, a partir de agora, desenvolver nosso trabalho neste evento. Entretanto, impedido pelas condições concretas em que nos encontramos, neste momento, continuaremos o trabalho desta forma expositiva, lamentando que esta conferência certamente ficará como um exemplo do que não se deve fazer numa perspectiva freiriana. Tentaremos amenizar a contradição abrindo um amplo debate com os participantes, de modo a que quem queira se manifestar que o faça, não apenas para perguntar, mas, também para questionar, refletir, propor.

Retornemos, então, às questões sobre o que seja um Círculo de Cultura, sobre sua organização e funcionamento.

O próprio Paulo Freire alertou-nos sobre a necessidade de se esclarecer três pontos para que se responda, com mais precisão, à questão “O que é um Círculo de Cultura?”:

- a) Palavra Geradora;
- b) Codificação e
- c) Descodificação (FREIRE, 1984, p. 143).

Palavras, Temas ou Contextos Geradores

Coerente com as propostas que nos apresentava, Paulo Freire “relia” a realidade e a “re-escrevia” para “re-pronunciar” o mundo. Passava mesmo a impressão de estar re-escrevendo sempre o mesmo livro. Na verdade, atualizava-o para colocá-lo *up to date* aos novos contextos³.

Assim ele se pronunciou sobre os “temas geradores”:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provoca novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1981, p. 110).

Sempre que refletia sobre os temas geradores, Paulo Freire fazia referência ao que denominou “unidade epocal”: conjunto de ideias, concepções, valores etc., que são recorrentes em uma época específica. Porém, como a realidade é dialética – nada permanece, tudo muda e essa mudança é sinal do desequilíbrio provocado pelo choque dos contrários – aos elementos constitutivos dessa unidade opõem-se, em geral, seus contraditórios. Para dar um exemplo, nossa época, marcada pelo tema da *exclusão*, assiste, também, à afirmação da necessidade da *inclusão*; ao tema da *globalização* levanta-se, com mais força que no passado, o das *identidades nacionais e locais*. As “situações-limites”, impostas pelos processos de

³Sobre este interminável retorno, ver Romão (1996).

alienação e dominação, potencializam o processo de conscientização que, por sua vez, conduz à transformação dessas “situações-limites” em “inéditos viáveis”. “Inédito viável” é um dos conceitos mais importantes do legado freiriano, ainda que Paulo Freire o tenha tomado de Álvaro Vieira Pinto (1994), (re)-elaborando-o na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1981) e re-retomando, mais de vinte anos depois, na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992). O “inédito viável” explicita o realismo da utopia freiriana, pois ele é o motor da ação humana para a construção da sociedade sonhada, na medida em que revela, dialeticamente, a contingência da “situação-limite”, a ser superada por “atitudes-limites”.

Os temas geradores têm de ser investigados, identificados e destacados da realidade, a partir da “leitura do mundo”. Talvez, como admitia o próprio Freire no momento em que escrevera sobre palavras e temas geradores, seja mais conveniente falarmos, hoje, de contextos geradores*:

A questão fundamental, neste caso está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 1981, p. 113, grifo nosso).

Então, no Círculo de Cultura, a primeira tarefa do educador é a criação de condições para que ele e os educandos descubram, no contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade. Como afirmava Paulo Freire, a realidade, a situação existencial apresenta-se a nós codificada. É necessário descodificá-la.

Codificação e Descodificação

Reunimos no mesmo item o que Paulo Freire desdobra em dois, porque a codificação e a descodificação constituem as duas faces da mesma moeda.

A visão estática, estrutural da realidade leva, geralmente, à “naturalização” das situações existenciais e, conseqüentemente, ao tema gerador do silêncio, imposto por uma força esmagadora de uma nova “situação-limite”, para a qual não se vê a possibilidade de superação, nem a de construção do inédito viável. Neste caso, inclusive, o pessimismo evolui, rapidamente, para o fatalismo.

Ou seja, podemos enxergar ou não enxergar os temas geradores. De um modo geral, eles surgem no momento em que, lendo criticamente a realidade,

*Em conversas e discussões conosco, no Instituto Paulo Freire e em sua casa, Paulo Freire não se cansava de reafirmar a necessidade e a possibilidade de re-invenção de seu pensamento.

educando e educador começam a perceber os traços da visão de mundo dominante hospedando sua consciência. E a maior ou menor visibilidade deles denuncia o grau de alienação ou de conscientização de quem faz a leitura e a pronúncia do mundo, na medida em que revela, mais ou menos, a necessidade e a contingência das situações-limites. Em outras palavras, o grau de alienação é diretamente proporcional à ratificação de situações-limites, enquanto o grau de conscientização é diretamente proporcional à percepção da contingência dessas situações e, portanto, sua perspectivação como inéditos viáveis.

