

Eunice Macedo
(Org.)

PRÁTICAS PROMISSORAS EM CONTEXTO

**Transferibilidades de Esperança
com Jovens e Profissionais da Educação**

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT, IP), no âmbito do projeto EduTransfer (ref.^a PTDC/CED-EDG/29886/2017). Foi também apoiado pela FCT, IP, através do financiamento plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) 2020-2023 (projetos com as referências UID/CED/0167/2019, UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).



Título: Práticas promissoras em contexto. Transferibilidades de esperança com jovens e profissionais da educação

Organizadora: Eunice Macedo

© 2024, Autores e Edições Afrontamento

Equipa editorial: Cosmin Nada, Sofia Almeida Santos, Elsa Guedes Teixeira, Helena C. Araújo

Revisão técnica: Filipa César – CIIE/FPCEUP

Capa: Departamento gráfico das Edições Afrontamento

Edição: Edições Afrontamento, Lda.

Rua de Santa Catarina, 895 – 2.º Dto. – 4000-455 Porto

www.edicoesafrontamento.pt/comercial@edicoesafrontamento.pt

ISBN: 978-972-36-2058-0

Colecção: Biblioteca das Ciências Sociais / Ciências da Educação / 38

Depósito legal: 528873/24

N.º edição: 2232

Impressão e acabamento: Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira
geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.
comercial@companhiadasartes.pt

Setembro de 2024

Índice

Contexto e contextos da implementação política do projeto EduTransfer – Primeiras palavras	9
<i>Eunice Macedo, Cosmin Nada, Sofia Almeida Santos, Helena C. Araújo</i>	
Parte I: Na tensão entre regulação e emancipação na educação	25
Capítulo 1: Para uma compreensão das políticas educativas atuais.....	27
<i>Maria João Horta</i>	
Capítulo 2: Responsabilidades do poder local na (re)invenção da educação	43
<i>Otília Paula Castro</i>	
Capítulo 3: A construção discursiva das competências em educação: análise de discursos (de) políticos	51
<i>João Moisés Cruz e Alexandra Sá Costa</i>	
Capítulo 4: O ‘elefante’ no meio da sala. Falemos então de ‘competências’! Diálogos com profissionais acerca da aprendizagem baseada na resolução de problemas.....	71
<i>Eunice Macedo e Elsa Guedes Teixeira</i>	
<i>71</i>	
Parte II: Metodologias participativas e a melhoria das práticas educativas	97
Capítulo 5: Uma intervenção socioeducativa em instituições de educação secundária? Que investigação-ação?	99
<i>Luíza Cortesão</i>	
Capítulo 6: Coconstruir a escola. Solidificar pontes para o futuro	109
<i>Cristina C. Vieira</i>	
<i>109</i>	
Capítulo 7: «Mãos na massa» Aprendizagem baseada na resolução de problemas: um <i>dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica</i> focado na participação	119
<i>Eunice Macedo, Sofia Marques da Silva</i>	

Capítulo 8: A dança das pedagogias libertadoras: no horizonte da inclusão educativa e social	131
<i>Eunice Macedo</i>	

Parte III: Olhar a experiência educativa: Cruzando vozes da investigação-intervenção 143

Capítulo 9: Melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas: transferibilidades	145
<i>Eunice Macedo, Elsa Guedes Teixeira e Alexandra Carvalho</i>	

Capítulo 10: Participação e tomada de decisão? Diálogos com jovens acerca do PBL enquanto experiência de construção de conhecimento.....	157
<i>Eunice Macedo e Alexandra Carvalho</i>	

Capítulo 11: Literacia digital e a implementação do PBL <i>online</i> : lugar e lugares da observação participante	189
<i>Eunice Macedo e Alexandra Carvalho</i>	
	189

Capítulo 12: Desafios e expectativas da profissionalidade docente: análise a partir da discussão em grupo	205
<i>Sofia Almeida Santos</i>	

Parte IV: Olhar a experiência educativa: Vozes docentes em discurso direto... 223

Capítulo 13: O espaço da ação profissional dos professores	225
<i>Ariana Cosme e Rui Trindade</i>	

Capítulo 14: Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: uma experiência na Escola Profissional Raul Dória	233
<i>Erica Marques</i>	

Capítulo 15: A estrada da resposta com a inflexão da pergunta: implementação do PBL na Escola Artística e Profissional Árvore (EAPA).....	247
<i>Ana Cachucho, Flávia Araújo, Raquel Morais</i>	

Capítulo 16: Uma aventura na ESE: o mistério do PBL/ABRP	273
<i>Amélia Ferreira, Lizeta Ramos, Paula Costa e Paula Guindeira</i>	

Parte V: Respondendo a desafios globais com educação 287

Capítulo 17: Reflexões em torno do insucesso e abandono escolares, à luz das políticas educativas nacionais e europeias	289
<i>Cosmin Nada e Sofia A. Santos c/ Helena C. Araújo</i>	

Capítulo 18: Fracaso escolar y abandono educativo temprano: algunas consideraciones para su prevención	305
<i>Belén Gutiérrez-de-Rozas, Esther López-Martín y Elvira Carpintero Molina</i>	

Índice

Capítulo 19: Hacer efectivo el derecho a la educación: una utopía posible de alcanzar	315
<i>Juan García-Rubio</i>	
Capítulo 20: Revertir la adversidad en la educación: factores y aprendizaje de la resiliencia	327
<i>Cristina Bayarri López, Soraya Calvo González, Sué Gutiérrez Berciano, José Luis San Fabián Maroto</i>	
Capítulo 21: Aprendizagens participativas e criativas para a coconstrução de cidadania ativista.....	347
<i>Ana Dias Garcia</i>	
Posfácio: Construir a mudança em educação	365
<i>Pedro Abrantes</i>	
Notas biográficas das e dos autores	369

CONTEXTO E CONTEXTOS DA IMPLEMENTAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO EDUTRANSFER – PRIMEIRAS PALAVRAS

Eunice Macedo, Cosmin Nada, Sofia Almeida Santos, Helena C. Araújo

Este livro inspira-se e amplia o projeto *Transferibilidade de Práticas Promissoras na Aprendizagem através de Diferentes Contextos Educativos* (Edu-Transfer), que foi concebido e submetido a financiamento ainda sob vigência do Horizonte 2020 (European Commission, s/d). Insere-se e justifica-se no quadro das preocupações com a redução da desigualdade e da exclusão social, patentes nesse enquadramento europeu. Faz sentido realçar, nesta instância, que a noção de europeização, subjacente aos programas e projetos europeus, tem sido objeto de controvérsia e de múltiplas interpretações, que vão além das noções de convergência e harmonização (Martins, 2014). As linhas mais convencionais associam a europeização a um processo sequencial em que se constroem, difundem e institucionalizam regras de carácter formal e informal, se definem procedimentos e paradigmas políticos e modos de ação, bem como crenças e normas que, sendo consolidadas na conceção das políticas públicas da UE, são, posteriormente, materializadas nas lógicas do discurso, identidades, estruturas políticas e políticas públicas dos estados-membros (Radaelli, 2003). Nesta ordem de razões, a UE é vista como a «instituição europeia mais proeminente e integrada, da qual emerge uma entidade política única, um sistema de governação que produz decisões políticas autorizadas sobre a população» (Chrysochoou, 2002). Esta perspetiva tornou-se particularmente controversa no quadro de dinâmicas de desestruturação e reestruturação europeia, face à ‘crise’ mundial e europeia, especialmente evidenciada a partir de 2008, e que trouxe desafios particulares às relações entre entidades com interesse e intervenção no campo social e educativo.

Já as novas teorias institucionalistas, em que destacamos, no contexto português, Barroso (2006) e, no contexto internacional, Dale (2009a, 2009b),

afastam-se de visões da europeização de *cima-para-baixo* ou de *baixo-para-cima* para acentuarem o processo cíclico complexo e a diversos níveis que a corporiza. Nesta perspetiva, admite-se que, face a mecanismos, fatores de mediação e prospeção, a europeização se constitui de modo diverso, no interior de setores políticos, estruturas e instituições nacionais também diversos, sendo a sua instituição mediada quer por estruturas institucionais e políticas de cada estado, quer pelo empoderamento de diferentes atores no seu interior, e pelas suas relações (Macedo, 2018). Podendo, em alguns casos, serem identificadas formas de resistência por parte dos estados (Alexiadou, 2005), a investigação obriga a reconhecer a influência crescente da UE nas políticas educativas em toda a Europa, com ramificações e variações estruturais e institucionais, na tomada de decisão e na distribuição social, com mediação pelos estados membros e não membros, e por atores não governamentais no seu interior, que podem induzir a *implementação*, *obstrução* ou *adesão* (Radaelli, 2003), mais ou menos retórica, às orientações europeias de política educativa.

Efetivamente, parece poder identificar-se a emergência de políticas de renacionalização – que fazem a reinterpretação nacional de uma gramática europeia que se quer comum, bem como de políticas e medidas concebidas para responder diretamente às recomendações e preocupações da UE e, ainda, de políticas concebidas e desenhadas para atender de forma direta às prioridades nacionais (Macedo et al., 2015). Pode admitir-se que com a europeização se modelam os conteúdos das políticas educativas nacionais, assistindo-se à reconfiguração do papel do estado na governação educativa e na produção de políticas de educação, no que concerne à «definição, pilotagem e execução das políticas e da ação pública», um papel crescentemente partilhado com outras entidades e atores, possuidores de «referenciais, lugares e processos de decisão distintos» (Barroso, 2006, p. 11).

Enquanto forma de implementação de políticas públicas que revela a *adesão* às orientações europeias de política educativa, com busca de introdução de alterações de fundo no funcionamento dos sistemas de educação e formação, e num quadro de colaboração entre escolas, universidades e outras instituições educativas, o projeto que aqui se toma como ponto de partida focou, em particular, práticas promissoras e o seu potencial de transferibilidade, procurando contribuir para a redução do abandono precoce da educação e formação (APEF) como problema social e individual preocupante (Macedo et al., 2015). O projeto aborda problemas socioeducativos resultantes da crise económica que levou a elevadas taxas de desemprego jovem, introduzindo uma *visão de possibilidade*. Estas são duas questões pertinentes e articuladas, especialmente, quando se reconhece a importância crescente da educação e formação, num mundo pautado pela complexidade e em que os «processos educativos e formativos atendem a uma varie-

dade de aspetos que tornam difícil e complexa uma formação adequada», sendo, portanto, fundamental compreender e transformar continuamente esses processos (Aparisi-Romero, 2021, p. 9).

No que concerne ao APEF, é sabido que os seus fatores são corporizados, ao longo das trajetórias educativas jovens, ao nível macro, meso-institucional e individual (Van Praag et al., 2018), e nos seus cruzamentos, sendo importante ir além da individualização do problema para o compreender de forma ampla (Nada et al., 2020). Isto pode incluir uma compreensão do papel dos sistemas educativos e de formação, bem como das suas lógicas no abandono das pessoas jovens. Importa também acentuar que, para além de todas as questões humanas de (falta de) realização pessoal e de manutenção/construção de um imaginário possível face a um presente e futuro incertos por cada pessoa jovem ao problema do abandono, estão associados custos fiscais e sociais que incluem desde os vencimentos mais reduzidos, a gastos mais elevados com subsídios e com o sistema de justiça, bem como desigualdades na saúde, participação política e redução da mobilidade social inter-geracional (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2018). No que concerne ao APEF, não tendo a ingenuidade de ignorar potenciais efeitos da pandemia nos números apresentados pela dificuldade de controlo de quem está e não está na escola, as notícias são promissoras pois, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística¹, após um *mínimo histórico* de 8,9%, em 2020, com que Portugal superou a meta de 10% estabelecida com a União Europeia, nos dois primeiros trimestres de 2021 foi registada uma redução dessa taxa para 6,5%, com nova redução até 5,2% no terceiro trimestre. Já no que respeita às questões do emprego, em Portugal, ainda em 2020, verificou-se «o aumento do desemprego jovem (4,3 p.p.) e na Europa (mais de 1,7 p.p.), sendo que a taxa de desemprego de jovens com menos de 25 anos atingiu 22,6%, 5,8 p.p. acima da média da UE27, e 5,7 p.p. acima da taxa de desemprego geral (Tavares et al., 2011, cit. in Macedo & Carvalho, 2021).

