

EDUCAÇÃO E POLÍTICA. O legado Freiriano no Palimpsesto Reformista em Portugal (2016-2020).

Gorete Pereira¹, Fernanda Gouveia², Ana Isabel Gouveia³,
Nuno Fraga⁴ & Sofia Silva⁵

¹ CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, goretepereira@staff.uma.pt

² CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, mfgouveia@staff.uma.pt

³ CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, ana.gouveia@staff.uma.pt

⁴ CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, nfraga@staff.uma.pt

⁵ CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, sofia.silva@staff.uma.pt

Resumo

O presente artigo assume no legado do pensamento de Paulo Freire o mosaico de temas geradores capazes de transformar *a cara da escola*. Adentrando em quatro das suas principais obras, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia, Política e Educação e Extensão ou Comunicação, procuramos compreender as representações dos seus princípios pedagógicos, curriculares e valorativos na construção da política educativa em Portugal, em particular aquela que se apresenta no discurso jurídico-normativo que trespassa a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018 e o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Portanto, procedeu-se a um estudo exploratório, de natureza qualitativa assente na análise de conteúdo da legislação referenciada. Procurou-se compreender a narrativa política sobre educação em Portugal na interiorização dos seguintes temas geradores freirianos: educação problematizadora; pensamento crítico; conscientização; cidadania; democracia; inclusão e esperança.

Palavras-chave: Paulo Freire, Política Educativa, Escola, Autonomia, Pesquisa Qualitativa.

EDUCATION AND POLITICS. Freire's legacy in the reformist palimpsest in Portugal (2016-2020).

Abstract

This paper has, in the legacy of Paulo Freire's thought, the mosaic of creative themes capable of transforming the face of the school. We went into four of his

main works, *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Autonomy*, *Politics and Education and Extension or Communication* and we tried to understand the representations of his pedagogical, curricular and valuative principles in the construction of educational policy in Portugal, especially that which you can find in the legal-normative discourse that runs through the National Citizenship Education Strategy, the Students Profile by the End of Compulsory Schooling, Decree-Laws 54 and 55 of 2018 and Regional Decree Law II 2020/M.

Therefore, an exploratory study of a qualitative nature was made based on the content analysis of the referenced legislation. We tried to understand the political narrative about education in Portugal on the following themes that generated Freire: problematizing education; critical thinking; awareness; citizenship; democracy; inclusion and hope.

Keywords: Paulo Freire, Educational Policy, School, Autonomy, Qualitative Research.

1. Uma narrativa freiriana: da opressão à autonomia

Paulo Freire é uma referência na abordagem à educação como prática de liberdade ao propor um modelo que contraria a educação bancária. Para um melhor entendimento das concepções de Paulo Freire torna-se fundamental fazer uma análise no âmbito das suas obras literárias, evidenciando a epistemologia da curiosidade que sustenta a utopia de um mundo melhor. À luz do pensamento de Paulo Freire, constatado nos livros *Pedagogia do Oprimido*, *Política e Educação*, *Pedagogia da Autonomia e Extensão ou Comunicação?*, bem como da análise da recente legislação que alicerça o sistema educativo português, pretende-se correlacionar o posicionamento das políticas educativas com o discurso político-dialético freiriano.

Ao revisitarmos a obra *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996, Freire desenvolve ideias progressistas acerca do processo de ensino/aprendizagem e apresenta propostas de práticas pedagógicas que reforçam o ato de aprender em detrimento do ato (exclusivo de) ensinar. É este o grande desafio que Freire propõe aos educadores para que briguem pela liberdade na busca de caminhos para o acesso ao conhecimento, sem temer desvelar o mundo. E alega que “O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (Freire, 2018, p. 30).

