

Ecoss de *Pedagogia da Autonomia* na procura da autonomia dos alunos nas escolas Portuguesas

Elisabete Ferreira* – Universidade do Porto

Helena Resende** – Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade do Porto

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Freire (1996, p. 35)

Resumo

Neste artigo procurámos estabelecer um diálogo entre o legado freireano, em particular com a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e a promoção da autonomia dos estudantes através das propostas dos normativos legais recentes e, em vigor nas escolas portuguesas designadamente: da Direção Geral da Educação, o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória de 2017 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. O nosso principal objetivo é tentar perceber em que medida existem convergências ou divergências que nos permitam (re) conhecer discursos ou percepções sobre as práticas na

* Docente e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade do Porto/PT. Membro da Comissão Científico-Pedagógica do Programa Transvesal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto. Membro da Coordenação da Mentoria FPCEUP E-mail: elisabete@fpce.up.pt

** Programa doutoral em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade do Porto/PT
E-mail: helenampresende@gmail.com

escola com vista à promoção da autonomia do aluno. O caminho definido pelos mais recentes normativos legais, produzidos nas últimas duas décadas, parece-nos conferir às escolas uma retórica de certa autonomia (também) curricular valorizando o papel dos alunos enquanto autores. Indagamos ainda outros diálogos, com estudos e alguns autores que se têm ocupado com a questão da autonomia escolar no que concerne aos pontos de contacto com a promoção da autonomia do aluno numa escola mais humana, evocando os conceitos de “solidariedade” e de “decisão”. Concluímos que, mais de duas décadas após a publicação da *Pedagogia da Autonomia*, os normativos legais acima referidos parecem apresentar ecos das ideias de Freire de uma pedagogia centrada na pessoa e na dignidade humana.

Palavras-chave: autonomia do aluno; pedagogia da autonomia; perfil do aluno

Echoes of *Pedagogia da Autonomia* in the search for student autonomy in Portuguese schools

Abstract

In this article we sought to establish a dialogue between Freire’s legacy, in particular with the work *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* and the promotion of student autonomy through the proposals of recent legal norms and, in force in Portuguese schools, namely: General Education, the Profile of Students leaving Mandatory Schooling in 2017 and Decree-Law No. 55/2018, of 6 July, which establishes the curriculum for basic and secondary education and the guiding principles for appraising learning. Our main objective is to try to understand to what extent there are convergences or divergences that allow us to (re)cognize speeches or perceptions about school practices with a view to promoting student autonomy. The path defined by the most recent legal regulations, produced in the last two decades, seems to give schools a rhetoric of a certain (also) curricular autonomy, valuing the role of students as authors. We also asked for other dialogues, with studies and some authors who have been concerned with the issue of school autonomy with regard to points of contact with the promotion of student autonomy in a more humane school, evoking the concepts of “solidarity” and “decision”. We conclude that, more than two decades after the publication of *Pedagogy of Autonomy*, the legal norms mentioned above seem to echo Freire’s ideas of a pedagogy centered on the person and human dignity.

Keywords: student autonomy; autonomy pedagogy; student profile

Ecossistemas de Pedagogia da Autonomia em la búsqueda de autonomía estudiantil em las escuelas portuguesas

Resumen

Em este artículo se buscó establecer un diálogo entre el legado de Freire, em particular com la obra Pedagogia da Autonomia : conocimientos necesarios para la práctica educativa y la promoción de la autonomía del estudiante a través de las propuestas de las normas legales recientes y vigentes em las escuelas portuguesas, a saber : Educación General, el Perfil de los Alumnos egresados de la Educación Obligatoria em 2017 y el Decreto Ley No. 55/2018, de 6 de julio, que establece el currículo de la educación básica y secundaria y los principios rectores para la valoración de los aprendizajes. Nuestro principal objetivo es intentar comprender em qué medida existen convergencias o divergencias que nos permitan (re) conocer discursos o percepciones sobre las prácticas escolares com miras a promover la autonomía del alumno. El camino marcado por la normativa legal más reciente, producida em las dos últimas décadas, parece dar a las escuelas una retórica de cierta (también) autonomía curricular, valorando el papel de los estudiantes como autores. También solicitamos otros diálogos, com estudios y algunos autores que se han preocupado por el tema de la autonomía escolar em cuanto a puntos de contacto com la promoción de la autonomía del alumno em una escuela más humana, evocando los conceptos de « solidaridad » y « decisión ». Concluimos que, más de dos décadas después de la publicación de Pedagogia da Autonomia, las normas legales antes mencionadas parecen hacerse eco de las ideas de Freire de una pedagogia centrada em la persona y la dignidad humana.