Com estas preocupações, o EduTransfer tomou como desafios societais a visão da Europa num mundo em mudança, dando prevalência à construção de sociedades inclusivas e inovadoras, e tendo como veículo a educação e uma cooperação coerente entre instituições que, ao tempo da candidatura, descrevemos como «escolas do ensino regular e instituições educativas fora da escola, as arenas alternativas de aprendizagem» (Macedo et al., 2018; Ryan & Lörinc, 2018), instituições que têm também sido referidas como promotoras de abordagens alternativas de aprendizagem (Nouwen et al., 2016). Viemos a abandonar essa descrição, ao longo do projeto, pela consciência do potencial e preocupante

(1) <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dB QAAA B%2bLCAAAAAAABAAzNDQyswAA%2buEFlAUAAAA%3d>

reforço da hierarquização implícita a essa enumeração que parece poder estabelecer o chamado ensino ‘regular’ enquanto norma, descaracterizando e inferiorizando outro tipo de ofertas como ‘alternativas’ a essa mesma norma. Surgindo como alternativa, se a norma é ‘regular’ as alternativas seriam ‘irregulares’, o que acarreta, no mínimo, desigualdades simbólicas significativas. Optamos então por falar de instituições educativas, uma explicação que inclui escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação profissional. É também importante situar a emergência deste projeto no Centro de Investigação e Intervenção Educativas, que assenta na experiência de alguns dos elementos da equipa de investigação num projeto europeu mais alargado sobre abandono escolar precoce (RESLeu – *Reducing Early School Leaving in the EU*). Foi no âmbito deste projeto que a nossa equipa contactou com a complexidade de fatores que levam a situações de desafetação escolar e, em última instância, de saída precoce da educação e formação, adquirindo um cuidado especial no que diz respeito a explicações demasiado simplistas relativamente a um processo que se afigura tão complexo. Foi também no quadro deste projeto europeu que se analisaram medidas educativas e experiências de jovens em diferentes instituições educativas, levantando novas questões e abrindo caminhos para a exploração do conceito de ‘transferibilidade’ interinstitucional. Foi a partir destas novas questões que o projeto EduTransfer surgiu, como oportunidade de dar continuidade a um trabalho que alguns elementos da equipa vinham a desenvolver há vários anos.

No enquadramento do Horizonte 2020, cabe referir, ainda, no que concerne à problemática da exclusão/inclusão social, como dupla face da moeda de cidadania (Lister, 1997), que o projeto buscou fomentar práticas que contribuíssem para a redução da exclusão e reforço da inclusão, produzindo justiça educativa e social, tendentes ao sucesso escolar e educativo, mas com atenção à diversidade. Uma diversidade que se mostrou expressa na heterogeneidade tanto das pessoas jovens em processos educativos, como das e dos profissionais que com elas trabalham, como ainda das instituições que acolhem e promovem os processos educativos. Estas são claramente distintas em termos do foco, no eixo da tensão entre uma educação para a inclusão e para a cidadania e uma educação para a competitividade no mercado de trabalho.

Atento e tirando partido dessa diversidade, o projeto EduTransfer, que (in)forma este livro, configurou-se no desafio e apoio a diferentes instituições educativas de forma a fomentar uma aprendizagem inter-institucional mútua, tendo como objetivo principal melhorar a experiência educativa de jovens. No que respeita às e aos profissionais da educação, personagens cruciais nas vidas jovens e suas trajetórias educativas, partiu-se do pressuposto de que são possuidores de identidades plurais, em construção contínua e diferenciada, como acentuam García-Rubio et al. (2021) a partir do pensamento fundador de Dubar, em 2000,

numa reflexão em torno da crise das identidades. Como referem ainda os mesmos autores, apoiando-se agora na concetualização de Olave, de 2020, a profissionalidade é construída na relação social entre um coletivo, com características culturais (históricas, emocionais, afetivas, familiares e escolares) em interação e que incorpora tanto as memórias como relações de intersubjetividade, construídas no quotidiano. Esta visão construtivista indicia o potencial das e dos profissionais da educação e formação para refletirem acerca das suas práticas e iniciar processos de transformação das mesmas. Nesta ordem de razões, as e os profissionais foram desafiados para reconfigurarem o significado social da sua ação, passando de uma visão de si enquanto executores de orientações provenientes do centro do sistema educativo (e formativo), no seu tradicional papel de reguladores de comportamentos e transmissores de saberes considerados importantes (Cortês et al., 2012), para se instituírem enquanto sujeitos construtores e críticos da sua ação educativa, concetores e concetoras, atores e atorras da construção do currículo e da sua cidadania profissional. Esta é vista enquanto direito de reconhecimento, escuta e participação na tomada de decisão, e explicitada enquanto lugar de definição do saber e participação nos processos de decisão acerca da sua construção, à luz do que propomos em termos da concetualização da cidadania educacional jovem, em que a voz assume um lugar particular (Macedo, 2018).

Nesse enquadramento de provocação do desenvolvimento de um sentido de autoria na aprendizagem e no ensino, tendente a – e resultado da – maior implicação na educação, exploram-se benefícios de trabalhar com jovens motivados pelas suas experiências de aprendizagem (Waterhouse, 2011). Tal como em outras iniciativas incorporadas neste livro, as e os jovens tiveram oportunidade de adquirir e/ou reforçar saberes e competências mais adequadas para enfrentarem os desafios e oportunidades do século XXI; estimulados pelo trabalho conjunto com a equipa de pesquisa, de docência e de formação, bem como com o envolvimento da comunidade educativa mais alargada, como parte interessada na educação (*stakeholders*).

Investindo no potencial de transferibilidade de práticas promissoras entre diferentes contextos educativos, exploraram-se formas de inovação pedagógica inclusivas e criativas, num diálogo entre pesquisa e prática educacional, com foco na pesquisa participativa, suportada numa abordagem de aproximação etnográfica que o contexto pandémico infelizmente veio a perturbar. Apostou-se na implementação da *aprendizagem baseada na resolução de problemas* (ABRP)², em que o intuito é promover a implicação de profissionais e jovens

(2) A expressão Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas traduz o original Problem Based Learning. Tendo estas expressões sido usadas, ao longo do projeto e nos textos que aqui se apresentam, em alternância ou emparelhadas, optamos por manter essa expressão múltipla das vozes, procurando respeitar a diversidade na apropriação do conceito, que

nos seus processos e projetos educativos, centrando-se no reconhecimento do(s) seu(s) lugar(es) enquanto pessoas construtoras da sua cidadania na e pela educação (Macedo, 2018; Macedo & Araújo, 2014). A forte articulação entre equipa de pesquisa, de docência/formação e jovens ganhou corpo na construção de práticas participativas de resolução de problemas reais identificados pelas próprias pessoas jovens e que resultaram no envolvimento da comunidade, enquanto simultaneamente produziram dados cruciais à compreensão e melhoria dos contextos. Este processo permitiu a realização de uma análise aprofundada por parte da equipa de investigação, com o contributo dos participantes. A produção de propostas de medidas políticas para endereçar os problemas identificados envolveu também decisores políticos neste processo, tentando provocar um diálogo que, como é sabido, *não é fácil*, como acentuamos adiante.

Ao dar relevo à criação de espaços no interior das instituições educativas, onde as e os jovens tiveram oportunidade de exercer a sua cidadania e competências essenciais, o projeto suscitou a participação jovem na identificação, tomada de decisão e ação para a melhoria dos seus contextos de vida através de processos de escuta e reconhecimento que valorizaram o potencial jovem para refletir e agir nos seus contextos, definindo o saber e os modos da sua construção, no quadro do exercício da sua cidadania educacional. Nessa medida, abriu-se espaço à construção de saberes mais significativos, tendentes a aumentar as oportunidades de sucesso *na e para além da* escola do ensino geral, razão na base do desafio para a participação no projeto de instituições socioeducativas de diversos tipos, como já referido. Isto permitiu o alcance do principal objetivo do projeto, abordando de forma mais ampla o potencial de transferibilidade de práticas promissoras, na construção de pontes entre diferentes contextos e sujeitos educativos.

Se o trabalho efetuado, no quadro de uma pesquisa participativa implicada com os contextos e com os seus atores e atoras, analisou as possibilidades de transferibilidade de práticas educativas promissoras entre instituições educativas de diversos tipos, os percursos realizados potenciaram uma complexificação do próprio conceito de transferibilidade para permitirem equacionar transferibilidades a vários níveis inter e intrainstituições que a aprendizagem através da resolução de problemas, como método cooperativo assente na comunicação, permitiu despertar e reforçar. Em síntese, no diálogo entre entidades e entre atores diversos, explorando a riqueza da sua diversidade de olhares, atinentes a lugares sociais distintos, considerou-se prioritária a criação de espaços de garantia de direitos no interior das instituições, no quadro do seu mandato democrático para

remete, também, para a diversidade de apropriações da própria metodologia pelas pessoas envolvidas.

a educação (Bernstein, 1996), estimulando o exercício da cidadania educacional jovem (Macedo, 2018; Macedo & Araújo, 2014). As expectativas educativas jovens foram desafiadas, no sentido de melhorar as suas competências sociais e relacionais, e repensar o seu lugar em instituições educativas (que se tornaram mais) significativas (Bishton & Lindsay, 2011; Smyth & Hattam, 2002), o que, por sua vez, pode ter contribuído para reverter o estigma a que têm estado associadas as ofertas educativas fora da educação geral, valorizando o seu lugar social e os seus contributos diferenciados.

Uma importante base de trabalho, também subjacente ao quadro epistemológico e metodológico que orienta o corrente livro, sustenta(-se) num olhar sociológico intersubjetivo com intenção de intervir na ordem social, o qual argumenta acerca da necessidade de ir além da identificação dos problemas para colaborar na construção de medidas para a sua resolução (Brewer, 2004; Johnson, 2004; Uhlmann, 2004). Nessa articulação coerente com os princípios teórico-metodológicos de uma pesquisa sensível e implicada nos processos, reconhece-se a premência de encontrar formas mais concertadas de ação na educação, que envolvam as diferentes partes interessadas (*stakeholders*) jovens, docentes, formadores e formadoras e outros membros da comunidade no compromisso com a educação, permitindo configurá-la enquanto intervenção socioeducativa. Isto supõe, também, o estabelecimento de diálogo com o poder político, como se referiu. Um diálogo que, dadas as lógicas diferenciadas destes lugares sociais e dos referenciais pelos quais se orientam, «não tem sido fácil», como refere Carneiro (2015, pp. 46-47), numa perspetiva que reforça a visão de Benavente, já na década de 1990, sendo que, com responsabilidades de parte a parte, é ainda «precária a capacidade de transferência dos saberes de fronteira – ‘novo conhecimento’ que a pesquisa académica (...) gera e disponibiliza – para o âmago das preocupações mais candentes na formulação da política educativa».

Este livro procura dirigir-se não só a profissionais da educação nas escolas, mas também a investigadores e investigadoras e a estudantes universitários, e a um público mais amplo. Busca, então, fortalecer o diálogo entre diferentes, incluindo as pessoas em lugar de decisão política, que foram desafiadas a pronunciar-se face a alguns dos processos e achados dos desafios educativos que aqui se procura, de certa forma, captar. Ao longo deste trabalho, teremos, assim, a oportunidade de escutar diferentes vozes, de entidades e atores, com «referenciais, lugares e processos de decisão distintos» (Barroso, 2006, p. 11), o que permitirá, eventualmente, identificar diferentes apropriações de políticas de renacionalização, de políticas e medidas para responder às recomendações e preocupações da União Europeia e de políticas que atendem mais diretamente às prioridades nacionais (Macedo et al., 2015), como vos desafiamos a equacionar ao longo da leitura.

É com estes objetivos e preocupações que passamos à apresentação da estrutura do livro, com sínteses breves dos diferentes contributos. O livro está dividido em cinco partes, com focos distintos, todavia complementares. Depois de um debate essencial em torno da tensão entre regulação e emancipação na educação (Parte I), o livro debruça-se sobre as metodologias participativas e o seu potencial para a melhoria das práticas educativas (Parte II). As duas partes seguintes são dedicadas à experiência educativa, sendo uma sobre o *continuum* investigação-intervenção (Parte III) e a outra sobre os discursos de diferentes atores educativos e o potencial da ABRP (Parte IV). Por fim, e tendo como pano de fundo as reflexões anteriores e as principais contribuições do projeto Edu-Transfer, apresentam-se respostas possíveis a um conjunto de desafios globais através da educação (Parte V). O livro é concluído com um posfácio.

Numa apresentação mais detalhada, podemos referir que a primeira parte do livro consiste numa exploração crítica e que, pensamos, inovadora da construção, interpretação e implementação da noção de ‘competências’ no contexto educativo, principalmente em Portugal. Através de quatro capítulos complementares, é abordada a complexidade e as implicações do discurso político e das práticas pedagógicas em torno do conceito de competências, procurando captar os diversos contornos e nuances desta temática complexa. Assim, o Capítulo 1, intitulado *Para uma compreensão das políticas educativas atuais*, da autoria de Maria João Horta, e do campo da decisão política, estabelece o contexto político em que surge este livro e as preocupações que têm marcado a educação em Portugal, nos últimos anos. Nele, explora-se um conjunto de questões chave, como inclusão, cidadania, vulnerabilidade social e digitalização, situando a questão das competências dentro de um espaço político e educacional mais alargado. Já no Capítulo 2, intitulado *Responsabilidades do poder local na (re)invenção da educação*, da autoria de Otilia Paula Castro, é explorado o papel das políticas municipais na prática educativa, nomeadamente no que diz respeito às medidas implementadas no Município do Porto. Este capítulo ressalta a relação intrínseca entre as competências e a sua implementação no currículo escolar, permitindo realçar a interdependência entre a política, a pedagogia e a prática. Por sua vez, o Capítulo 3, intitulado *A construção discursiva das competências em educação: análise de discursos (de) políticos*, emerge do campo da investigação, sendo da autoria de João Moisés Cruz e Alexandra Sá Costa. Aprofunda a análise do discurso político sobre as competências, focando-se especificamente nos discursos produzidos pelos partidos com assento na Assembleia da República Portuguesa. Este capítulo investiga a diversidade de visões partidárias e como essas se manifestam na luta discursiva em torno da educação e do sistema escolar. A análise é enriquecida pelo uso da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, que permite uma análise aprofundada das ideologias, agendas e interesses subja-

centes aos discursos políticos. Concluindo esta parte, o Capítulo 4 é intitulado *O ‘elefante’ no meio da sala. Falemos então de ‘competências’! Diálogos com profissionais acerca da aprendizagem baseada na resolução de problemas*. Sendo da autoria de Eunice Macedo e Elsa Guedes Teixeira, discute a ABRP como uma abordagem educativa que enfatiza o desenvolvimento de competências. Através de um diálogo com docentes, questiona-se a eficácia e a relevância da ABRP na promoção das competências do século XXI. Este capítulo também questiona o papel das competências na empregabilidade, o impacto da desarticulação entre a educação e as necessidades do mercado de trabalho, e a necessidade de uma visão mais holística da educação, centrada também no usufruto do *aqui e agora* da experiência educativa.