Ao desconstruirmos a posição da educação na filosofia defendida por Freire, esta é reputada como um processo de emancipação humana ao serviço da transformação social, cujo currículo patenteia a construção de significados sociais e valores

culturais. Este pedagogo refere igualmente a educação como uma prática social que se realiza para além dos muros da escola e enquanto construção social presente em diferentes espaços, prioriza a construção coletiva. É a partir destas convicções que a educação, para Freire, é objeto de constante questionamento e necessita ser contestada e refletida com criticidade. Neste sentido, a educação do século XXI é lida não como a extensão da educação do século XIX, mas sim como uma educação que apela para a emergência de uma educação crítica e criativa.

Este cenário freiriano já é reivindicado no livro *Extensão ou Comunicação?*, publicado, pela primeira vez, em 1969 em Santiago do Chile, através do qual Paulo Freire amplia o debate em torno de temas geradores do seu pensamento abordados nos livros *Pedagogia do Oprimido* e *A importância do ato de ler...*, tais como, o papel humanizador da educação, os processos de conscientização e de educação problematizadora e de libertação e, particularmente, o conceito de invasão cultural, a partir da distinção gnosiológica dos termos extensão e comunicação, que abordaremos com maior detalhe no decorrer deste texto.

Importa agora, e com base nos temas geradores presentes na obra de Freire, resgatar conceitos que identificam a intemporalidade deste pedagogo. Ao teorizar uma proposta de educação problematizadora, Freire vem contrariar a educação bancária que tem vindo a persistir na Escola, procurando “manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade” (Streck, 2008, pp. 437-438), uma prática identificada como subordinante e opressora, transformando o educando num sujeito passivo.

Para Freire, o homem é um ser histórico, na medida em que tende a lutar pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, no confronto com uma classe dominante que pretende perpetuar-se pelo uso da violência, opressão, exploração e injustiça.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos do seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (Freire, 2018, p. 45).

Neste desiderato, Freire (2018) crê que a pedagogia do oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertária ocorre em dois momentos: o primeiro, em que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na praxis, com a sua transformação”; o segundo, em que a transformação da realidade opressora traduz “a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (p. 46), sendo levada a cabo pelo povo mediante um processo de reflexão sobre a opressão, gerando-se assim uma ação transformadora, designada por “«práxis libertadora»” (p. 36).

A concepção bancária da educação distingue-se da concepção problematizadora/libertadora da educação de Freire, pois traduzem objetivos educacionais e sociais distintos. A educação bancária pretende a mera reprodução de conteúdos por parte do educando, entendido como um recetáculo acrítico de conhecimentos transmitidos pelo professor, único detentor do saber. Por outro lado, a educação problematizadora é libertadora, visto que o educando é impelido a analisar de forma crítica e interativa o seu próprio contexto de vida, para agir de forma comprometida (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda & Pinto, 2001).

Um dos fins últimos da pedagogia freiriana é esse comprometimento de todos os sujeitos no ato de conhecer, na medida em que os educandos devem ser sujeitos ativos no processo de construção da aprendizagem. O professor deve gerar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino (Papert, 2008), ou seja, a atividade deve estar centrada nos alunos, porque, e de acordo com a convicção de Freire (2014) “(...) ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p. 24). Esta afirmação remete-nos para a interdependência existente entre o professor e os educandos, sendo que “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). O diálogo desenvolve-se numa relação de confiança e é impulsionado pela esperança de transformar os elementos desestruturados em conhecimento organizado, sistematizado e acrescentado.

1.1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire no discurso normativo do sistema educativo português. Parte I.

Se atendermos ao discurso normativo do sistema educativo português, verifica-se que o conceito de educação problematizadora proposto por Freire (2014) é assumido no Decreto-Lei n.º 55/2018, cujo preâmbulo realça a importância de o processo educativo estar centrado no aluno e da realização de aprendizagens significativas, assente numa perspetiva interdisciplinar do conhecimento, no desenvolvimento de competências de análise, pesquisa, reflexão e avaliação, no domínio de técnicas de exposição e argumentação, na utilização autónoma e crítica da informação e no trabalho autónomo e cooperativo por parte dos alunos.