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que se inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

[...] Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (FREIRE, 1981, p. 117 e 120).

Paulo Freire defendeu a ideia de que, na alfabetização, se deve investigar e trabalhar as “palavras-geradoras”; e, na pós-alfabetização, deve-se pesquisar e desenvolver o processo educacional com os “temas geradores” (FREIRE, 1981, p. 120)⁵. Penso que, se examinasse essa questão hoje, à luz das novas conquistas da politologia, da linguística e das ciências correlatas, ele certamente defenderia a pesquisa do **contexto gerador**, dele extraindo os temas e as palavras, assim como recomendaria as técnicas de alfabetização mais avançadas que as da silabação, para trabalhar a alfabetização e a educação continuada.

A visão de mundo dos dominados, de uma maneira geral, está carregada de concepções e valores dos dominantes. Esses traços aparecem como se fossem dos próprios dominados, na medida em que se manifestam, muitas vezes, como expressão de suas aspirações e demandas. São, efetivamente, traços de sua “consciência real”. Contudo, se pesquisamos mais profundamente suas projeções, aspirações e ideais, com base na leitura das determinações naturais e sociais, desvelando a alienação, conseguimos chegar aos elementos significativos de sua consciência historicamente constituída, a partir de suas posições histórico-sociais. Ou seja, chegamos às estruturas significativas de sua consciência de classe; explicitamos as ideias, concepções, dúvidas e valores da classe social específica; chegamos aos traços de consciência que, se ultrapassados, implicam no rompimento do indivíduo com sua classe social. Enfim, detectamos sua consciência possível,

⁵Paulo Freire indicou as etapas da investigação dos temas geradores na *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 121 e seguintes) e na *Educação como prática da liberdade* (1983, p. 112 e seguintes.).

enquanto expressão histórica da visão de mundo de sua classe social, e diferente de sua consciência real, esta já conspurcada pelos traços da visão de mundo das classes hegemônicas.

Para se chegar às ideias geradoras, aos temas geradores e às palavras geradoras, é necessário, é fundamental chegar-se aos elementos constitutivos da “consciência possível” dos dominados. Se nos limitamos à pesquisa dos elementos da consciência real, corremos o risco de não vermos diferença de consciência entre as diversas classes sociais, porque, pelo tráfico ideológico, alguns traços foram contrabandeados da consciência do dominante para a do dominado.

A Realidade Cotidiana como Fonte da Libertação

Permitam-me, agora, uma tentativa de leitura da realidade, aparentemente prosaica, banal, mas reveladora, com uma análise crítica mais cuidadosa, da profundidade do legado freiriano.

Estava eu com Ígor, em um fim de semana, passeando e ele, com aquela típica cumplicidade que se estabelece entre neto e avô, pediu-me que o levasse ao *Mc Donald's*, porque desejava comer um *Mc Lanche Feliz*. Quando adentramos a lanchonete, Ígor, com apenas recém-completados seis anos de idade e em processo de alfabetização, leu, em alto e bom som, uma placa que se colocava ao lado do trajeto dos veículos que faziam uma longa fila:

– *Promoção.*

Fiquei espantado com a perícia da leitura e, imediatamente, cumprimentei-o efusivamente, com aquele “orgulho babão” de avô:

– *Que beleza! Você leu corretamente uma palavrinha difícil; com muitas sílabas, dígrafos, “c” cedilha e com til.*

Também orgulhoso, Ígor estampou um sorriso de satisfação pela façanha, mas ficou quieto, a partir daí, observando as várias placas com a tal “promoção”, que se espalhavam pelo pátio do *Mc Donald's*. Depois de muito tempo de silêncio – a fila era grande e eu esperava a leitura de outras palavras –, Ígor perguntou-me:

– *Vovô, o que quer dizer “promoção”?*

Depois de alguma hesitação, tentei explicar-lhe do que se tratava, percebendo que minhas explicações não eram muito claras. Então, comecei a recorrer a exemplos, para que ele entendesse o significado da palavra “promoção”.