A segunda parte do livro concentra-se principalmente em diferentes abordagens investigativas do *Problem Based Learning* (PBL) enquanto metodologia participativa que busca efetuar mudanças significativas nos contextos educativos. As abordagens discutidas são centradas na inclusão, cooperação e resolução de problemas, todas elas fortemente ancoradas no *ethos* de uma pedagogia libertadora. Nesse enquadramento, o Capítulo 5, intitulado *Uma intervenção socioeducativa em instituições de educação secundária? Que investigação-ação?*, da autoria de Luiza Cortesão, explora o conceito de investigação-ação à luz dos seus contrastes e contradições, analisando o seu tremendo potencial para produzir mudança nas instituições educativas. Por sua vez, o Capítulo 6, intitulado *Coconstruir a escola. Solidificar pontes para o futuro*, da autoria de Cristina C. Vieira, aborda a coconstrução *na* e *da* escola como maneira de solidificar as fundações para um novo futuro da educação. Este capítulo sugere que todos os atores educativos, incluindo alunos, professores, famílias e comunidades envolventes, devem ter um papel ativo na formação da escola do futuro. Já o Capítulo 7, intitulado «*Mãos na massa*» *Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Um dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica focado na participação*, é da autoria de Eunice Macedo e Sofia Marques da Silva. A discussão centra-se no potencial da aprendizagem baseada na resolução de problemas para promover a participação. Esta abordagem promove uma aprendizagem em que as e os jovens participam ativamente na resolução de problemas, incentivando assim a aquisição de conhecimento e a construção de competências. Finalmente, o Capítulo 8, intitulado *A dança das pedagogias libertadoras: no horizonte da inclusão educativa e social*, da autoria de Eunice Macedo, traça a intersecção entre as pedagogias libertadoras e a inclusão educativa e social. O capítulo enfatiza que uma abordagem inclusiva à educação é um elemento-chave da pedagogia libertadora e que as duas estão intrinsecamente ligadas.

De forma relevante, a terceira parte do livro mergulha nas *nuances* e complexidades das experiências educativas vistas no *continuum* investigação-

-intervenção, no âmbito da recolha narrativa da experiência do projeto Edu-Transfer. Nesta seção, o livro reconhece e explora a interação entre diferentes contextos educativos, evidenciando também a capacidade de transferibilidade de práticas promissoras entre esses contextos. O conceito de transferibilidade é explorado e a sua complexidade evidenciada. Nessa instância, o Capítulo 9, *Melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas: transferibilidades*, da autoria de Eunice Macedo, Elsa Guedes Teixeira e Alexandra Carvalho, apresenta o conceito de transferibilidade como um domínio complexo de diversas transferências entre indivíduos e entre instituições. Discute-se a capacidade de extrapolar resultados de um contexto para outro, e entre sujeitos, enfatizando a complexidade da transferibilidade e a necessidade de um conhecimento aprofundado dos contextos envolvidos. Este capítulo oferece uma fundação para a exploração subsequente das práticas e experiências educativas ao longo desta terceira parte do livro. Nessa linha, no Capítulo 10, *Participação e tomada de decisão? Diálogos com jovens acerca do PBL enquanto experiência de construção de conhecimento*, da autoria de Eunice Macedo e Alexandra Carvalho, faz-se uma abordagem baseada em narrativas experienciais para captar a experiência da construção do conhecimento entre adultos e jovens na implementação da aprendizagem baseada na resolução de problemas. A visão freiriana de ‘possibilidade’ é aqui explorada, considerando as instituições educativas como potenciais catalisadores para a participação ativa das e dos jovens na sua educação. O Capítulo 11, *Literacia digital e a implementação do PBL online: Lugar e lugares da observação participante*, é também da autoria de Eunice Macedo e Alexandra Carvalho. Debruça-se sobre desenvolvimento da literacia digital e a implementação da ABRP em ambientes *online*, na busca de um enquadramento de exercício democrático. Este capítulo examina os desafios e possibilidades da observação participante em contextos digitais, um desiderato que se tornou cada vez mais relevante à luz das limitações decorrentes da pandemia Covid-19. Concluindo esta parte, o Capítulo 12, intitulado *Desafios e expectativas da profissionalidade docente: análise a partir da discussão em grupo*, é de autoria de Sofia Almeida Santos. A autora suporta-se na agenda política atual para a educação para analisar desafios enfrentados pelas e pelos professores na construção da sua prática e da sua profissionalidade no interior da tensão entre a regulação pelo sistema, com definição de prioridades e normas, e o espaço profissional para a exploração de uma visão mais emancipatória da educação, centrada na pessoa jovem em educação e suportada em processos de inovação e diversificação pedagógica, no quadro de um paradigma do cuidar e do reconhecimento.

A quarta parte do livro é dedicada à análise da implementação e dos impactos da ABRP em diferentes contextos educativos em Portugal, proporcionando uma

análise detalhada das práticas pedagógicas e das transformações impulsionadas por esta metodologia, nas vozes docentes e com um foco especial na sua experiência neste processo. Fazendo a abertura desta reflexão oriunda das escolas, no Capítulo 13, *O espaço da ação profissional dos professores*, da autoria de Ariana Cosme e Rui Trindade, discute-se o papel fulcral que as e os docentes desempenham na implementação de novas abordagens pedagógicas, como a ABRP. Este capítulo argumenta como este grupo profissional se pode transformar em promotor de mudança dentro das suas instituições educativas, tal como vêm a ilustrar os capítulos que se seguem. O Capítulo 14, *Aprendizagem baseada na resolução de problemas: uma experiência na Escola Profissional Raul Dória*, da autoria de Erica Marques, apresenta um estudo de caso detalhado da implementação da ABRP nesta escola. Este oferece pistas relevantes para pensar os desafios e as oportunidades que surgem ao introduzir um novo paradigma pedagógico num ambiente de aprendizagem já estabelecido. Já o Capítulo 15, *A estrada da resposta com a inflexão da pergunta: implementação do PBL na Escola Artística e Profissional Árvore (EAPA)*, é da autoria de Ana Cachucho, Flávia Araújo e Raquel Morais. As autoras relatam a sua experiência com a ABRP na sua escola, uma escola privada de ensino secundário e profissional. Este capítulo explora não apenas os métodos e resultados da implementação, mas também as mudanças que a adoção da ABRP promoveu na prática e cultura educativa da escola. Finalmente, o Capítulo 16, *Uma aventura na ESE: o mistério do PBL/ABRP*, da autoria de Amélia Ferreira, Lizeta Ramos, Paula Costa e Paula Guindeira, reflete sobre a implementação da ABRP na Escola Secundária de Ermesinde. As autoras partilham as suas experiências de trabalho com docentes e jovens, que prontamente se envolveram no desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas centradas na ABRP.

Levando a reflexão para além do projeto EduTransfer e abrindo-se ao contexto nacional e internacional, a quinta parte do livro propõe um aprofundamento sobre o papel e a importância da educação como resposta aos desafios globais contemporâneos. Cada capítulo aborda um aspeto específico deste tema complexo e multifacetado, destacando a necessidade de políticas educativas eficazes para a promoção da inclusão, a efetivação do direito à educação, a aprendizagem da resiliência e o envolvimento ativo das e dos jovens. O Capítulo 17, *Reflexões em torno do insucesso e abandono escolares, à luz das políticas educativas nacionais e europeias* é da autoria de Cosmin Nada e Sofia Almeida Santos, com a colaboração de Helena Costa Araújo. O capítulo explora a questão do insucesso e abandono escolar através de uma análise das políticas educativas europeias, convidando à reflexão acerca destas políticas e da recente mudança de lógicas subjacentes, em que o foco deixa de estar no insucesso para passar a estar na promoção da inclusão e do sucesso educativo. Por sua vez, o Capítulo

18, intitulado *Fracaso escolar y abandono educativo temprano: algunas consideraciones para su prevención*» é da autoria de Belén Gutiérrez-de-Rozas, Esther López-Martín e Elvira Carpintero Molina. Dá continuidade aos debates do capítulo anterior, explorando a complexidade de fatores que levam ao fracasso e abandono escolar e incentivando à inclusão de diversas vozes no desenho de melhores medidas e políticas educativas. Por sua vez, o Capítulo 19, intitulado *Hacer efectivo el derecho a la educación: una utopía posible de alcanzar*, da autoria de Juan García-Rubio, desafia a conceção de que o direito universal à educação seria uma mera utopia. O capítulo argumenta a favor da efetivação deste direito universal, vista precisamente como meio para enfrentar os desafios globais da atualidade e na linha das políticas de promoção, e não de remediação, já referidas em capítulos anteriores. É também na mesma linha que se situa o Capítulo 20, intitulado *Revertir la adversidad en la educación: factores y aprendizaje de la resiliencia*, que é da autoria de Cristina Bayarri López, Soraya Calvo González, Sué Gutiérrez Berciano e José Luis San Fabián Maroto. O seu foco recai sobre a questão da resiliência na educação. O capítulo debate como a adversidade pode ser revertida e a resiliência promovida, oferecendo assim uma possibilidade para superar obstáculos a nível pessoal e institucional e, por extensão, abordar desafios globais. Finalmente, o Capítulo 21 intitula-se *Aprendizagens participativas e criativas para a coconstrução de cidadania ativista*, sendo da autoria de Ana Dias Garcia. Esta analisa as práticas de aprendizagem participativa e criativa e o seu potencial para levar à construção de uma cidadania ativista. Este capítulo recorda que os e as jovens têm potencial para e devem ser ativamente envolvidos em processos de tomada de decisão e de promoção da mudança, numa visão da educação e da promoção da cidadania que vai para além da escola, como ideias centrais e transversais a este livro.

Fechando esta obra o posfácio, da autoria de Pedro Abrantes, valoriza as perspetivas equacionadas no livro, bem como no projeto que o inspira. E, a pretexto deles, desafia as e os leitores para a reflexão acerca de questões cruciais dos nossos tempos no campo político e social da educação, e acentua a necessidade de adoção de um olhar de esperança, centrado na *co-laboração*.

PARA TERMINAR ESTE COMEÇO...

O porquê deste título? Inspirando-se no projeto EduTransfer e extravasando das suas margens, este livro inclui um conjunto de participantes no projeto, a diferentes níveis, tendo desafiado para participação neste debate outras pessoas, como partes interessadas na educação (*stakeholders*) que, nos seus diferentes papéis, estão unidas na busca de soluções educativas que potenciem maior reali-

zação pessoal e profissional, e que vão encontrando respostas o mais adequadas possível para as condições macro e meso-institucionais que servem de cadinho aos processos educativos. O envolvimento de equipas de investigação, profissionais, jovens e de pessoas ligadas ao poder político deriva do reconhecimento da necessidade de um diálogo mais aprofundado entre diferentes lugares sociais, buscando-se atravessar fronteiras entre a formulação de políticas educacionais e as situações de pessoas concretas que vivem o dia-a-dia das instituições educativas.

Tendo como mote a necessidade de ir além da desocultação de problemas para intervir de forma crítica e sociologicamente informada nas diferentes conjunturas, «Práticas Promissoras em Contexto: Transferibilidades de Esperança com Jovens e Profissionais da Educação» investe na visão de reconhecimento do valor e potencial nas experiências realizadas, admitindo que, apesar dos muitos limites que possamos enfrentar, podemos contribuir para melhorar as experiências educativas das pessoas jovens, estimulando trajetórias compensadoras e produzindo ruturas com percursos pautados, por vezes, pelo cruzamento de enormes desafios e complexidades e que, portanto, não podem ser reduzidos à responsabilidade individual.

Ainda uma nota... quase no final do projeto, e no sentido de captar a(s) experiência(s) e ir mais além, decidimos investir na elaboração deste livro. A Fundação para a Ciência e a Tecnologia acolheu de imediato esta ideia, providenciando também financiamento. Deixamos um profundo agradecimento, esperando não só ter cumprido a promessa, mas também ter ido para além dela. Assim, agradecemos também aqui o contributo de todas as pessoas dentro e fora do projeto que quiseram e puderam colaborar na produção conjunta deste trabalho. Gostaríamos ainda de referir que o projeto de livro pretendia ser uma aventura mais partilhada no interior da equipa do EduTransfer que o levou a cabo. No entanto, as rotinas e desafios do quotidiano, enfrentados por diferentes pessoas da equipa, não se compadeceram com esse desejo e obrigaram a que o investimento, por parte de alguns dos membros, fosse mais reduzido do que anteriormente antecipado, sendo que outras assumiram um lugar mais preponderante do que o inicialmente previsto. Daí um certo desequilíbrio, tanto nas responsabilidades autorais como na assunção, a título individual, da coordenação. Esperamos, apesar disso, trazer a potenciais leitoras e leitores – pessoas interessadas na educação aos mais diversos níveis – uma reflexão ampla acerca dos desafios e oportunidades trazidos a este campo crucial da vida social, no tempo atual, e antecipando um horizonte de maior equidade e justiça social, em que o exercício de cidadanias por jovens e profissionais produza *inovação e mudança*.