Este princípio educativo que valoriza os processos de aprendizagem encontra-se, também, refletido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (alínea c). Neste documento orientador a aprendizagem é considerada a “base da educação e formação ao longo da vida” (Martins, 2017, p. 13), e são definidas três áreas de competência que assumem claramente os princípios da pedagogia freiriana, nomeadamente: informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas e desenvolvimento pessoal e autonomia. Pretende-se assim que, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, se possa construir a autonomia de ser e de saber dos alunos, de forma que estes desenvolvam as competências imprescindíveis.

díveis para lidarem com um mundo incerto e imprevisível. Neste entendimento, a educação do século XXI assume uma perspectiva qualitativa, sabendo que a “Educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (Portugal, 2017, p. 3).

Esta necessidade em promover competências no indivíduo para que possa viver em cidadania e ainda, preparado para o mercado de trabalho, acaba por ser uma tarefa da escola. Porém, outra questão se coloca: formamos indivíduos para uma sociedade determinada politicamente, ou formamos indivíduos capazes de construir uma sociedade para todos e de todos? A este respeito, Freire (2001) diz-nos que a

Qualidade de Educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. [Significa que a educação implica] (...) uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (p. 24).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania enuncia as áreas a trabalhar na formação das crianças e jovens, com vista à adoção de uma conduta cívica que privilegie a igualdade, a valorização de conceitos e valores democráticos e o respeito pelos direitos humanos. Ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória algumas das áreas a trabalhar são: os direitos humanos, a igualdade de género; a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental e a saúde, entre outros.

Neste alinhamento, a educação assume-se como uma ferramenta vital na construção sólida da formação humanística de crianças e jovens, para que, ao avocarem a sua cidadania, possam garantir o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social.

Freire (2014) reconhece que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 96), pelo que o seu principal propósito é o exercício pleno e consciente da cidadania, entendida como a capacidade de se apropriar e intervir na realidade com vista à sua transformação. O papel da cidadania na educação é uma das preocupações presentes nos principais documentos normativos, designadamente no Decreto-Lei n.º 55/2018, que reintroduz a componente de *Cidadania e Desenvolvimento* no currículo (artigo 15.º). Ao longo de toda a escolaridade obrigatória, pretende-se promover a educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social dos alunos. A componente de cidadania deve ser definida “como área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício de cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade.” (Portugal, 2018b, Preâmbulo). Por conseguinte, os professores têm

como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância, e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.

De igual forma, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória existe uma clara alusão ao exercício de uma cidadania democrática, pretendendo-se que o aluno “seja um cidadão: que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins, 2017, p. 15).

Nesta ordem de pensamento, Streck (2008) afirma que a educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e produzindo práticas de democracia.

2. Uma narrativa freiriana: da política à cidadania democrática

Em *Política e Educação*, Freire (2001) estabelece uma relação estreita entre alfabetização e cidadania. “Seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania” (2001, p. 25). E acrescenta que a alfabetização não é a alavanca para a formação de cidadania, que ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania, mas é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político.

Ao brigar por um mundo menos feio, onde as desigualdades diminuam para que se possa realizar a democracia, Freire (2001) vê na escola o espaço educativo onde todos, sem exceção, possam ter direito a aprender e a formar-se para viver em cidadania. Porém, e reportando para as políticas educativas, continuam-se a defrontar grandes desafios quanto à identificação dos fatores que condicionam a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à definição de medidas que contrariem essa tendência (CNE, 2020, p. 16).

Entenda-se assim que a educação dialógica proposta por Paulo Freire através de uma *praxis* libertadora, acarreta a génese da educação inclusiva. Ao defender uma educação alicerçada em princípios de equidade e de igualdade, onde todos os indivíduos se incluem, Freire contraria a homogeneização dos educandos, resultante da escola tradicional, e que se encontra subordinada aos interesses do capitalismo neoliberal.