Palabras clave: autonomía del estudiante; pedagogia de la autonomía; perfil de estudiante

Introdução

Neste trabalho assumimos um registro de tipo ensaio, trazendo uma “epistemologia da controvérsia” em que, seguindo Correia (2006), se pretende demonstrar os esteios da controvérsia e que procura dialogar com o legado Freireano em particular com a obra, *Pedagogia da Autonomia* (1996) e, sobretudo, dois normativos legais em vigor na prática cotidiana da autonomia das escolas públicas portuguesas. Os documentos orientadores da prática letiva publi-

cados em 2018 pelo Ministério da Educação são o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018, que concerne a autonomia e flexibilização curricular; o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho de 2017 e ainda a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, datado de setembro de 2017. Com este ensaio, procuramos entender se os normativos incentivam a efetiva pedagogia ao encontro da promoção da autonomia do aluno nas escolas portuguesas. Concluímos que, mais de duas décadas após a publicação da Pedagogia da Autonomia, os normativos legais parecem apresentar ecos das ideias de Freire de uma pedagogia centrada na pessoa e na dignidade humana.

O quotidiano normativo nas escolas portuguesas promove a autonomia do aluno e ou a pedagogia de autonomia?

O nosso questionamento pretende esclarecer se a promoção da autonomia do aluno constitui uma preocupação das políticas públicas que regulam as escolas e para tal, atendemos às suas propostas de conteúdo sobre a autonomia do aluno, articulando-a com diversas concetualizações, propostas e análises de alguns autores que estudaram ou refletiram sobre a temática.

À partida, e de acordo com o plasmado nos normativos legais e nos discursos políticos de vinte anos (115-A/1998- 75/2008 e o 55/2018) a questão da autonomia do aluno vai ressurgindo e permanecendo enquanto proposta e objetivo.

Consideramos a autonomia do aluno como uma das problemáticas e competências fundamentais a desenvolverem-se nos mais recentes documentos emanados pelo Ministério da Educação e que, segundo Martins (2017, p. 5) deverão constituir-se como “um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”. Relativamente ao perfil do aluno, pode ler-se no Despacho

6.478/2017 correspondente, publicado no sítio da Direção-Geral da Educação (PORTUGAL, 2017, p. 15484), que:

O perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, (...) afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Nesta curta citação torna-se possível estabelecer pontos de contacto com Paulo Freire, o que, aliás, será possível a todo o momento dada a proximidade de ideias entre o legado freireano e toda a filosofia que está na base destes normativos legais.

Já a utilização da expressão *matriz comum* pode ser entendida como uma divergência às propostas de Freire, na Pedagogia da Autonomia, uma vez que esta pode ser entendida como algo que todas as escolas deverão adotar e replicar no universo escolar, em ofertas educativas, planeamento, realização e avaliação. E assim seria muito distante do pensamento de Freire (1996, p. 138) para quem o ensino não pode desrespeitar a “leitura do mundo” com que o educando chega à escola e que estará, à partida, condicionada pela sua cultura de classe e se revelará na linguagem do aluno, podendo constituir um obstáculo à sua experiência de conhecimento.

Porém, na continuidade da leitura do documento ou do próprio despacho relativos ao perfil do aluno, percebe-se que “matriz comum” não significa “currículo”; “planeamento”; “práticas”; “conteúdos” iguais para todos, mas uma base de trabalho que procura garantir que todos e cada um tenham acesso à educação sem que esta seja uniformizadora num universo que se conhece tão diverso. Neste sentido, a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos de idade ou à conclusão do 12.º ano de escolaridade em vigor em Portugal pluralizou o aluno. Terá de ser condição essencial para quem visa o sucesso dos seus educandos, sempre que na sua linguagem refira “o aluno/a”

no singular, tenha presente, “os/as alunos/as”, todos/as diferentes, provindos de “mundos” diferentes, com capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes sem que uns sejam melhores ou piores, mas que simplesmente sejam capazes na sua diferença.