REFERÊNCIAS

- Aparisi-Romero, Joan (2021). Prólogo. In Pilar Sanz-Cervera, Maria Dolores Soto-González, & Juan García-Rubio (Coords.), *Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje* (pp. 9-10). Editorial Graó.
- Alexiadou, Nafsika (2005). Europeanization and education policy. In David Coulby & Evie Zambeta (Eds.), *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism in education* (pp. 106-121). Falmer Routledge.
- Barroso, João (2006). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Educa.
- Brewer, John D. (2004). Imagining the sociological imagination: The biographical context of a sociological classic. *The British Journal of Sociology*, 55(3), 317-333.
- Carneiro, Roberto (2014). Políticas públicas e saberes científicos: Um diálogo imprescindível. In Maria de Lurdes Rodrigues, João Sebastião, João Mata et al., *40 anos de política em Portugal: Conhecimento, atores e recursos* (pp. 45-88). Almedina.
- Chrysoschoou, Dimitris (2002). Civic competence and the challenge to EU policy-building. *Journal of European Public Policy*, 9(5), 756-773.
- Cortesão, Luiza (Ed.); Macedo, Eunice, Nunes, Rosa, Madeira, Rosa, & César, Filipa (2012). *Discutindo autonomia relativa com professores: A indisciplina como (contra)argumento*. IPFP / CRPF / Livpsic.
- Dale, Roger (2009a). Contexts, constraints and resources in the development of European education space and European education policy. In Roger Dale & Susan Robertson (Eds.), *Globalisation and Europeanisation in education* (pp. 23-43). Symposium Books.
- Dale, Roger (2009b). Studying globalisation and europeanisation in education: Lisbon, the open method of coordination and beyond. In Roger Dale & Susan Robertson (Eds.), *Globalisation and Europeanisation in education* (pp. 121-141). Symposium Books.
- European Commission (s/d). *Horizon 2020: Details of the EU funding programme which ended in 2020 and links to further information*. https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-2020_en
- García-Rubio, Juan, Cruz-González, Cristina, & Lucena-Rodríguez, Carmen (2021). La identidad profesional y su construcción inicial en el docente. In Pilar Sanz-Cervera, Maria Dolores Soto-González, & Juan García-Rubio (Coords.), *Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje* (pp. 99-110). Editorial Graó.
- Gitschthaler, Marie, & Nairz-Wirth, Erna (2018). Individual and economic costs of ESL. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 61-73). Routledge.
- Johnson, Paul (2004). Making social science useful. *British Journal of Sociology*, 55, 24-30.

- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359. doi: 10.1080/13676261.2013.825707
- Macedo, Eunice, Araújo, Helena C., Magalhães, António M., & Rocha, Cristina (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Macedo, Eunice, & Carvalho, Alexandra (2022). Precariedades e mais além... Tornando viável o inédito de uma educação de segunda oportunidade nas trajetórias jovens. *Rizoma Freireano*, 33. <http://www.rizoma-freireano.org/articles-3333/precariedades-e-mais-alem-tornando>.
- Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Doroftei, Alexandra O. (2018). Alternative learning arenas in Portugal: Hope for young adults? In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 199-214). Routledge.
- Martins, Susana (2014). Políticas educativas europeias: Divergir e convergir. In Maria de Lurdes Rodrigues, João Sebastião, João Mata et al. *40 anos de política em Portugal: Conhecimento, atores e recursos* (pp. 685-707). Almedina.
- Nada, Cosmin I., Santos, Sofia Almeida, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena Costa (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal, *Educational Review*, 72(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>
- Nouwen, Ward, Van Praag, Lore, Van Caudenberg, Ruth, Clycq, Noel, & Timmerman, Christiane (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving*. CeMIS, University of Antwerp.
- Ryan, Louise, & Lörinc, Magdolna (2018). The opportunities and challenges of apprenticeships in England: Alternative learning arenas or sites of exploitation. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 215-229). Routledge.
- Uhlmann, Allon J. (2004). The sociology of subjectivity, and the subjectivity of sociologists: A critique of the sociology of gender in Australian family. *The British Journal of Sociology*, 55(1), 79-97. doi: 10.1111/j.1468-4446.2004.00007.x
- Van Praag, Lore, Nouwen, Ward, Van Caudenberg, Rut, Click, Noel, & Timmerman, Christiane (2018). Introduction: Theoretical and conceptual framework of the RESL.eu project. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Click, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp 1-14). Routledge.

PARTE I

**NA TENSÃO ENTRE REGULAÇÃO
E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

CAPÍTULO 1

PARA UMA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

Maria João Horta

Portugal tem vindo a realizar um caminho de progressão nas suas políticas públicas para a Educação, com particular atenção para as questões de Inclusão e Equidade. As políticas promotoras da Inclusão e da Equidade em Portugal receberam, em 2017, um forte impulso, com a publicação do documento «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (PA; Martins et al., 2017), documento amplamente discutido e que se constitui como o referencial nacional para a escolaridade obrigatória de 12 anos em Portugal. Seguiu-se, em 2018, a publicação das novas leis para o Currículo e para a Educação Inclusiva e também um trabalho intenso em torno das questões de promoção da Cidadania (Monteiro, 2017). De acordo com um recente estudo da OCDE (2022), o conjunto de políticas para a inclusão tem mostrado resultados positivos a vários níveis, destacando-se a forte redução do abandono escolar precoce, no final de 2021, com uma taxa de 5,9%¹.

Equidade e Inclusão são objetivos maiores das atuais políticas educativas² e operacionalizam-se de diferentes modos em função dos contextos e das particularidades das comunidades educativas, numa lógica de promoção da autonomia das comunidades, com atenção especial destas aos alunos de diversas origens que correm maior risco de vulnerabilidade. O sucesso educativo para todos, na escolaridade obrigatória, é uma prioridade nacional, especialmente na atual situação, que exige uma recuperação das aprendizagens³ decorrente da pandemia do Covid-19.

(1) <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educação+e+formação+total+e+por+sexo-433>

(2) <https://www.portugal.gov.pt/gc23/programa-do-governo-xviii/programa-do-governo-xviii-pdf.aspx?v=«mlkvi»=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>

(3) Plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário: Plano 21|23 Escola+. Disponível em <https://escolamais.dge.mec.pt/>

A escola pública, enquanto principal instrumento de redução das desigualdades, de mobilidade social e de garantia da igualdade de oportunidades no acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, com percursos de educação e formação diversificados, tem, deste modo, continuado a ser assumida pelos recentes e atual Governo Constitucional como uma das prioridades das suas ações governativas.

O atual quadro legal da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) promove o desenvolvimento de práticas organizacionais e pedagógicas que garantem a inclusão de crianças e jovens que estariam predestinadas a abandonar o seu percurso educativo sem que alcançassem a finalização da escolaridade obrigatória com sucesso, ou seja, sem a concretização de aprendizagens significativas.

Concretizar o cumprimento das medidas e programas educativos, que devem apoiar as escolas e os seus professores, para atingir o objetivo de uma escola de qualidade para todos os alunos implica infraestruturar a Equidade e a Inclusão na Educação como principais pilares destas políticas educativas. Trata-se de proporcionar e de alavancar um trabalho colaborativo nacional, regional e local e uma eficaz distribuição de recursos para que, regionalmente e localmente, seja reforçada a autonomia das comunidades e a decisão para a garantia de mais e melhores aprendizagens por todos os alunos do sistema.

Assumindo que a educação é um direito humano básico e não o privilégio de alguns, as medidas são concebidas e implementadas quer a nível nacional, quer regional e local, garantindo que todos os alunos tenham acesso a boas condições de aprendizagem.

1. EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO

A nível nacional deverá considerar-se a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 como um momento chave para a transformação da Inclusão em algo efetivamente fundamentado numa visão do «direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.» (DL 54/2018). Por outras palavras, a Inclusão não é apenas para alguns, é para todo e qualquer aluno que, num momento mais curto ou mais alargado, precise de medidas de suporte à aprendizagem que terá de realizar, tal como todos os seus pares. Daí a disponibilização de ferramentas de apoio aos professores para que desenhem medidas de diferentes naturezas (universais, seletivas ou adicio-

nais) em função das necessidades de cada aluno, medidas essas que devem ser monitorizadas e ajustadas para que o percurso de aprendizagem se concretize. Não se trata de reduzir as expectativas, mas antes de garantir a todos as possibilidades de irem tão longe quanto lhes for possível, suportados pelas medidas de apoio mais adequadas, desenhadas especificamente para cada situação e monitorizadas e ajustadas em função de intervalos temporais previamente programados.

A constituição de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) nas escolas e agrupamentos pressupõe que estas sejam responsáveis por decidir qual o apoio necessário que garanta que todos os alunos (independentemente das condições económicas, culturais, linguísticas, étnicas, formação e capacidade) tenham acesso e meios para participar efetivamente da educação, com vista à sua plena inclusão na sociedade. Esta foi uma das medidas fundamentais associadas à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e tem-se revelado fundamental para que, localmente, a inclusão de todos aconteça. Tal requer uma estratégia eficaz de implementação de ações específicas, dado que, a par de todo o sistema educacional caminhar para uma abordagem inclusiva, cada nível de intervenção tem as suas prioridades específicas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, «estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa» (n.º 1 do Art. 1.º). Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o PA, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte de implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a «categoria» necessidades educativas especiais; abandona também o modelo de legislação especial para alunos especiais; estabelece o desenho de respostas para todos os alunos, atendendo aos momentos e fases em que as mesmas devem ser implementadas; coloca o enfoque nas respostas educativas ajustadas às necessidades reais e específicas, atendendo a intervalos temporais de implementação que podem ser maiores ou menores em função das necessidades; e perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social⁴.

Preparar todos os envolvidos: docentes, técnicos especializados e outros intervenientes no trabalho diário que as comunidades levam a cabo, implica a

(4) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/faq_dl_54_versao_8a.pdf

sua capacitação. Assim, desde 2018, tem vindo a ser feito um trabalho de divulgação sobre o que importa implementar localmente no que à Educação Inclusiva diz respeito e, decorrente da avaliação recente feita pela OCDE⁵ sobre a implementação da Educação Inclusiva em Portugal, está em marcha um programa de capacitação alargado que envolve a preparação das lideranças e dos professores que diariamente lidam com a diferença e fazem o seu melhor para a integração da diversidade enquanto fator que promove os melhores contextos de aprendizagem. Trata-se de um programa de capacitação de todos os elementos das comunidades educativas que atende às questões relacionadas com as lideranças, bem como ao trabalho diário dos professores e técnicos, com todos os seus alunos. Resumidamente, o trabalho em curso abordará os seguintes aspetos:

- Gestão da Educação Inclusiva;
- Diversidade, Equidade e Inclusão;
- Desenho Universal para a Aprendizagem;
- A inclusão na sala de aula;
- Ambientes de aprendizagem inclusivos.

Como referido no documento «Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática» (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018), pelo então Secretário da Estado da Educação, João Costa: «O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados».

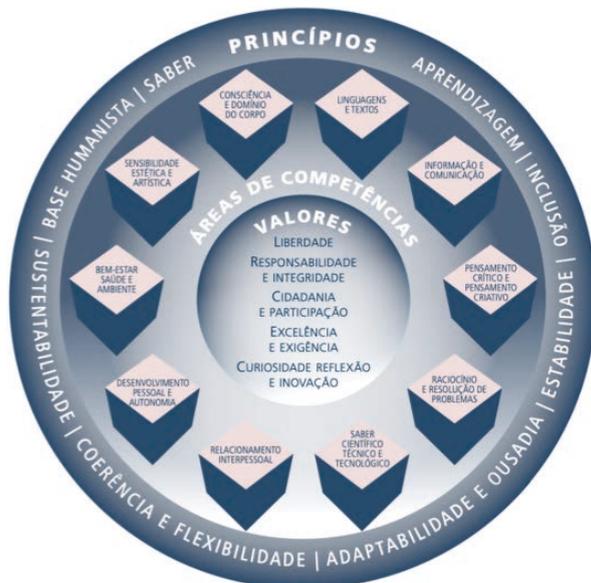
2. GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A INCLUSÃO – AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A possibilidade de as escolas tomarem decisões contextualizadas para o desenvolvimento curricular que mais lhes pareça poderem ser adequadas para que mais e melhores aprendizagens possam acontecer começou a ser desenhado em 2017 com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)⁶, na sequência da publicação do PA (Figura 1).

(5) <https://www.oecd.org/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal-a9c-95902-en.htm>

(6) <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Figura 1: Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Neste âmbito, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do PAFC dos ensinos básico e secundário no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto abrangeu os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada cujos órgãos de direção, administração e gestão mostraram interesse na implementação do mesmo e visou a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo, assente numa lógica de promoção da inclusão e da equidade.