Num mundo justo, inclusivo e igualitário, há o reconhecimento de todos os indivíduos como seres livres, com vista a promover a inclusão social e a equidade. De acordo com Freire (2014), o ato de ensinar exige respeito pelos saberes do educando, reconhecimento da sua identidade, “aceitação do novo e rejeição de toda e qualquer forma de discriminação” (p. 36).

Esta visão de que a educação e a escola devem ser inclusivas e promotoras das melhores aprendizagens é comungada pelos normativos legais vigentes em Portugal.

2.1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire no discurso normativo do sistema educativo português. Parte II.

Um dos princípios que norteiam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é a inclusão (alínea d), isto é, preconiza-se que a educação deve promover a equidade, pelo que todos os alunos “têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13), independentemente das suas circunstâncias cognitivas, socioeconómicas e/ou culturais.

Atualmente, o conceito de inclusão passou a ter uma perspetiva mais alargada ao que até agora era conhecida com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e adaptada à RAM através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M¹³. O referido Decreto-Legislativo Regional legitima a democratização do ensino, com medidas eficazes e ponderadas, proporcionando a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos. Respeitam-se as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são próprias de cada criança, sendo que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, de forma a encontrar respostas para esta diversidade. Resposta esta que subentende a existência de práticas inclusivas e diferenciadas, que por sua vez sugerem a aplicabilidade de metodologias ativas cujo educador/professor através de estratégias pedagógicas diferenciadas e adequadas às necessidades de cada discente, possibilita a que todos possam atingir o mesmo patamar de conhecimentos. Para este efeito, devem ser encontradas respostas adequadas às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos e que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Portugal, 2018a, Preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça a convicção de que se pretende a criação de uma escola contemporânea verdadeiramente inclusiva cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondam à heterogeneidade dos alunos, facilitando-se o acesso ao currículo e às aprendizagens a todos os alunos.

Numa perspetiva de equidade e de justiça social, o Decreto Legislativo Regional



¹³ O presente diploma, ao congregar as adaptações dos regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assume como prioridade a concretização de uma política educativa que, ao tomar como desígnio o aprofundamento da democratização do ensino, está ciente de que este apenas se realiza, quando, através de medidas ponderadas e eficazes, consegue proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida, garantindo, desta forma, a todos, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos.

n.º 11/2020/M partilha dos princípios dos normativos anteriormente referidos e enfatiza a importância de

dotar todos os alunos e os cidadãos de competências e qualificações que facilitem a sua inclusão no sistema de educação e formação, no mercado de trabalho, em quadros familiares enriquecedores, nas diversas comunidades de pertença, em instituições representativas de interesses particulares ou gerais, permitindo-lhes assumir os direitos e cumprir os deveres e envolver-se autonomamente em atividades cívicas, políticas, associativas, culturais e recreativas ou de lazer e, assim, se tornarem, pela ação, membros de pleno direito de uma sociedade democrática, coesa, justa e desenvolvida (RAM, 2020, Preâmbulo).

Deste modo, o educador assume a politicidade da sua prática, e que ao ser progressista não pode entender “(...) o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico” (Freire, 2001, p. 25).

Nesta ordem de ideias, Freire (2001) alude que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não atuam necessariamente de forma análoga em contextos diferentes. Significa que o educador/professor não pode “transplantar” métodos e experiências, mas sim, reinventá-los, acentuando o pensamento de que a intervenção educativa é histórica, cultural e política. Isto é, cabe ao educador descobrir, em função do seu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, uma forma diferente de aplicar um mesmo princípio válido.

É delegada à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, e identificar opções curriculares eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Este desafio às escolas e aos docentes, encontra-se decretado na Portaria n.º 181/2019 (Portugal, 2019), e vem ampliar o espaço de autonomia, definindo assim, os termos e as condições cujas escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Este processo de autonomia dado às escolas subentende a mobilização de metodologias de ensino-aprendizagem com práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. É neste sentido que os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) oferecem espaços e tempos ao professor para, e através de projetos, trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, sendo que a ação pedagógica ao recorrer a estas estratégias, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.