É, certamente, com esta consciência que o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018 foi criado. É na própria introdução do documento (PORTUGAL, 2018, p. 2928) que se pode ler: “(...) assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. E mais adiante reconhece que «nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo» principalmente num momento em que o desenvolvimento acontece de forma significativamente acelerada e que o que é válido hoje poderá não o ser amanhã. Torna-se imperativo que a educação procure “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928). Aliás o espírito da lei concretiza-se em várias ideias sociais descritas do seguinte modo:

(...) a sociedade enfrenta atualmente novos desafios decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração (...)“Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano (...) (PORTUGAL, 2018, p. 2928).

Estas afirmações são óbvias. Porém, gostaríamos de, na senda de Freire, trazer uma preocupação verdadeiramente humanista, uma perceção que não fosse a de que a educação tem de preparar para as necessidades do mercado de trabalho, afastando-se a educação daquilo que o autor designa “malvadez neoliberal” (FREIRE, 1996, p.15) que comporta uma ideologia fatalista e torna praticamente impossível o acesso ao “sonho” e à “utopia”. Para Freire, esta questão é essencial quando se discute pedagogia. A sua perspetiva é gnosiológica, isto é, centra-se no interesse que o pedagogo

deverá ter pelo seu aluno/a e que passa por escutá-lo no sentido de descobrir aquilo que ele, aluno, também tem para ensinar, numa atitude dialógica em que quem ensina também aprende e quem aprende, com certeza, também ensina.

Numa sociedade em que parece que os valores materiais, também eufemisticamente designados “neoliberais”; “mecanicistas”; “capitalistas” ou ainda “de mercado” se sobrepõem aos outros, Freire afirmava a necessidade de uma “ética universal do ser humano” e especifica que se trata de uma ética rigorosa, reta, contrária ao cinismo de um discurso determinista que condena quem menos tem à resignação,

que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal (FREIRE, 1996, p.17).

E prossegue dizendo que a ética que preconiza é “a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (p.17). Ora atendendo a esta defesa humanista decerto o ingrediente que possibilitará a reabilitação dos valores será a “solidariedade”.

Consideramos indispensável dialogar com Paulo Freire e citar aquilo que ele considera serem os valores universais do ser humano dada a importância com que se revestem na contemporaneidade se atendermos a alguns movimentos extremados que parecem desvalorizar os Direitos Humanos, e quase se apresentam numa perspectiva determinista da lei Darwiniana.

Embora reconheçamos o pessimismo, e que ainda há um grande caminho a percorrer no que concerne às questões dos direitos humanos, reafirmamos com Freire (1996, p. 21) que a *Pedagogia*

da Autonomia é “um livro esperançoso, um livro otimista”, porém, “não ingenuamente construído de um otimismo falso e de esperança vã”. E é também uma obra corajosa quando refere o conceito de “amorosidade” como algo que tem de estar sempre presente no ato educativo. “Amorosidade” parece ser algo tão pouco científico, tão pouco quantificável e qualificável, dirão uns. O que é isso de “amorosidade”? Indagarão outros. Ainda se estivéssemos a falar de literatura. E mesmo assim, nem o poeta dos poetas conseguiu definir o que era o amor senão através de uma série de paradoxos que mais parecem corroborar a sua indefinição. Logo, como é possível trazer este conceito quando se trata de um texto científico sobre pedagogia educativa?

Na nossa perspectiva, “amorosidade” na prática pedagógica faz tanto ou mais sentido como qualquer outra estratégia menos abstrata. Como poderemos desempenhar com rigorosidade ética uma função de ensinar sem a amarmos e sem amarmos aqueles que são o objeto dessa nossa função e, que, caso a função seja bem desempenhada, passam a ser também eles sujeitos desse processo de ensino que terá de ser forçosamente de aprendizagem. “É preciso que, (...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25-26). Com isto, o pedagogo pretende afirmar que ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, mas também que o ensino só existe quando o objeto ensinado é apreendido. Esta ideia é fundamental na educação. O professor pode considerar que ensinou muito, mas se o aluno não aprendeu aquilo que o professor julgava ter ensinado, como se pode falar de processo ensino-aprendizagem? Nesse caso falar-se-á tão-somente de ensino e não de aprendizagem. E de que vale o ensino sem a aprendizagem? E qual é o professor que pode afirmar que ensinou se o aluno não aprendeu?

Freire também confere primordial importância à tomada de decisão como forma de alcançar a autonomia. “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p.119) Não é possível aprender sem ser e também não se pode ser se não se decide nunca. Faz parte da aprendizagem tomar decisões e assumir as consequências.