A monitorização do trabalho realizado levou à produção de um conjunto de recomendações⁷ focalizadas, sobretudo, nas dimensões curriculares e pedagógicas do projeto:

- i. *Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre a relação da avaliação com o desenvolvimento do PAFC, tendo em conta que o estudo mostra que há um con-*

(7) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf

- senso significativo em torno da necessidade de se transitar de concepções e práticas de avaliação seletiva para uma avaliação potenciadora das aprendizagens dos alunos, ainda que, do ponto de vista do processo da sua operacionalização, se constate: (i) a existência de crenças e soluções que podem pôr em causa a possibilidade de construir um modelo de avaliação das aprendizagens congruente com os pressupostos daquele projeto e (ii) as tensões e as dúvidas acerca das possibilidades das provas de avaliação externa, tal como têm vindo a ser pensadas e realizadas, poderem ser congruentes com a complexidade dos objetivos educativos que caracterizam o PAFC.*
- ii. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre a interdisciplinaridade e os projetos interdisciplinares no contexto do processo de desenvolvimento do PAFC, tendo em conta que se constata que estamos perante a necessidade de, por um lado, aprofundar o debate sobre a interdisciplinaridade como um debate de natureza epistemológica e, por outro, assumir uma consciência plena dos riscos que se podem correr com a criação de projetos insulares que, mantendo-se periféricos no seio das escolas, anunciam uma mudança que, de facto, nem acontece, nem é objeto de discussão e de reflexão.*
 - iii. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos, já que as mudanças a promover têm a ver com a necessidade de transitarmos da discussão sobre os métodos a privilegiar para a dos ciclos didáticos a empreender, a qual permita compreender que não são os métodos, em si, que definem a natureza das ações educativas, mas as intenções que subjazem à sua utilização e o modo com se articulam entre si para gerar os resultados pretendidos.*
 - iv. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, dada a importância desta área, os desafios curriculares com que confronta as escolas e as particularidades curriculares e pedagógicas das iniciativas que aí se podem desenvolver. Trata-se de um investimento importante, tendo em conta que um número significativo de escolas se encontra a viver, neste âmbito, numa fase de descobertas e de aprendizagens.*
 - v. Valorizar o investimento em iniciativas de formação de natureza formal e experiencial que ao constituírem-se como espaços de empoderamento profissional poderão afirmar-se, igualmente, como espaços de produção de saberes e de reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas. Saúda-se, neste*

âmbito, a decisão do Ministério da Educação de destacar um conjunto de professores que possam apoiar os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) a delinear uma estratégia e a definir iniciativas relacionadas com o PAFC, no âmbito da formação contínua de professores. Chama-se a atenção, igualmente, para a importância estratégica e o impacto que pode ter a criação de redes de escolas, onde se possam partilhar experiências, soluções, questões e recursos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com o PAFC.

- vi. Constituição de um observatório nacional que permita monitorizar alguns dos pontos críticos de um projeto desta natureza, nomeadamente: (i) as estratégias de liderança e o seu impacto no empoderamento dos atores e das instituições; (ii) as mudanças produzidas, bem como os sentidos, as potencialidades, os equívocos, as vulnerabilidades e o impacto delas, no domínio das transformações a empreender ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente; (iii) as iniciativas que, tendo como referência o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, possam contribuir para o desenvolvimento de sinergias capazes de potenciar a afirmação de escolas mais inclusivas e (iv) a identificação de boas práticas, relacionadas com todo o conjunto de recomendações produzidas até este momento.*

Antecedendo este trabalho e como fonte de inspiração para o desenho do trabalho em curso, foram identificadas, ainda em 2016, escolas que assumiam uma efetiva inovação pedagógica e que, a par da evolução das políticas educativas, iam desenhando e implementando práticas pedagógicas inovadoras, com ampla autonomia curricular⁸. Foi, então, desenhado um Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), que se desenvolveu sob supervisão da Direção-Geral da Educação (DGE) e que funcionou em regime de experiência pedagógica durante três anos escolares. Com início em 2016/2017, o PIIP teve os seguintes fundamentos:

- (a) a existência de elevadas taxas de retenção e desistência escolares,
- (b) o facto de a retenção não determinar aprendizagens com mais qualidade e
- (c) os custos que a retenção acarreta para o Estado Português.

O PIIP constituiu-se como um estímulo ao desenvolvimento da autonomia das escolas na medida em que as incentivou a tomar decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares para introduzirem mudanças em diferentes planos: na constituição das turmas e na sua carga horária, no calendário escolar,

(8) http://re.ie.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2021/05/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf

na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário, assim como na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares, na oferta complementar e apoio ao estudo no 1.º CEB, e ainda nas respostas diferenciadas para alunos em função das suas necessidades.

As conclusões deste trabalho no âmbito dos PPIP e das escolas envolvidas no piloto da autonomia e flexibilidade curricular (AFC) levaram ao desenho do despacho sobre inovação pedagógica que abriu portas a que cada escola / agrupamento pudesse submeter um plano de inovação e com isso ganhar créditos para a flexibilização curricular.

Neste âmbito, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da AFC, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Compete, assim, a cada escola decidir sobre a adoção de um plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir. Esta decisão é fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e visa a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos. Compete, ainda, a cada escola promover a publicitação do seu Plano de Inovação na Internet, no sítio institucional da escola⁹. A Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, procede à primeira alteração da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que define os termos e condições em que as escolas, no âmbito da AFC, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação. Em setembro de 2022 são 103 os Planos de Inovação em vigência, tendo sido, destes, 58 aprovados recentemente.

Desde 2018 que estão constituídas no terreno equipas regionais que integram técnicos dos diferentes serviços do Ministério da Educação e fazem um trabalho de proximidade às escolas no apoio ao seu desenvolvimento nas questões do currículo e da inclusão.

3. A ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio; Monteiro, 2017) e constituiu-se como um documento de referência que foi implementado, no ano letivo de

(9) <https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>

2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integraram o PAFC, em convergência com o PA e com as Aprendizagens Essenciais.

Os princípios, as áreas de competência e os valores definidos no PA confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no PA, no quadro de um processo de promoção da AFC.

Visando a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam desde cedo a sua cidadania, garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social, a componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD) permite que os professores assumam a missão de preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, promovendo, em diálogo constante, a tolerância e a não discriminação, bem como o suprimir dos radicalismos violentos.

A formação humanista dos professores é, pois, fundamental para o desenvolvimento da CD, uma vez que facilita a interligação entre as aprendizagens das várias disciplinas e os domínios a serem abordados nesta componente do currículo. Em conjunto, deverão ser tidos em consideração fatores relativamente aos atores que se assumem como promotores especialmente preparados para esta área nas comunidades educativas: terem formação na área da cidadania, motivação para abordagem desta área e para a utilização de metodologias de projeto, e experiência na coordenação de equipas pedagógicas.

A presença mais acentuada e urgente da Educação para a Cidadania nos processos de ensino e de aprendizagem configura a intenção de assegurar «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

A ENEC integra um conjunto de direitos e de deveres que devem estar presentes na formação cidadã dos alunos portugueses, no âmbito da sua escolaridade obrigatória de 12 anos, 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.

4. AS ESCOLAS TEIP

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996 através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adoção de um novo modelo de gestão que proporcionou uma maior autonomia das escolas inseridas nesta tipologia de território e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo junto das comunidades TEIP. O programa TEIP, que celebrou 25 anos de atividade em 2021, assume, desde o seu início, princípios fundamentais de discriminação positiva na atribuição de recursos adicionais às comunidades, de desenho de políticas e de estratégias de apoio e de acompanhamento, e de constituição de rede entre escolas que ocupam espaços desafiantes no que respeita à promoção do sucesso educativo de todos os seus alunos.

Revisto em 2012, o Programa TEIP decorrente do Despacho normativo n.º 20/2012 torna-se uma iniciativa governamental, implementada à data em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/Ena) que se localizavam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Continuam a ser objetivos centrais do programa a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Recentemente, a rede TEIP foi alargada, incluindo agora as escolas que têm uma percentagem superior a 20% de alunos migrantes. Uma medida que permite reforçar o apoio no ensino da língua e a integração de todos.

Os resultados alcançados em muitos dos territórios TEIP, ao longo destes 25 anos (Costa & Almeida, 2022), reforçam o contributo positivo da estratégia adotada na promoção da qualidade da oferta educativa para públicos mais vulneráveis. De resto, as novas práticas e processos de trabalho pedagógico e organizacional, iniciados numa larga maioria destas escolas, são auspiciosos no que se refere ao combate à exclusão e promoção do sucesso educativo.

5. A TRANSIÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Mais recentemente, em abril de 2020, por decisão do Conselho de Ministros, inicia-se um processo de Transição Digital nos vários setores da Sociedade e nasce, assim, o «Programa de Digitalização para as Escolas» com três eixos principais: distribuição de computadores portáteis e de conectividade a todos os alunos e professores do ensino básico e secundário; capacitação de professores para o desenvolvimento das suas competências digitais; e produção de recursos educativos digitais para todas as disciplinas do currículo nacional. O primeiro

eixo já se encontra concluído; o segundo está em amplo desenvolvimento (dos cerca de 100 mil professores, 64.5 mil já concluíram a formação); e o terceiro encontra-se ainda numa fase inicial, mas tem já a sua configuração terminada.

A integração das tecnologias digitais nas rotinas das escolas tem de ser abordada em diferentes dimensões e integrada numa estratégia global de desenvolvimento digital das Unidades Orgânicas (UO), ou seja, cada UO tem de ter o seu Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital de Escola (PADDE). Para tal, tem-se revelado fundamental uma reflexão interna sobre o nível de maturidade de integração das tecnologias digitais na escola, tendo sido sugeridas diferentes dimensões, nomeadamente as enunciadas no referencial europeu – Quadro Europeu para Organizações Educativas Digitalmente Competentes DigCompOrg: (i) Práticas de liderança e de governação; (ii) Práticas de ensino e de aprendizagem; (iii) Desenvolvimento profissional; (iv) Práticas de avaliação; (v) Currículos e conteúdo; (vi) Colaboração e *networking*; e (vii) Infraestrutura.

Para as escolas portuguesas, de forma agregada, foi proposto que fizessem a reflexão em torno das seguintes dimensões:

- (i) dimensão organizativa,
- (ii) dimensão pedagógica e
- (iii) dimensão tecnológica e digital.

Trata-se das dimensões para as quais as escolas fizeram um diagnóstico sobre a situação em que se encontravam e, a partir desse diagnóstico, foram desafiadas, em ambiente formativo, a desenhar áreas de intervenção. Deste modo, as escolas, a partir de uma reflexão interna sobre a integração das tecnologias digitais, elaboraram localmente os seus PADDE, instrumento de trabalho fundamental de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho em curso na área do digital.

O PADDE tem por base, como já referido, o quadro conceptual dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, designadamente o *DigCompEdu* e o *DigCompOrg*. A partir destes, definiram as já mencionadas três dimensões: organizacional, pedagógica e tecnológica e digital.

A dimensão organizativa do PADDE diz respeito às questões de:

- lideranças;
- trabalho colaborativo;
- desenvolvimento profissional dos recursos humanos da escola.

As questões de liderança relacionam-se com a visão dos líderes da organização educativa para a integração do digital nos vários níveis de atuação. Trata-se,

basicamente, da existência de uma estratégia para a integração do digital nos diferentes processos da organização e que conduzem à melhoria da qualidade da educação na escola.

As questões do trabalho colaborativo relacionam-se com a existência de uma cultura de colaboração promovida pela existência de medidas específicas do ponto de vista organizativo. São medidas que conduzem à existência de redes de colaboração e de comunicação, facilitadas pelo digital e que permitem a partilha de informação e de experiências, dentro e fora dos limites da organização.

As questões do desenvolvimento profissional dos recursos humanos da escola na área do digital relacionam-se com a existência de um plano de formação adequado à melhoria da competência digital dos recursos humanos da escola e à integração de modelos pedagógicos inovadores que permitam alcançar melhores resultados educativos e escolares.

A criação de ecossistemas de desenvolvimento digital deverá considerar que a capacitação dos docentes e de outros profissionais de educação terá um papel determinante no alicerçar da integração transversal das tecnologias de informação e comunicação. Com esta integração pretende-se potenciar os processos de inovação através do digital nas escolas e adequá-las aos contextos e desafios atuais da nossa sociedade.

A dimensão pedagógica do PADDE diz respeito às questões de:

- desenvolvimento curricular e avaliação;
- práticas pedagógicas;
- utilização de recursos educativos digitais.

As questões de desenvolvimento curricular e avaliação relacionam-se com a tomada de decisão no que à planificação do processo de ensinar diz respeito. A integração do digital, numa perspetiva inovadora, trará ao processo de ensino e aprendizagem um conjunto de ferramentas que poderão melhorar de forma evidente os processos educativos. Neste aspeto, o digital disponibiliza muitas ferramentas que permitem dar *feedback* aos alunos, centrando as práticas avaliativas numa lógica de apoio ao progresso individual do processo formativo do aluno.

As questões de práticas pedagógicas relacionam-se com a utilização de pedagogias que utilizam o digital para promoverem ambientes potenciadores de aprendizagens de qualidade e a autonomia dos alunos ao longo dos seus percursos formativos. Na seleção das pedagogias mais adaptadas aos objetivos de aprendizagem, deve atender-se a uma formulação, planificação e implementação da utilização de tecnologias digitais em diferentes fases do processo de aprendizagem.

As questões da utilização de recursos educativos digitais relacionam-se com a identificação, avaliação e seleção de recursos digitais pelos professores, tendo

em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e as características dos próprios alunos, respeitando as regras de direitos de autor quando utilizam, modificam e partilham recursos.