Numa linguagem freiriana, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade exigem o diálogo que se confunde com o próprio processo educativo. O mesmo significa a existência de um maior envolvimento dos alunos na construção de significados. Desta feita, o discente ao experienciar momentos de aprendizagem consolida

conhecimentos e competências. E aqui destaque-se a metodologia de trabalho por projeto como uma estratégia para a construção e compreensão do conhecimento, que, no pensamento de Freire, tem uma função emancipatória, o de saber pensar com criticidade, ser autor, sujeito, com autonomia, aprender para governar-se e governar. Esta construção teórica do pensar crítico-dialético da realidade, trespassa o campo do currículo, que à luz de Streck, (2008) o processo de ensino-aprendizagem deve instituir-se através de uma educação problematizadora, por forma a permitir o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as situações-limites que marcam o seu cotidiano e a realidade.

A este respeito Freire (2001) afirma que como “professores não ensinamos apenas os conteúdos através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.” (p. 32) Este saber pensar crítico do aluno é uma das competências delineadas no Perfil dos Alunos que se deseja para este século. E entenda-se por criticidade como a “capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade onde se encontram inseridos possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.” (Streck, 2008, p. 311). É com esta capacidade crítica que os alunos aprendem a romper com as situações de opressão e autoritarismo experienciadas, conscientizando-se da sua força transformadora e tornando-se sujeitos capazes de gerar situações-libertadoras (Streck, 2008).

Numa perspectiva emancipatória, não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica. Nesse processo, o educador/professor, sujeito de sua ação pedagógica, ao desenvolver projetos e métodos de ensino-aprendizagem, está a contribuir para inserir a sua escola numa comunidade. Percebendo a reorientação curricular no pensamento de Freire (2014, 2018), esta tem em consideração a leitura do mundo vivido, visando a transformação no processo do educador e do educando, considerando a planificação e os programas, a reconstrução do conhecimento já construído, na aquisição de novos saberes. Depreenda-se que discutir o currículo numa linha freiriana implica ter uma conceção crítica e fundamentos político-pedagógicos assentes na relação e no diálogo.

É na sequência de todas estas preocupações que Paulo Freire fala-nos da esperança crítica tão necessária para o ser humano quanto a água despoluída para a vida do peixe, definindo-a como “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (Freire, 2018). É visível em toda a obra de Paulo Freire um discurso político-educativo que desvela a necessidade de esperança num imperativo histórico porque a esperança manifesta-se na prática. Posto isto, e à luz de Streck (2008) “nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador” (p. 475).

Poder-se-á dizer que Paulo Freire em *Política e Educação* faz um chamamento aos educadores para que, comprometidos e implicados politicamente com a sua prática educativa, e com o desejo de ler criticamente o mundo, possam educar na problematização e para a transformação social. Desvela ensinamentos de como contribuir com uma nova humanização numa sociedade desumanizada, cativa no seu ego.

Segundo o mesmo autor, este chamamento à conscientização é um processo que se realiza nas relações entre o sujeito e o mundo, constituindo-se assim, relações de transformação porque ao transformar o mundo, reinventando-o, o educador/professor torna-se aprendiz e ensinante (Streck, 2008).

Segundo a pedagogia freiriana, a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização capaz de gerar nos educandos a consciência da sua própria condição, enquanto seres *históricos* e *inacabados* (Freire, 2014, p. 50), bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação. No dizer de Freire (2014), “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (p. 140).

Ensinar exige também essa consciência do *inacabamento* do ser humano (p. 49), o reconhecimento de *ser condicionado* (p. 52), portanto determinados valores tornam-se imprescindíveis, tais como o respeito, o bom senso, a humildade, a tolerância, a esperança e a convicção de que a mudança é possível.