A propósito da questão da tomada de decisão por parte dos alunos, convocamos Lima (1998, p. 148) quando problematiza a gestão democrática das escolas e a sua relação com a participação dos discentes:

A participação dos discentes é um tema dominante que se tem reflectido em diversas áreas: na reivindicação e na defesa de interesses próprios, na justiça e na equidade de tratamento, na luta contra mecanismos de discriminação social, no combate à anomia ou à alienação no contexto escolar, na formação cívica, moral e social dos educandos, etc. Neste sentido, a escola democrática configura-se como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação racial (sexo, raça, religião, etc) e todos os privilégios de raça, de nascimento, de cultura, etc., admite e favorece a diversidade; condena a alienação e promove a solidariedade; procura institucionalizar novas formas de organização da escola, democratizar as suas estruturas de poder e órgãos de governo.

No entanto, o autor parece reconhecer que o enfoque da participação discente se coloca na “problemática da educação cívica, moral e social dos alunos” em detrimento das formas de participação dos discentes na discussão de valores nem que esses valores sejam os democráticos por receio dessa mesma discussão ser confundida com propaganda política e partidária (LIMA, 1998, p. 149).

Impõe-se a mudança de tal paradigma para que possa ser considerada a pedagogia da autonomia na participação dos discentes na discussão e no seu envolvimento na tomada de decisões na escola. Assim se constrói a autonomia. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (LIMA, 1998, p.120)

De forma resumida, podemos afirmar que aquilo que conduzirá os alunos à autonomia e conseqüente responsabilidade será o assegurar de que há lugar a uma política de decisão, a um envolvimento dos alunos na tomada de decisão enquanto medidas geradoras de efetiva aprendizagem. Trata-se de evidenciar diferentes formas de aprendizagem e não centrar as questões somente no ensino, há que respeitar a individualidade de cada um, a diferenciação como condição e essência humana. Ao realçar a pessoa e a dignidade humana damos igualmente ênfase à questão da intervenção na vida e na história, à possibilidade da tomada de decisões livres e fundamentadas e à participação cívica. Neste ensaio, porém, importa-nos incidir sobre o diálogo evidente entre tudo o que o *Perfil do Aluno* preconiza e a visão freireana. Antes disso, introduzimos mais um interlocutor neste diálogo, o Decreto-Lei n.º55/2018, responsável pela adoção de uma política de autonomia e flexibilização curricular, e que aponta frequentemente para este *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* dado que se trata de um decreto que se define como um instrumento cujo objetivo é garantir a implementação de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, mas, simultaneamente, promova o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. Nele pode ler-se, na introdução, que é necessário (...) “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (PORTUGAL, 2018, p. 2928).

O mesmo documento refere que “Uma escola inclusiva” é aquela que promove melhores aprendizagens para todos os alunos e que a operacionalização do perfil de competências do aluno “pretende que os mesmos (todos os alunos) desenvolvam (...) uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” e para esse efeito é necessário que as escolas tenham autonomia para adequarem o “desenvolvimento do seu currículo a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (PORTUGAL, 2018, p. 2928).

Já foi referido no texto, o pensamento freireano quanto à “obrigatoriedade” do educador ter em consideração a “leitura do mundo” do educando, sendo que, este deverá constituir um ponto de partida essencial para, através do diálogo entre a identidade cultural de cada um e outras perspectivas se chegar a um ser caracterizado por uma curiosidade crítica. De facto, para Freire a autonomia do aluno está relacionada com a questão da curiosidade que deverá ser constantemente desenvolvida se se pretendem cidadãos interventivos e participativos ativamente na sociedade. Nas suas palavras “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenómeno vital” (FREIRE, 1996, p.35).

Esta é a perspectiva de uma História que é compreendida como possibilidade e não como determinada. É este “o papel da subjetividade da História” (p.164). É o que permite a existência da esperança na experiência histórica e que constitui um obstáculo às perspectivas da inexorabilidade do futuro que limitam o “sonho”, a “utopia” e a “esperança”. Como pedagogo, Paulo Freire não se limita a pensar mas a reconhecer e a assumir a identidade cultural de cada aluno/a, ao pô-la em diálogo com os conteúdos e escutá-los/as, permitindo que se tornem sujeitos do próprio processo de ensino-aprendizagem. O educador/a conduz os alunos/as e a si próprio à assunção do seu inacabamento. Consciente de seu inacabamento, sabe-se condicionado mas não determinado e sabe que pode ir mais além. “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p.59) e prossegue afirmando que “seria irónico se a consciência da minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade da minha ausência na construção da própria presença (...)”. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também da História. (p.59-60). É decerto esta vontade de instigação a ser sujeito da História que constitui o fio condutor da *Mensagem* de Fernando Pessoa e que elevará o ser humano a “Mais do que uma besta sadia,/