Senti, pela primeira vez, a dificuldade da tradução semântica de uma expressão sintática. De uma maneira geral, o processo é contrário:

concebemos uma ideia a respeito de um aspecto da realidade, ou seja, fazemos uma configuração semântica de um dado da realidade e, imediata ou automaticamente, necessitamos, para sua melhor apreensão e comunicação, de uma expressão sintática. Aqui, com Ígor, eu tinha uma expressão, reconstruída sintaticamente por ele, na “leitura” da placa, que precisava ser traduzida às avessas, semanticamente. No sentido freiriano da palavra, Ígor não lera a palavra “promoção”, mas apenas decodificara sua estruturação sintática e, por isso, com ela, não conseguira “pronunciar o mundo”.

Mas, antes de continuar a analisar o ocorrido, vale a pena contar o resto da estória.

Quando chegou a nossa vez de pagar, Ígor confirmou-me que compreendera o significado de “promoção”, pois manifestou grande contentamento ao saber que, com ela, eu teria uma economia na compra de seu sanduíche. Em seguida, quando chegou a nossa vez de apanhar, na janela subsequente, o lanche de Ígor, veio a decepção para meu neto e a revelação de seu verdadeiro desejo. Ele sabia que aquele “*Mc Lanche Feliz*” oferecia, como brinde, bonecos que eram réplicas de personagens de um filme que acabáramos de assistir. E, penso agora, que ele desejava mais um dos bonecos do que o próprio lanche. Qual não foi seu desespero quando o atendente informou que a promoção não se aplicava aos lanches com brindes. Percebi, imediatamente, seus sentimentos divididos entre me favorecer, economicamente, com a “promoção”, e satisfazer seu desejo, ganhando o brinde. Resolvemos a situação com o pagamento da diferença. Percebi, logo, um relativo sentimento de culpa em Ígor. Procurei amenizar esse sentimento, explicando-lhe o quanto toda a situação ajudara-me a aprender, a enxergar muita coisa que eu não enxergava antes. Penso que ele se convenceu com minha explicação, pois, aliviado, começou a brincar com o boneco, sem se importar muito com o lanche. Aliás, não estou bem certo se Ígor entendeu toda a explicação que eu dera a respeito de minha aprendizagem com a situação. Contudo, sei que, talvez um dia, lendo esse exemplo, ele venha a perceber o quanto, realmente, permitiu-me entender conceitos freirianos que, anteriormente, eu não compreendera.

Permitam-me contar uma outra estória que, relacionada à primeira, esclarece melhor o que estamos tentando dizer. Estávamos, em uma oportunidade, conversando com Paulo, quando ele afirmou, de modo mais contundente, que não era possível se alfabetizar por meio de uma educação “bancária”, tradicional. Ocorreu-me, indagar-lhe que, se eu estudara numa escola com aulas tradicionais e aprendera a ler e, da mesma forma, a maioria dos alfabetizados brasileiros também assim aprendeu a ler, como afirmar que com aulas “bancárias”, que na educação “bancária”, as pessoas não conseguem se alfabetizar? Recordo-me, nitidamente, que, como era seu jeito

antibancário de discutir, Paulo Freire deixou no ar a dúvida sobre termos mesmo sido alfabetizados na escola “bancária”.

A partir do acontecido com meu neto e comigo, penso ter enxergado melhor a dúvida deixada por Paulo: na escola tradicional, aprendemos a “ler” a sintaxe das palavras e dos textos, sem conseguir relacioná-los com a realidade. Somos alfabetizados apenas quando lemos (sem aspas) o mundo, com os novos aparatos que recebemos nos processos de alfabetização e aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, somos alfabetizados apenas quando fazemos a leitura e a pronúncia do mundo e nos incomodamos ou nos alegramos com o que lemos. Ígor, na sua inocência (a)-crítica, lera, orgulhosamente, a palavra “promoção”. Somente depois das experiências semânticas com as implicações que o termo acarretava na prática, é que manifestou sua felicidade (em me favorecer com a “economia”) e sua decepção (com a perda da “promoção” por causa do brinde que desejava). E aí, certamente pela primeira vez, ele vivenciou a experiência da “ilusão mercantil”, que transforma tudo em valores de troca, inclusive a felicidade humana.