Este processo de tomada de consciência constrói-se nas relações que são estabelecidas entre o indivíduo e a realidade e das quais emergem situações de transformação e conscientização. Em termos educativos, ambiciona-se que o aluno seja livre, autônomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia.

3. Uma narrativa freiriana: extensão ou comunicação?

Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire debruça-se sobre o processo dialógico e antidialógico presente na relação entre os técnicos e os camponeses no desenvolvimento da sociedade agrária no Chile. Partindo da definição de extensão que implica “estender algo a ou até alguém” (Freire, 2002, p. 20), Paulo Freire clarifica-nos o sentido hermenêutico da ação extensionista que visa normalizar processos, coisificando o sujeito-objeto cognoscente no *status quo* da sua existência.

Numa ação messiânica, tida como salvífica, penetra no contexto do outro, tal e qual uma invasão cultural que assume o conhecimento levado, primado do mundo do técnico, do evangelizador, como o conhecimento poderoso. Estamos perante práticas de domesticação que esvaziam o outro pela opressão do extensionista, do técnico ou do professor, que não consideram os condicionamentos histórico-culturais e sociológicos dos educandos, a sua história de vida e a sua curiosidade, que mesmo ingênua é parte inclusiva dos processos conducentes à curiosidade epistemológica inacabada, porque em continua reflexão e transformação.

É partindo deste enquadramento que se compreende o posicionamento de Freire quanto ao ato de conhecer assumindo-o como “tarefa de sujeitos, não de objetos” (Freire, 2002, p. 27). Neste sentido, para Paulo Freire (2002) o conhecimento

exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um

sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (p. 27)

Ante os modelos centralizados, mesmo que desconcentrados, da administração educacional em Portugal compreende-se o carácter extensionista das suas políticas educativas se assumidas à margem da teoria dialógica, crítica e concreta, que as pudessem constituir e empoderar. Todavia, no discurso da lei e dos diversos normativos analisados e que reportam ao reforço legislativo dos últimos cinco anos em Portugal em torno de dimensões-chave como a cidadania, o perfil do aluno, a inclusão e os processos de autonomia e flexibilidade curricular, verifica-se que na narrativa do legislador há espaço para o aprofundamento dos temas geradores do pensamento freiriano, entretanto elencados.

3.1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire no discurso normativo do sistema educativo português. Parte III.

O Perfil dos Alunos (Portugal, 2017) reporta para uma formação global, de base humanista que os capacite para a mobilização de “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (p. 10) Sendo este um documento aglutinador de toda a ação pedagógica, bem como da orientação geral da política educativa em Portugal, subentende-se como hipótese a construção de práticas pedagógicas corporizadas na educação problematizadora, onde os professores não considerem “tempo perdido o tempo de diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem [o aluno] em sua realidade como verdadeiro sujeito de transformação.” (Freire, 2002, p. 51)

A educação problematizadora, na perspetiva freiriana, é a via para o saber científico, sendo certo que

se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (Freire, 2002, p. 54)

Esta construção é dialógica e assume o aluno na sua historicidade, valorizando os seus contextos de pertença e estabelecendo pontes com a matriz curricular sinónima de empoderamento e de capacitação. Se é certo que ela não se constitui como um fim em si mesma, é a partir dessa matriz, sistémica e holística, que as aprendizagens se acomodam e assimilam na medida da relação dialógica que se aprofunda na superação da “doxa” pela “logos” (Freire, 2002, p. 33).

Este cenário está incorporado na legislação em apreço, tal como, a título de exemplo, é visível no Decreto Legislativo Regional 11/2020/M, de 29 de julho (RAM, 2020), quando reporta o seguinte:

(...) a educação não só valoriza as culturas de origem dos alunos e as culturas da sociedade onde se está inserido, como também faz da educação de cada um e de todos o cerne do desenvolvimento económico, cultural e social da Região Autónoma da Madeira, com base nas necessidades e potencialidades de cada comunidade local (RAM, 2020, p. 8).