A dimensão tecnológica e digital do PADDE diz respeito às questões de:

- infraestrutura, equipamentos e acesso à Internet;
- plataformas digitais.

As questões de infraestrutura, equipamentos e acesso à Internet centram-se na existência de uma infraestrutura adequada, fiável e segura (por exemplo, equipamentos, *software*, recursos informativos, ligação à Internet, assistência técnica e espaços físicos). Estes elementos podem permitir e facilitar o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino, aprendizagem e avaliação.

As questões das plataformas digitais relacionam-se com a existência de plataformas de gestão de processos e de gestão de ensino e aprendizagem.

O PADDE tem vindo a desenvolver-se, maioritariamente, nas várias escolas e agrupamentos, desde o início do ano letivo de 2021/2022. A plataforma de monitorização do desenvolvimento digital das escolas apresenta, no início de setembro de 2022, os dados apresentados na Figura 1, sendo que as ações registadas terão um período de implementação até final de 2023. Há, por isso, um número considerável de ações que estão ainda em execução e cuja conclusão está prevista para 2023.

Figura 2: Número de ações previstas e número de ações concluídas no âmbito do PADDE

Dimensão	Previstas	Concluídas
Organizacional	4818	1465
Pedagógica	5800	1392
Tecnológica / Digital	3673	1082
Total geral	14291	3939

Fonte: Dados retirados da plataforma de monitorização do desenvolvimento digital das escolas a 12 de setembro de 2022.

A maioria das escolas desenhou e está a monitorizar os seus planos. O trabalho de proximidade dos Embaixadores Digitais (ED) tem permitido que se faça um trabalho de monitorização e de reflexão que levará, no ano letivo de 2022/2023, a uma tomada de decisão sobre o que foi alcançado e o que ainda terá de ser feito.

Também nas áreas da Educação Digital as escolas estão a fazer o seu caminho e a congregar esforços para que o seu desenvolvimento digital concorra para o desenvolvimento das competências digitais dos seus professores e alunos e para um melhor desempenho organizacional da sua estrutura. A este nível, destaque-se o programa de capacitação docente em curso, na área do desenvolvimento das competências digitais dos docentes: no início de setembro de 2022 contabilizam-se 63 752 docentes com formação concluída na área do desenvolvimento de competências digitais (Figura 3).

Figura 3: Número de oficinas de formação e de outras ações previstas no âmbito da capacitação docente para o desenvolvimento das suas competências digitais e taxa de conclusão das mesmas face aos docentes inscritos

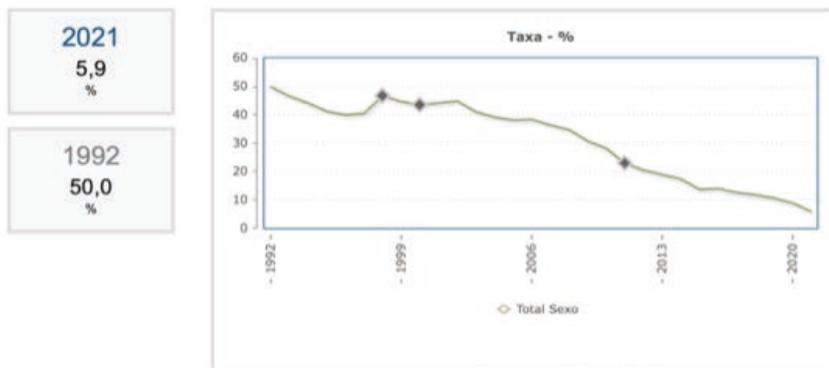
CDD	Concluíram	%
Oficinas Nível 1	15955	90
Oficinas Nível 2	23476	90
Oficinas Nível 3	1996	84
Outras ações relacionadas com a CDE	22325	92
Total geral	63752	91

Fonte: Dados retirados da plataforma de monitorização do desenvolvimento digital das escolas a 12 de setembro de 2022.

6. NOTAS FINAIS

A promoção de práticas de políticas públicas na área da Educação que conduzam à integração de todas as crianças e jovens na escola tem vindo a produzir resultados muito positivos e que permitem posicionar Portugal na linha de países que mais tem evoluído na consecução de resultados positivos e de sucesso educativo junto das comunidades jovens. A título de exemplo, a redução drástica na taxa de abandono escolar precoce: em 2009, em Portugal, essa taxa era de 30,9%, enquanto, nesse mesmo ano, a média dos países da União Europeia tinha uma taxa de 14,2%. Em 2021, em Portugal, a taxa de abandono precoce da educação e formação registou, pelo quinto ano consecutivo, uma diminuição absolutamente marcante, alcançando um mínimo histórico de 5,9%.

Figura 4: Taxa de abandono precoce de educação e formação ao longo dos últimos 19 anos¹⁰



Os resultados globais são animadores, mas é fundamental que se atenda às variações regionais e às variações decorrentes do contexto socioeconómico das famílias e das suas habilitações:

- (i) em 2019, em média, 7,9% dos alunos, na zona Centro, abandonaram a escola antes de concluírem a escolaridade obrigatória. No entanto, no Algarve, a taxa de abandono foi de 19,9%;
- (ii) as habilitações literárias das famílias condicionam o sucesso escolar dos alunos. Por exemplo, se as mães possuírem uma licenciatura ou bacharelato, 71% dos alunos têm um percurso escolar de sucesso, mas essa percentagem já é consideravelmente menor (19%) nos casos em que as qualificações são ao nível do 4.º ano de escolaridade (DGEEC, 2016).

Deste modo, continuar e consolidar o trabalho em curso, apostando fortemente no desenvolvimento das competências de todos os elementos das comunidades educativas, será o caminho a percorrer, para que a escola continue a ter a liberdade de adequar estratégias e respostas às necessidades específicas de cada um dos seus alunos.

As principais medidas de políticas públicas em Educação apresentadas nos cinco anteriores pontos deste texto têm vindo a ser trabalhadas, em grande parte, pela Direção-Geral da Educação, em articulação com outros serviços do Ministério da Educação (ME). Muitas outras, trabalhadas por outras estruturas do ME, têm também, certamente, concorrido para a melhoria da qualidade do

(10) <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>

trabalho que se faz nas escolas portuguesas. São disso exemplo, entre muitas outras, iniciativas no âmbito (i) da promoção do sucesso escolar, (ii) da melhoria dos níveis de qualificação dos jovens e dos adultos em Portugal, que têm conduzido a uma procura crescente por qualificações, escolares e profissionais (dupla certificação), ao nível não superior, quer a uma oferta de formação inicial e ao longo de vida ativa, de qualidade e relevante para o mercado de trabalho, e (iii) da produção e análise estatística da educação, que permite o apoio técnico à formulação de políticas e ao planeamento estratégico e operacional que asseguram o bom funcionamento do sistema integrado de informação do ME, possibilitando a observação e a avaliação dos resultados obtidos pelo sistema educativo.

REFERÊNCIAS

- Costa, E., & Almeida, M. M. (Coord.). (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Martins, G. O., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in portugal, reviews of national policies for education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

CAPÍTULO 2

**RESPONSABILIDADES DO PODER LOCAL
NA (RE)INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Otília Paula Castro

O mundo está em constante evolução e a era em que vivemos não é exceção; se acrescentarmos o período da pandemia – o qual ainda não foi declarado completamente ultrapassado – que todos nós experienciamos à escala planetária, serviu principalmente, como indicado pelo relatório da UNESCO (2021), para «acentuar o nosso sentimento de vulnerabilidade sobre o presente e a incerteza sobre o futuro» e para reforçar a «necessidade de adotar medidas e ações que, combinadas com ‘pensamento estratégico’, visem o desenvolvimento integral da sociedade» (p. 5). No nosso estudo, a busca por esse desenvolvimento integral está diretamente ligada à política educativa municipal, no sentido de colocar em prática um conjunto de ações cujo resultado final seja efetivamente não apenas o desenvolvimento integral das crianças e jovens do município, mas também a criação de oportunidades que contribuam para a sua formação enquanto cidadãos conscientes, autônomos, solidários e participativos, por meio do exercício pleno do dever e do direito da cidadania.

Neste âmbito, o papel e as responsabilidades do poder local na (re)invenção da educação não está arredado da estratégia da política educativa do Município do Porto, que tem como base pressupostos como os que a seguir se enumeram, como o apoio aos estabelecimentos de ensino e o investimento em técnicos, equipamentos e infraestruturas, o incremento de parcerias no sentido de fortalecer estratégias conjuntas, a implementação de programas e projetos estruturantes e a sistematização da oferta educativa municipal por vetores de atuação. Assim, a política educativa do Município do Porto está norteada por eixos estruturantes que se materializam em atividades que são dependentes da contribuição do governo local para a Educação, como sejam o reforço da educação pré-escolar, a

requalificação da rede escolar, o desenvolvimento de atividades extracurriculares e a promoção de programas e projetos inovadores (Ranson, 1992).

Esta visão acima enunciada deve ser assumida como um desafio estratégico, orientador da atividade em matéria de política educativa, com a tônica na promoção do desenvolvimento integral das crianças e jovens do município e na criação de oportunidades que contribuam para a sua formação enquanto cidadãos responsáveis, autônomos, solidários e intervenientes, que lhes permita o pleno exercício da cidadania; são disso exemplo os programas-âncora do Município, tais como o Porto de Crianças, Porto de Futuro, Porto de Conhecimento, Porto de Atividades e Porto de Apoio à Família, implementados pela Direção Municipal de Educação.

Esta (re)invenção da escola tem como pressuposto a responsabilidade partilhada do sucesso (e porque não os fracassos como meio de ultrapassar o que está menos bem conseguido e desenhar novas atividades para chegar ao sucesso?) com parceiros da sociedade civil, tais como entidades culturais, artísticas e científicas de referência, as grandes instituições de ensino superior da cidade e o tecido empresarial local, sem esquecer as personalidades de relevo da sociedade civil.

Esta mudança de paradigma das políticas educativas municipais é assumida com ambição pelo Município do Porto com programas de referência como o Porto de Crianças, um programa de coadjuvação curricular completamente consolidado enquanto estratégia de enriquecimento de saberes e competências em áreas inexistentes ou com pouca expressão nos planos curriculares escolares. Este foi um ponto de viragem na forma de encarar a escola, pois foi possível interligar, no tempo letivo, a educação formal e não formal ao aproximar as escolas dos equipamentos culturais da cidade, as crianças e os seus educadores de artistas plásticos, atores e encenadores, músicos, dançarinos, profissionais ligados ao cinema e investigadores que levaram a que se proporcionasse à comunidade educativa em geral, e às crianças em particular, uma vivência de experiências que otimizam o seu potencial intrínseco.

Podemos afirmar, literalmente, que o palco de aprendizagem se estende a toda a cidade e que o conjunto de experiências inclui áreas menos acessíveis à generalidade deste público, nomeadamente, a expressão artística (que inclui atividades de escultura, pintura, teatro, cinema de animação, música, expressão corporal e artística), a cultura científica (com a partilha de experiências com investigadores e cientistas na escola) e a identidade e cidadania (que inclui atividades de filosofia com crianças e yoga).

O Porto de Crianças, que celebra já 25 anos, é o exemplo mais bem-sucedido do que significa reinventar a escola através de políticas municipais educativas que tomam como foco central o integral desenvolvimento da criança (e dos educadores e professores), não só inspirando a imaginação e a criatividade de

muitos milhares crianças dos jardins-de-infância e das escolas do 1.º ciclo do ensino básico da cidade, mas também promovendo a capacitação de competências inovadoras junto dos seus professores. É relevante salientar que o programa municipal Porto de Crianças tem uma presença diária nas escolas da rede pública do Porto e uma taxa de cobertura de 100%. Nestes últimos cinco anos, a prática do yoga foi alargada a todas as turmas do 1.º e 2.º ano (que perfazem mais de uma centena, anualmente); e o projeto «Filosofia com crianças», com o objetivo de promover o saber pensar, a oralidade, o poder da argumentação e da escuta, num ambiente flexível de possibilidades, de questionamento e atitude crítica, às turmas do 3.º e 4.º ano (também cerca de 100 no total).

Já o programa municipal Porto de Futuro surge com o propósito de capacitar a comunidade educativa a enfrentar os desafios atuais, promovendo a transferência de boas práticas e conhecimento do mundo empresarial para as escolas da cidade. Pela sua natureza, o Porto de Futuro é paradigmático da mais-valia da participação da sociedade civil na vida das escolas pois reconhece o papel fundamental das políticas educativas promovidas pela autarquia no âmbito de educação, que aposta no desenvolvimento sustentado de uma sociedade mais competitiva e dinâmica. Acrescentamos que este programa educativo assenta no estabelecimento de parcerias entre cada um dos agrupamentos de escolas da cidade do Porto e empresas da região Norte, sendo de salientar a originalidade destas parcerias assumidas por empresas que assumem um papel de educadores ativos, ao invés de representarem apenas uma função de mecenas, pois promovem a aproximação dos alunos ao mundo do trabalho, desenvolvem projetos educativos de promoção do empreendedorismo e dos valores ligados ao trabalho, prestam serviços de consultoria de gestão às direções das escolas e integram até os seus órgãos de direção estratégica.

Esta é a diferença da rede de parcerias que o Município do Porto estabeleceu com os seus vários parceiros – tais como a Universidade do Porto, a Universidade Católica Portuguesa, o Politécnico do Porto, a Universidade Portucalense, a Porto Business School, a PwC e o CEiiA – instituições e entidades locais que, com diferentes estratégias e atuações, contribuem para o desenvolvimento dos Programas Educativos Municipais da cidade do Porto, como é, por exemplo, o Porto de Futuro.