Quanto a mim – e foi meu amado neto que me proporcionou esta aprendizagem –, aprendi a diferença entre leitura da palavra e leitura do mundo, a que tanto se referia Paulo Freire. Aprendi, também, a importância da precedência desta última sobre aquela, porque aprendemos, de fato, a ler a palavra, somente quando ela se refere a uma realidade concreta, inscrita, positiva ou negativamente, em nossos projetos de vida pessoais ou coletivos. Desprovida da contextualização, a palavra escrita ou “lida” se desvanece ao vento; remetida a contextos específicos, ela se torna significativa e grava-se indelevelmente, no bronze da memória.

Considerações Finais Incompletas, Inconclusas e Inacabadas

Embora tributário da contribuição de vários pensadores, Paulo Freire realizou uma síntese original e rica, quer seja do ponto de vista epistemológico, quer seja do político, oferecendo instrumentos para a teoria das ciências e para a militância.

Uma de suas inovações importantes foi a “desinfantilização” da educação de adultos, como disse Gadotti⁶. Segundo este mesmo pedagogo, por incrível que pareça, Paulo Freire pode ser lido numa perspectiva rousseauiana⁷. É que, mesmo que Rousseau tenha colocado a criança como eixo de sua concepção pedagógica – ele é considerado o verdadeiro criador do puericentrismo –, sua convergência com Freire se dá na centralidade que confere ao educando na relação pedagógica.

⁶Na conferência proferida em Coimbra, no dia 30 de março de 2001, “2as. Jornadas de Educação de Adultos.”

⁷Segundo Gadotti, Paulo Freire pode ser lido nesta perspectiva e, aí, deve-se considerar o eu (auto-educação), os outros (heteroeducação) e as coisas (eco-educação ou ecoformação).

O educador se transforma, por isso, no animador cultural, que aprende enquanto cria as condições para a aprendizagem de seus educandos. Ele não dá aulas. Ele coordena ou provoca a pesquisa temática e desafia os educandos para a descoberta dos contextos, dos temas e das palavras geradoras. Aliás, a expressão “dá aulas” trai uma relação pedagógica de mão única, que Paulo Freire classifica como “educação bancária”, na qual o educando, “que nada sabe”, vira o recipiente no qual o educador deposita o seu saber. No processo antibancário, o analfabeto transforma-se no alfabetizando, o aluno no educando, na medida em que os termos no gerúndio traduzem um movimento e não uma estrutura ôntica. Nele, a aula vira um Círculo de Cultura, no qual se dá o debate sobre a realidade imediata e os fatores de sua gênese e evolução até o estágio atual. O processo educacional transforma-se numa ação político-cultural, na qual a leitura e a escrita da palavra só devem ser levadas a efeito quando forem significativas, ou seja, quando estiverem grávidas dos processos histórico-sociais correspondentes. Se as palavras escritas e lidas são apenas representações de abstrações, se remetem aos *denotata*, e não à realidade mesma, devem ser examinadas em dois passos: primeiramente, em seu caráter sintático-semântico; em segundo lugar, dialeticamente, ou seja, na sua relação contraditória com outras representações possíveis e existentes e com a própria realidade. Em outros termos, as palavras, as frases, os períodos e os textos são compostos sintaticamente, de acordo com as regras e normas que os códigos específicos (linguístico, iconográfico, cinematográfico etc.) estabelecem para a relação de suas unidades (signos) entre si. A composição ou decomposição semântica já remete às relações dos signos com seus significados, com seus *denotata*. A análise dialética, pragmática ou histórico-social, a leitura de mundo já significa a interpretação das condições de produção, circulação e recepção das palavras escritas e lidas.

Na Pedagogia Freiriana, o currículo⁸ não é dado previamente, mas formulado e construído, coletivamente, no próprio processo educacional. Assim, não tem sentido, por exemplo, falar em “temas transversais”, como eixos que perpassam os componentes curriculares tradicionais, para a costura ou urdidura de sua interdisciplinaridade e para a recuperação da funcionalidade econômica e social do saber escolar. Os temas geradores dão conta dessas funções, além de acrescentarem a possibilidade de desenvolvimento epistemológico e político do educando e do educador. Os temas geradores não são preparados previamente e dados; eles são pesquisados na realidade natural, histórico-social e ideológica dos participantes dessa aventura do espírito que é a educação.

⁸Aqui compreendido como as metas, os objetivos, o conteúdo, a metodologia, procedimentos e a avaliação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. “Leitura”).
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- ROMÃO, J. et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume/ UNESP, 1996.
- _____. Eterna demanda do reencontro. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/IPF, 1996, p. 224-228.

Recebido em: 19/11/2013

Aprovado em: 21/03/2014