Cadáver adiado que procria?”¹. É a conscientização do ser como inacabado que implica o processo social de busca e o alcançar do “Quinto Império”, um império não físico, mas espiritual e cultural que engrandece os seres humanos. Este nosso périplo, por vezes, pela literatura parece-nos significativo na medida em que também procuramos estabelecer diálogos diferenciados entre autores, gêneros literários e tempos.

Embora centrando-se na temática da autonomia escolar, Ferreira (2017, p. 43) aborda as questões das (im)possibilidades da autonomia considerando a questão das autonomias escolares centrais na busca da criatividade e da invenção, negando uma governação escolar que se limite a “regular e interpretar” não permitindo “espaço para a mediação, a transformação e a (re)criação de práticas autônomas de liderança promotoras de uma escola mais humana e humanizada” (FERREIRA, 2017, p. 47). De certo modo, pode dizer-se à semelhança de Freire, a autora evoca a “solidariedade” entre os demais autores educativos e as suas práticas escolares, considerando que “nada se muda por decreto”, levando a concluir que os normativos legais poderão ser insuficientes caso se assista à resistência aos discursos. A nossa leitura é a de que em normativos que condicionam as autonomias escolares, a atuação dos atores pode e deve constituir uma transgressão no sentido de se “inventarem outras possibilidades e movimentos nas escolas pioneiros de uma educação da invenção” (FERREIRA, 2017, p.44). Da mesma forma, em normativos que afirmam pretender conferir autonomia às escolas, mesmo que seja uma autonomia condicionada por limites de gestão curricular entre 0% e 25%², podemos assistir ao oposto, isto é, a resistência a este discurso por parte dos atores que

¹ Versos extraídos do poema “D. Sebastião” da *Mensagem* de Fernando Pessoa, p.42. Veja-se referências literárias.

² O artigo 12.º do Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho (PORTUGAL, 2018), aponta para a possibilidade das escolas gerirem até 25% quer o total da carga horária por ano de escolaridade quer as matrizes curriculares-base com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios.

se negam a usufruir desta mesma flexibilização curricular alegando que põe em causa os seus conteúdos disciplinares. Existem ainda atores que, se recusam a adotar pedagogias que partam do saber feito de experiência que os alunos são portadores com vista à sua superação através de procedimentos rigorosos esquecendo-se que a curiosidade de quem indaga é o caminho para a criatividade. Parece-nos que os normativos legais procuram mitigar a “autonomia crítica” por não promover “a iniciativa e a diversidade dos agentes” e que “é determinada pela inércia da retórica da autonomia” Ferreira (2012, p. 47). O seu resultado mais imediato pode ser “a falta de participação ativa e democrática”, e a “resistência ao projeto de autonomia”. Gostávamos de, agora, estar perante normativos legais que ativassem nos atores a “autonomia sensata” (FERREIRA, 2012, p. 47-50) “que assenta na liberdade de um sujeito pessoal que a aplica no seu quotidiano com os outros” ou da possibilidade de defesa de uma “autonomia credível” (FERREIRA, 2017, p. 51).

É nesta lógica de inspiração freireana que a autora segue, a dialogicidade que aqui tentamos estabelecer entre as normas, pensamentos e trabalhos dos autores têm em comum o ponto de partida para a competência da crítica como transformadora numa conceção de história não determinada, mas progressista, contínua que se atinge no diálogo entre a “leitura do mundo” do aluno e a capacidade que o educador incute nele de refletir sobre essa mesma leitura e a superar. Nas palavras de Ferreira (2012, 2017) deverá existir uma “dialética conceptual entre autonomia, emancipação e regulação” visto que a autonomia em diálogo com a emancipação e regulação permitem a criatividade contextualizada ao momento, conjuntamente com o conhecimento dos limites relacionados com cada um dos espaços sociais. Assim se incute no aluno o conhecimento necessário, bem como as “ações ativas de transformação e mudança social” (FERREIRA, 2012, p. 50). É esse o poder da educação.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as

mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p.64)