Este programa – Porto de Futuro – está organizado em torno de vetores de atuação estruturantes, tais como a Consultoria de Gestão, o Empreendedorismo, a Cidadania, a Capacitação para a Empregabilidade e o Desenvolvimento Pessoal. Este programa concilia projetos próprios, alguns originais, outros personalizados e concebidos propositadamente para os fins que o Programa pretende alcançar, com projetos da responsabilidade/autoria dos parceiros, adotados pelo seu valor e mérito e que abrangem todos os níveis de ensino.

Damos relevância a um dos projetos mais emblemáticos do Porto de Futuro, pelo seu impacto na vida dos alunos, que é o Voluntariado Estudantil, em que estudantes do ensino superior se constituem tutores de alunos do ensino básico em risco de quebra de vínculo com o contexto escolar, facultando-lhes apoio pedagógico e induzindo-os a criar uma atitude para a tomada de decisões responsáveis sobre o presente e o futuro, quer na escola quer na vida social. Este é mais um projeto que é assegurado pelo voluntariado, que é aliás a nota dominante na metodologia de intervenção deste programa educativo municipal, que conta com a estreita colaboração da Universidade do Porto, da Universidade Católica Portuguesa e da Universidade Portucalense. O objetivo primeiro é o de promover a resiliência escolar como fator preventivo do abandono escolar.

De destacar, ainda, que o programa municipal Porto de Futuro já envolveu mais de 100 mil alunos, professores, voluntários e colaboradores das empresas parceiras do programa e que estiveram ativamente envolvidos na sua implementação.

Em relação ao Porto de Conhecimento, o principal contributo deste programa, o qual tem vindo a ser consolidado na última década, foi o de incentivar o interesse dos jovens pelo conhecimento em geral, pela ciência em particular e pela prossecução de estudos superiores, sendo mais uma ferramenta para elevar o nível de literacia científica dos jovens que frequentam o ensino básico e secundário. Para este efeito, o Município do Porto estabeleceu parcerias entre cada um dos agrupamentos de escolas e igual número de instituições de ensino superior, com cujos docentes e investigadores os jovens têm a oportunidade de desenvolver projetos de investigação promotores da reflexão e da aprendizagem, que envolvem atividades como a prática laboratorial, o trabalho de campo ou os grupos de discussão, só para mencionar alguns. De referir, numa faceta complementar, que a autarquia promove medidas de apoio à prossecução de estudos no ensino superior, através da atribuição de bolsas de estudo que contam com a preciosa colaboração das instituições de ensino superior privadas da cidade, na sua totalidade.

Relativamente ao programa municipal Porto de Atividades, este é um programa de enriquecimento curricular, criado em 2006, que garante a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico, no espaço da escola e de forma gratuita, uma oferta de aprendizagens distintas e enriquecedoras do currículo. Embora a sua génese assente na Componente de Apoio à Família, neste, como nos demais programas educativos, foi inserida uma marca identitária que o distingue da oferta de outros municípios. O programa municipal Porto de Atividades assegura que os tempos não letivos são pedagogicamente consolidados e contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Assegurar às crianças do Município do Porto uma escola *por inteiro*, um espaço de descoberta onde o lúdico e as cognições se misturam para fortalecer aprendizagens, construir novos significados e competências é de especial interesse da autarquia, por oposição a uma escola *a tempo inteiro*.

O município assegura, ainda, a afetação de técnicos especificamente capacitados e contratados para este programa, detentores de formação superior em diferentes áreas do saber, com treino e ferramentas que os habilitam a promover o desenvolvimento cognitivo, comportamental e afetivo por recurso a estratégias lúdicas e a diferentes formas de linguagens. E porque brincar é a estratégia mais natural e espontânea de aprendizagem, para além da Animação e do Apoio ao Estudo, o programa Porto de Atividades também promove um conjunto de atividades dirigidas às crianças com necessidades educativas especiais que frequentam os Centros de Apoio à Aprendizagem, tais como musicoterapia, cinoterapia e expressões lúdicas adaptadas.

Referimos, também, o programa municipal Porto de Apoio à Família, que também assenta na fórmula singular de o Município do Porto aplicar a dinamização das atividades de apoio à família na educação pré-escolar e que se distingue pelo conteúdo – a promoção de atividades de expressão musical, a promoção de valores e atitudes pessoais e sociais através da prática do judo, e o desenvolvimento de atividades de expressão físico-motora – e pelo recurso a projetos reconhecidos como Iniciativas de Inovação e Empreendedorismo Social.

Como se pode constatar pelas referências nos diferentes programas enunciados, o Município desempenha um duplo papel: o de parceiro corresponsável e cointeressado na identificação e resolução de problemas sociais, promotor do desenvolvimento local, e o de organizador de parcerias, providenciando os recursos que permitem aos atores locais envolver-se na construção do interesse comum.

Enquanto governo local, o Município do Porto investe fortemente em projetos inovadores, desenvolvidos na sociedade civil, com soluções alternativas para responder a desafios das comunidades que a todos dizem respeito e que são cofinanciados no âmbito das Parcerias para o Impacto. Assim, as Iniciativas de Inovação e Empreendedorismo Social em curso propõem-se gerar um impacto positivo na motivação dos alunos para a aprendizagem, no sucesso escolar e no seu vínculo com a escola e com os estudos por recurso a estratégias diferenciadoras, nomeadamente, a educação artística para a criação de novas pontes com a cultura escolar, o teatro como veículo para o domínio da comunicação oral e da língua portuguesa, o judo para o desenvolvimento da atenção, da concentração e da reflexão mental, e os jogos lúdicos para a resolução de conflitos. Acresce ainda uma iniciativa que se propõe combater a desigualdade de oportunidades

no acesso a programas de promoção de saúde oral. Para estes desideratos conta com a parceria do Ballet Teatro, do Teatro do Bolhão, da Associação de Ludotecas do Porto, da Escola de Judo Nuno Delgado e da ONG Mundo a Sorrir.

Estes programas educativos municipais sustentam-se numa perspetiva sociológica e são fundamentados, primeiro pela identificação dos problemas e, posteriormente, pela procura de sinergias para colaborar na construção de medidas para a sua resolução. Com efeito, a centralidade destes programas municipais no âmbito da escola em particular e da educação em geral, quando articuladas com os grandes desafios das sociedades contemporâneas, resultam na procura de uma cultura do conhecimento baseada no mérito, na criatividade e na inovação, trabalhando o desenvolvimento pessoal, a cidadania, a educação financeira, o empreendedorismo, as novas tecnologias, a ciência, o património e o ambiente. Outros dos resultados obtidos é a abrangência dos programas nos vários estádios de desenvolvimento, investindo mesmo antes do início da escolaridade obrigatória e ao longo dos 12 anos em que esta decorre, tendo sempre presentes as diferentes dimensões do ser humano. Por fim, uma outra marca distintiva deste portefólio é a de que estes programas municipais estão no terreno há vários quadriénios e, pese embora sejam ajustados, ano a ano, às exigências e tendências do momento, podemos afirmar que estão consolidados na *praxis* das escolas.

O Pelouro da Educação do Município do Porto tem vindo a reforçar a sua política por forma a alavancar a participação e capacitação da população, a mobilizar a sociedade civil e cada cidadão, assim implicados e responsabilizados no cumprimento dos princípios que norteiam a nossa missão, que se define pelos seguintes parâmetros: uma educação que fortalece a cultura e os valores de uma cidadania democrática; uma educação que impulsiona a renovação, a criação e a mudança cultural; e uma educação que promove e assegura o progresso, a mobilidade, a integração e a coesão social.

É importante analisar e considerar que o conhecimento e a ação, devidamente articulados – e que também podem ser equacionados como medidas –, podem ajudar a revelar problemas e a arquitetar soluções (Grek & Ozga, 2010).

A Educação desempenha um papel crucial para ajudar a desenhar o futuro da sociedade, a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, num contexto articulado e num ambiente feliz (leia-se estimulante e promissor). E essa competência, assumida pelo governo local, deve ser debatida neste contexto da nova paisagem que se desenha para que a escola se desenvolva em pleno.

Socorremo-nos das palavras plasmadas num artigo da UNESCO para apresentar as nossas metas para a (re)invenção da educação como responsabilidade do governo local: «Este novo contrato social deve assentar nos direitos humanos e basear-se em princípios de não discriminação, justiça social, respeito

pela vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve incluir uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve reforçar a educação como um esforço público e um bem comum. Este relatório, com dois anos de elaboração e informado por um processo de consulta global envolvendo cerca de um milhão de pessoas, convida governos, instituições, organizações e cidadãos de todo o mundo a forjar um novo contrato social para a educação que nos ajude a construir um futuro pacífico, justo e sustentável para todos.» (UNESCO, 2021, p. iii)

Concluimos este artigo com as seguintes reflexões: o mundo está a sofrer convulsões sem precedentes, a enfrentar desafios que pareceriam (ainda) longínquos e (talvez) inverosímeis. No entanto, a globalização e o ritmo de desenvolvimento das novas tecnologias aportam contributos e desafios que precisam de ser contornados. O Município do Porto está a preparar-se para os contornar e superar, juntamente com os contributos de todos os intervenientes da sociedade civil, para (re)inventar a forma como a educação em geral e a escola em particular acolhem as crianças e jovens, com o intuito de que melhor possam munir-se de ferramentas para agarrar as oportunidades de desenvolvimento que se apresentem e que terão, no final, o resultado procurado: a melhoria das condições de vida das gerações vindouras e, consequentemente, da sociedade como um todo. Significa isto que, segundo a OCDE (2018), os jovens estarão melhor preparados para empregos que refletem as verdadeiras necessidades da sociedade. Esta é uma responsabilidade partilhada que a autarquia pretende levar a bom porto.

BIBLIOGRAFIA

- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Re-inventing public education: The new role of knowledge in education policy making. *Public Policy and Administration*, 25(3), 271-288.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills education 2030*. OCDE. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ranson, S. (1992). *The role of local government in education*. Longman.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE DISCURSOS (DE) POLÍTICOS

João Moisés Cruz e Alexandra Sá Costa

INTRODUÇÃO

As Eleições Legislativas de 2019, em Portugal, introduziram na Assembleia da República novos partidos políticos, perfazendo um total de dez,¹ algo inédito no regime democrático português. Esta diversidade partidária pressuporia uma igual diversidade de posicionamentos e visões sobre as mais diversas temáticas, incluindo a educação. Este trabalho pretende destacar a *luta discursiva* (Laclau & Mouffe, 2014) entre diferentes discursos, procurando fixar o sentido da educação e do sistema escolar em caminhos que excluem outros. Mais concretamente, a forma como os discursos políticos constroem o lugar das competências na formação dos/as estudantes, a partir dos sentidos que atribuem à educação, balizando, por um lado, a forma como agimos e pensamos dentro da área da educação e, por outro, estruturando o campo político da educação – *politics*, de onde sairão, depois, as decisões ou políticas concretas – *policies* (Magalhães & Stoer, 2005).

Num esforço de mapear estes posicionamentos sobre educação, recolhemos os discursos produzidos pelos partidos na Assembleia da República (AR) durante

(1) O resultado das eleições legislativas ditou a representação parlamentar dos seguintes partidos: PS (Partido Socialista), PSD (Partido Social Democrata), BE (Bloco de Esquerda), PCP (Partido Comunista Português), CDS-PP (Centro Democrático Social – Partido Popular), PAN (Pessoas, Animais e Natureza), PEV (Partido Ecologista «Os Verdes»), Chega!, IL (Iniciativa Liberal) e Livre (este último, com a passagem da única deputada eleita a independente, deixou de ter representação parlamentar, pelo que o seu discurso não foi considerado para análise). Também não será analisado o discurso da IL, uma vez que, na sessão legislativa em análise, o seu discurso sobre educação se restringiu a questões de acesso, articuladas com a liberdade de escolha.

a primeira sessão legislativa da XIV Legislatura, entre outubro de 2019 e setembro de 2020. A partir dos Diários da Assembleia da República foi constituído o *corpus* de análise da investigação, que consistiu em discursos proferidos na AR sobre educação escolar (não superior) e que abarcou três géneros discursivos: debates, Projetos de Lei e Projetos de Resolução. O total de 53 textos recolhidos foi, posteriormente, agrupado em temáticas de modo a clarificar a análise.

Relativamente ao método utilizado para analisar os discursos, a Análise de Discurso, mais especificamente a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2014), afigurou-se como a metodologia que nos permitia responder às premissas a partir das quais partia o nosso estudo. Construimos, assim, um dispositivo de análise baseado nos conceitos avançados por esses autores: *ponto nodal* – ou seja, significantes privilegiados em torno dos quais os momentos se organizam; *momentos* – signos cujo sentido foi parcialmente fixado, através das *articulações*, conferindo-lhe, assim, um determinado e nunca definitivo sentido (Laclau & Mouffe, 2014).

Percebemos, então, que a questão do lugar das competências na formação dos/as estudantes tem uma presença transversal nos diversos discursos dos partidos, tornando-se, desse modo, possível discutir a forma como cada partido constrói discursivamente, a partir de diversos temas, o lugar das competências na formação das e dos estudantes.