Não estamos perante um normativo único na valorização destas dimensões, nomeadamente na assunção de que os contextos culturais e sociais dos alunos são fundamentais à prática pedagógica crítica e dialógica. As diferentes reformas educativas, essencialmente instituídas no campo da gestão curricular em Portugal têm sido unânimes na afirmação da centralidade dos alunos no processo pedagógico, viabilizando a visão do Perfil dos Alunos, quando afirma que se pretende que os jovens à saída da escolaridade obrigatória sejam capazes de pensar crítica e autonomamente, com criatividade e “com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, 2017, p. 16).

Recuperando o conceito freiriano de extensão e, em particular, o de extensão educativa, que viabiliza a educação como “prática da domesticação” (Freire, 2002, p. 25), o autor discorre sobre o que não é educar na prática da liberdade, na medida em que “Educar e educar-se (...) não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta” (Freire, 2002, p. 25) Em oposição,

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem (...) em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 2002, p. 25)

A transposição desta prática para o trabalho pedagógico nas escolas se corporifica, por exemplo, na narrativa da política educativa em Portugal a partir da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos (...) com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Portugal, 2017, p. 1).

Ou ainda, a partir dos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018 que premeiam a valorização da diversidade de estratégias capazes de permitir que cada aluno tenha acesso às múltiplas dimensões do currículo no limite das suas potencialidades, reconhecendo que “a problematização dialógica supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, “administradores” ou “portadores” do saber.” (Freire, 2002, p. 55)

Da obra *Extensão e Comunicação* ressalta, hoje, a necessidade do legislador se comprometer efetivamente com o chão da escola, com os que a corporificam e desenvolvem práticas pedagógicas responsáveis e de compromisso com o aluno do século XXI. Isso compromete-nos com o “exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Portugal, 2018b, p. 2929), que nos permitam problematizar o status quo da educação, da escola e dos seus filhos.

Considerações finais

As diferentes reformas educativas, essencialmente instituídas no campo da gestão curricular em Portugal têm sido unânimes na afirmação da centralidade dos alunos no processo pedagógico, viabilizando a visão do Perfil dos Alunos, quando afirma que se pretende que os jovens à saída da escolaridade obrigatória sejam capazes de pensar crítica e autonomamente, com criatividade e “com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, 2017, p. 16).

A política educativa não poderá contrariar aproximações discursivas aos cenários de extensão apresentados por Paulo Freire, se a construção daqueles cenários governativos não forem ao encontro dos que, como agentes de uma matriz curricular identitária, fazem da escola o palco da sua operacionalização. Isto é, cabe ao legislador reconhecer que os princípios orientadores da política educativa nacional necessitam de uma aproximação real ao terreno concreto das práticas pedagógicas e dos autores.

Subentende-se aqui a perda de uma determinada desconfiança face à capacidade legislativa de tais territórios, ou do valor das suas histórias de vida para a construção da política educativa, bem como se vislumbrar uma assunção substantiva da autonomia das escolas, como inédito viável freiriano, cujo discurso político neste domínio tende, sorrateiramente, para abordagens do tipo de extensão educativa.

É visível em toda a obra de Paulo Freire um discurso político-pedagógico que desvela a necessidade de esperança num imperativo histórico porque a esperança manifesta-se na prática. No entanto, nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. “Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje” (Streck, 2008, p. 475).

Referências Bibliográficas

- CNE (2020). *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Coleção: Estudos. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/DesempenhoEquidade_siteCNE.pdf
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2002). *Extensão ou Comunicação?* (12.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (49.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal. (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Portugal. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>
- Portugal. (2019). *Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/122541299>
- Portugal. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- RAM. (2020). *Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/139052181>
- Streck, R. (Coord.). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Apple Books.