Porém importa esclarecer aquilo que Paulo Freire entende por “politicidade da educação” (FREIRE, 1996, p.124). Esta não é a tomada de decisões por qualquer um dos educadores/as, e nós acrescentamos, ou alunos/as, ou quaisquer legisladores ou gestores escolares, mas é a vocação da própria educação “de se dirigir até aos sonhos, utopias e objetivos” dos jovens-alunos/as. É por isso que concluiu (FREIRE, 1996, p. 165) que a prática educativa jamais pode ser uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções, os desejos, e os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura reacionista”. Pode ser esta a razão pela qual Lima (2002, p. 18) considera que em Paulo Freire se assiste a uma “resistência à despolitização” sendo uma obra “solidamente referenciada a opções políticas e ancorada em valores e compromissos éticos (LIMA, 2002, p. 25).

Na *Pedagogia da Autonomia* assiste-se, também, ao debater de duas questões importantes. Por um lado, a tensão existente entre o que Paulo Freire chama uma prática letiva autoritária e uma prática letiva licenciosa, tensão essa que considera não estar resolvida. Para o pedagogo, ambas podem ser prejudiciais. Ser autoritário pode ser castrador, desrespeitoso pela individualidade e dignidade, matar a curiosidade, a dialogicidade e conseqüente autonomia. Porém, reconhece que o educador licencioso é igualmente contraproducente, visto que ensinar exige “rigorosa metódica” (FREIRE, 1996, p.28). O Educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, a sua curiosidade e sua insubmissão.” (p.28). Parece-nos que o melhor será o “bom senso”. É este que alerta para o “formalismo insensível” e para o seu oposto. Segundo Paulo Freire, por vezes, é difícil perceber quando atitudes que parecem autoritárias constituem um cumprimento do dever ou quando são atitudes de puro autoritarismo

por parte do educador. Da mesma forma, torna-se difícil distinguir licenciabilidade de licença com liberdade. Para o autor de *Pedagogia da Autonomia*, o bom senso diz que se deve respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando, e, “na prática, procurar a coerência” com o saber (FREIRE, 1996, p.69).

A segunda questão importante para Paulo Freire é das emoções. Já aqui discutimos a “amorosidade” e acrescentamos a “alegria” com que a prática educativa deve ser vivida, porém, “sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” (FREIRE, 1996, p.13) considerando, conforme Ferreira (2017) que a autonomia é “o produto da implicação e da ação quotidiana dos atores escolares” (FERREIRA, 2017, *apud* LIMA; SÁ, 2017, p. 11).

De regresso ao olhar político-normativo, o diálogo entre Paulo Freire e a legislação mencionada não nos parece estar completo sem uma referência à *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (PORTUGAL, 2017), dada a importância de que se reveste esta área na formação de seres humanos autónomos e responsáveis.

No Decreto-Lei n.º 55/2018, no ponto ii) da introdução, lê-se que as escolas são desafiadas a:

Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade (PORTUGAL, 2018, p. 2929).

Mais à frente, na alínea g), do art.º 3 “Definições”, lê-se que se entende por:

“Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, a estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento (PORTUGAL, 2018, p. 2930).

Do que antecede a Estratégia Nacional que, tal como o nome indica, visa educar para a cidadania e, conseqüentemente, para a intervenção, a participação e a autonomia responsável.

Na introdução do documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (PORTUGAL, 2017, s/p.), pode ler-se que se pretende uma “educação de qualidade para todos e todas” e que a atualidade exige a abordagem de questões “relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade”. Os alunos deverão desenvolver as competências que lhes permitam adquirir “múltiplas literacias” (...) a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas”. A importância desta área obrigou à criação do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) cujo objetivo foi apresentar propostas no que concerne aos domínios de educação e cidadania para cada nível e ciclo de ensino; formas de os operacionalizar e certificar, bem como o envolvimento e formação de docentes e os conteúdos a incluir numa plataforma criada para o projeto. Dos objetivos estabelecidos para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, destacamos quatro que consideramos ser pontos de contacto com a obra de Paulo Freire em estudo. São eles: o facto de a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento assentar em práticas educativas que promovem a inclusão; envolver os alunos em metodologias ativas e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais; estar alinhada com as especificidades dos alunos e, finalmente, apoiar-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação.

Sobre os primeiros três já escrevemos e consideramos ter demonstrado os pontos de contacto com o pedagogo. Resta-nos a questão da avaliação que Paulo Freire também refere na sua obra como uma das estratégias mais importante na construção de cidadãos “epistemologicamente curiosos” e autónomos se esta assumir a forma de “instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos crí-

ticos a serviço (...) da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 1996, p.131) A avaliação deverá ser verdadeiramente democrática, levada a cabo através do diálogo e nunca do silêncio vertical, de cima para baixo, em que o/a professor/a se limita a indicar a classificação do aluno/a sem que este/a sobre aquela se possa pronunciar ou, melhor do que isso, construir e interferir de forma compreensível. Paulo Freire afirma que a avaliação deve ser “Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. Freire estará a falar da avaliação como um processo formativo, construído por educador e educando numa comunicação dialógica com vista à almejada reflexão sobre a prática educativa educativo-progressiva em favor da autonomia do ser educando. Desta forma também se preconiza um ensino que não seja apenas uma transmissão de conhecimentos, mas um que cria as “possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25).

Se o nosso objetivo fosse enumerar um conjunto de vocábulos, conceitos e ideias recorrentes da obra de Paulo Freire, destacaríamos “base humanista”; “igualdade”; “individualidade”; “liberdade”; “responsabilidade”; “integridade”; “cidadania”; “participação”; “reflexão”; “curiosidade” e “autonomia”. Todos eles ecoam no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Assim, à semelhança do que afirmamos anteriormente reconhecemos o esforço dos normativos na promoção da autonomia do aluno/a e da pedagogia dessa mesma autonomia. Resta-nos perceber se se vai concretizar no quotidiano das nossas escolas.

Considerações finais

No momento em que as escolas se confrontam com normativos legais que procuram um Perfil de Alunos específico à Saída da Escolaridade Obrigatória e que consideram a autonomia e flexibilização curricular como o caminho para o referido perfil, importou-nos perceber se, de facto, esses normativos preconizam a autonomia do aluno e se se desenvolvem numa certa *pedagogia da autonomia*. Para o efeito, estabelecemos um diálogo entre os norma-

tivos e a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, pese embora as décadas que os separam. Os pontos de contacto pareceram-nos evidentes e foi isso mesmo que tentamos demonstrar. Em ambos, o ensino preconizado centra-se no aluno/a e procura considerar a sua “leitura do mundo” como ponto de partida para, através do diálogo entre esta leitura e a da escola, se construa um ser participativo, autónomo e responsável.

Decerto o discurso encontrado nos normativos dialoga com a obra de Paulo Freire, a controvérsia acentua-se na possível articulação entre os discursos normativos e os quotidianos da escola, daí que esta análise só nos permita acentuar *ecos da pedagogia da autonomia na autonomia do aluno*, uma autonomia de referência a cada escola que forme pessoas autónomas, emancipadas e responsáveis que considerem os seus limites no espaço dos outros e que, desta forma, contribuam para uma construção social transformadora, ou como afirma Paulo Freire (1996, p. 165) na formação de pessoas que são “gente melhor. Gente mais gente”.

Referências

CORREIA, José Alberto. **Conferência oral** proferida nas Comemorações dos 25 Anos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2006.

FERREIRA, Elisabete. **(D)enunciar a Autonomia**: Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia Escolar. Porto: Porto Editora. 2012.

FERREIRA, Elisabete. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio. (Orgs.). **O Governo das escolas**: Democracia, Controlo e Performatividade, (pp.41-60). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**: *Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a Governação democrática da escola pública (2.^a ed. Vol. 4). São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio. Sobre o governo das escolas. In LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio (Orgs.). **O Governo das escolas**: Democracia, controlo e performatividade, (p. 7-22). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2017.

MARTINS, Guilherme D'Oliveira. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Prefácio. In: PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação-DGE, **Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória**. Editorial do Ministério da Educação e Ciências, 2017.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Edições Ática, 1978.

PORTUGAL. Presidência da República. **Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho**. - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.^a série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação-DGE, **Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória**. Editorial do Ministério da Educação e Ciências, 2017.

PORTUGAL. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. **Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho** - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 05-07-2017.

PORTUGAL. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. **Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho**. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 26-07-2017.

PORTUGAL. XXI Governo Constitucional. **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**, setembro de 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidaania_original.pdf Acesso em 04 ago. 2020.

YOUNG, Michael. F. D. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.