POLÍTICA: DISCURSO E CONTINGÊNCIA

Os discursos políticos são construídos dentro de um contexto histórico e político particular que é fundamental considerar antes de avançar com o mapeamento, a análise e a discussão dos mesmos. Influenciados por Codd (1988) e por Magalhães e Stoer (2005), olhamos para os discursos oficiais dos partidos como artefactos ideológicos, ou seja, devem ser «interpretados em termos dos seus padrões de significado, as suas estruturas simbólicas subjacentes e os contextos que delimitam o seu significado»² (Codd, 1988), considerando que são «construídos dentro de um (con)texto histórico e político particular» (Magalhães & Stoer, 2005, p. 20). Na mesma linha segue Stephen Ball (2006) ao considerar que os trabalhos que têm o político como central devem explicar conceptualmente o que se entende por política nesse trabalho. Concordamos com o autor no entendimento de que «muito repousa no sentido ou possíveis sentidos que

(2) Tradução nossa.

damos à política; isso afeta ‘como’ pesquisamos e como interpretamos o que encontramos»³ (Ball, 2006, p. 44).

Na esteira de Laclau e Mouffe (2014), a política é, assim, entendida neste trabalho como discursivamente constituída, bem como um campo de *contingência e luta discursiva*. Mais ainda, e seguindo Cortesão, Magalhães e Stoer (2001), entendida como um projeto de mudança social. Este entendimento rejeita noções essencialistas e deterministas da política, focando-se nos vários discursos em luta que contribuem para a construção do campo político da educação. Ao analisarmos os discursos dos partidos com assento parlamentar, conseguimos esboçar um quadro (ainda que nunca completo) do campo da política educativa em Portugal, dos discursos que o marcam, do posicionamento dos partidos e da luta que se estabelece entre estes, ao nível discursivo, e que enforma a mudança social. A política é, assim, entendida como

a maneira através da qual constantemente constituímos o social em caminhos que excluem outros caminhos. As nossas ações são articulações contingentes, isto é, fixações temporárias de significado num terreno incerto que reproduzem ou alteram os discursos existentes e a organização da sociedade.⁴ (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 36)

A organização social é o resultado de processos políticos que, num determinado momento, fixam opções em detrimento de outras. Disto resulta a absoluta contingência do terreno político, ou seja, a impossibilidade de definir e de fechar um determinado sentido ou caminho. Reconhecemos, como consequência da contingência do campo político, que os processos que nele ocorrem se constituem como projetos de mudança social (Magalhães & Stoer, 2005). Dado que a fixação total e definitiva de sentido não é possível, os discursos estão sempre sujeitos a novas formas de articulação e, conseqüentemente, novos sentidos. A reprodução e alteração da assunção de sentidos são atos políticos.

As nossas ações são articulações contingentes, isto é, fixações temporárias de significado num terreno de indecisão, que reproduzem ou alteram os discursos existentes e, portanto, a organização da sociedade. Laclau e Mouffe entendem a política como a organização da sociedade de uma forma particular que exclui todas as outras possibilidades.⁵ (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 36)

(3) Tradução nossa.

(4) Tradução nossa.

(5) Tradução nossa.

Contudo, certos discursos naturalizaram-se de tal forma que se esquece a sua contingência e não se vislumbram alternativas. Estes discursos, que estão tão firmemente estabelecidos, são chamados de *objetivos*: «A objetividade é o resultado histórico dos processos e lutas políticas; é discurso sedimentado»⁶ (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 36). O conceito de *hegemonia* surge entre a *objetividade* e a política. Esta passagem do político para o *objetivo* dá-se através de intervenções hegemónicas e culmina na naturalização de uma única perspetiva (Laclau & Mouffe, 2014).

Estas intervenções, na forma de discursos políticos, são construídas através de uma linguagem que promove o interesse comum e o bem universal, ocultando a heterogeneidade e a diversidade de interesses presentes na sociedade e na política (Codd, 1988). Por outras palavras, através do uso de uma linguagem que promove o bem comum e universal, os discursos políticos procuram estabelecer uma determinada forma de ver o mundo (*objetividade*), mascarando a existência de infinitas alternativas de o ver (*contingência*). A *contingência do campo político*, nas representações de caminhos vários propostos pelos discursos partidários, torna-se produtora de mudança social na medida em que propõe formas alternativas de estruturar o mundo, todas elas impossíveis de fixar como definitivas pela constante construção de novos sentidos. Essas produções de sentido serão sempre criadas discursivamente e em contexto, influenciadas por outros discursos já existentes. Torna-se, assim, impossível que, ao nível do discurso político se possa falar de um «não-lugar», ou seja, um lugar universal e independente dos contextos em que se situam e sobre os quais se debruçam, bem como de um «lugar branco», um lugar que seja exterior ao sistema e, por isso, legitimado de forma inquestionável (Magalhães & Stoer, 2006).

Surgem, assim, *antagonismos*, ou seja, diferentes discursos que se excluem mutuamente (Laclau & Mouffe, 2014). É precisamente nesse ponto, em que os discursos colidem, que surgem as intervenções hegemónicas para dissolver esses antagonismos. Entende-se, pois, que «a intervenção hegemónica é bem-sucedida se um discurso passa a dominar sozinho, onde antes havia um conflito»⁷ (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 48). Em determinados momentos históricos, como já referimos, há discursos que surgem como hegemónicos e inquestionáveis e que marcam o discurso político e a produção de sentidos e estruturas sociais. Assistimos, no Ocidente, à naturalização, em momentos diferentes, de três discursos que influenciaram e influenciam as construções políticas. São eles o Liberalismo Clássico, o Liberalismo Social-Democrata e o Neoliberalismo.

(6) Tradução nossa.

(7) Tradução nossa.

NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO: ESTADO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a influência do discurso hegemônico do Neoliberalismo por ser o mais recente e aquele que, atualmente, influencia de forma mais clara as construções políticas sobre educação. O núcleo da formação hegemônica neoliberal

é um conjunto de práticas político-econômicas com a finalidade de impor o poder do mercado – desregulação, privatização, austeridade – e de limitar o papel do Estado à proteção dos direitos da propriedade privada, do mercado e do comércio livre. «Neoliberalismo» é a designação atualmente usada para referir esta nova formação hegemônica, que longe de se limitar ao domínio econômico, também refere uma concepção da sociedade e do indivíduo assente numa filosofia do individualismo e da posse.⁸ (Mouffe, 2018, p. 23)

De acordo com Olssen, Codd e O’Neill (2004), no âmbito deste modelo, a competitividade é vista como um mecanismo para a qualidade, o sujeito é economicamente interessado, o Estado deve reduzir os seus serviços através de privatizações, o mercado de trabalho deve ser flexível e desregulado de modo a fornecer às pessoas as mesmas oportunidades para a utilização das suas competências. Devem igualmente ser abolidas tarifas e subsídios sobre o mercado, de modo a que este se mantenha livre e aberto, condição considerada essencial para o crescimento econômico. A educação é fornecida de forma pública, mas distribuída e acedida de modo privado, ou seja, cabe ao Estado definir a política de educação que será oferecida através de um mercado a que os indivíduos, de forma ‘livre’, acederão. Tem como finalidade ser usada para o progresso das pessoas que pagam pelas competências que possuem e é vista como uma mercadoria que pode ser trocada no mercado por dinheiro ou estatuto. O Estado não tem o poder de decidir qual a melhor forma de aceder à educação, defendendo-se a liberdade na escolha do processo de escolarização. O conhecimento satisfaz as necessidades de competir e é uma forma de capital (*capital humano*). Enfatiza-se o conhecimento performativo e as competências úteis para os empregadores, passíveis de ser avaliadas em produtos mensuráveis.

Associado à hegemonia atual da matriz discursiva do neoliberalismo, assiste-se, também, à hegemonia de processos de globalização, que se têm vindo a intensificar através de transformações que ocorreram na ordem do sistema mundial, com a emergência de uma nova divisão internacional do trabalho, baseada na globalização da produção, operada pelas empresas multinacionais,

(8) Tradução nossa.

e na dominação da economia pelo sistema financeiro. Do mesmo modo, a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a velocidade das transferências financeiras, associadas à aceleração dos processos de mercadorização, tornaram possível, pela primeira vez, «falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo» (Dale, 2001, p. 147).

Os processos políticos e a governação dos estados-nação sofreram profundas alterações, desde logo, o enfraquecimento do poder destes últimos. Dada a criação e generalização da ideia de que o modelo de desenvolvimento orientado para o mercado é o único possível, as políticas nacionais passaram a ser estruturadas para um regime de acumulação, desvirtuando o papel do Estado na organização da sociedade (Santos, 2001). Emergiram as comunidades de governação global, de que é exemplo a União Europeia, que praticam políticas comuns, que visam alcançar o plano de desenvolvimento neoliberal que surge do Consenso de Washington. Estas políticas comuns, estruturadas em torno do mercado, influenciam os Estados a reconfigurar as políticas públicas, nomeadamente na área da educação.

O contexto económico, social e político que temos vindo a discutir provocou profundas alterações nos modos de vida das sociedades e nas dinâmicas do Estado, reconfigurando o mercado de trabalho e a educação, bem como a relação entre estes e destes com o conhecimento. A modernidade, segundo Magalhães e Stoer (2005), concebeu o conhecimento como a forma privilegiada de emancipação dos indivíduos, de ação sobre o mundo e de cidadania. O sistema educativo servia, precisamente, para produzir cidadãos/ãs pela educação e era, conseqüentemente, a melhor forma de construir e consolidar os estados-nação.

Combinado com o capitalismo, o projeto da modernidade complexificou o mandato dirigido ao sistema educativo, assumindo a ambiguidade de, por um lado, emancipar as e os cidadãos e, por outro, de as e os transformar em trabalhadores, alterando o conhecimento para uma forma de regulação social (Magalhães & Stoer, 2005). Com o desenvolvimento extraordinário da ciência e da tecnologia, o conhecimento passa a ser concebido como uma força produtiva e reforça a sua vinculação ao mercado (Santos, 2018). A competência deixa, assim, de ser da ordem da emancipação, para passar a ser da ordem de adaptação ao mercado de trabalho, transformado no local privilegiado do desenvolvimento pessoal e social.

Reconfiguram-se, assim, todos os setores da educação em áreas de potencial investimento e lucro, colocando aquilo que era um bem público «na mira de forças de mercado privadas encabeçadas por Estados nacionais agressivos que veem todas as áreas dos serviços, incluindo a educação, como as suas vantagens competitivas e a base da economia do conhecimento» (Robertson, 2006, p. 69).

Na esteira de Dale (2001), esta mercantilização da educação e a primazia da economia operam a um nível supranacional, com o intuito de romper fronteiras nacionais e, ao mesmo tempo, reconstruir as relações entre as nações, redefinindo o currículo com pontos comuns a vários sistemas educativos, demonstrando a existência daquilo a que o autor chama de uma «agenda globalmente estruturada para a educação».

Portugal é, claramente, afetado por essas alterações, na medida em que, sendo um país da semiperiferia do sistema económico mundial, a modernização da sociedade portuguesa passa, também, pela «internacionalização da sua economia, tendo aqui a educação também um papel importante a desempenhar» (Stoer, 2002). O princípio do mercado nunca atingiu em Portugal a hegemonia existente noutros países, tendo sempre mantido o Estado um lugar central na sua regulação. Aliado a isto, o Estado em Portugal nunca se comprometeu totalmente com o bem-estar, não acabou com o clientelismo, nunca se constituiu completamente num Estado-providência, assumindo a forma de *quase*-Estado-providência, deixando alguns problemas por resolver, como a distribuição e a democratização do sistema (Santos, 2018). É, assim, um Estado que tenta adaptar-se à ideologia neoliberal, sem ter cumprido etapas anteriores, o que influencia a concessão das políticas de educação.

As ideologias educativas em Portugal seguiram, até aos anos 1980, uma ideologia democrática e democratizante, fruto da reconstrução de um país que se tentava democratizar, após 40 anos de ditadura, e que foi essencial na construção de uma educação democrática, mas também «conduziu a uma definição da educação inseparável da erupção do político no campo educativo» (Correia, 1999, p. 83). A partir dos anos 1980, e seguindo a tendência dos países capitalistas avançados, surgem nos discursos preocupações com os padrões de qualidade e a formação para o trabalho, bem como com critérios de gestão eficaz para o mercado (Lima & Afonso, 2002). O aumento da importância da ciência e da tecnologia no currículo advém de os conhecimentos a elas associados serem mais facilmente transferíveis para o mercado, constituindo-se elas próprias como mercadorias, o que legitima, assim, a sua eficácia no crescimento económico. Deste modo, reconhece-se a legitimidade a esse «económico» para determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, permitindo que a ciência e a tecnologia passem a ser consideradas como mercadorias imprescindíveis ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais (Correia, 1999; Lima & Afonso, 2002).

Stoer, Stoleroff e Correia (1990) identificam, neste período, a construção de um novo mandato para o sistema educativo português que designaram de «novo vocacionalismo» e que se dá pela «substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa,

por uma outra mais restrita entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho» (Stoer et al., 1990, in Stoer, 2008, p. 161). A tensão que Stoer (2008) identifica entre a «escola meritocrática» e a «escola democrática» nos anos 1980 contribui, de acordo com o autor, para o que designou de «simultânea crise e consolidação da escola de massas em Portugal» (p. 161).

A partir dos anos 1990, a ideologia educativa em Portugal é marcada, segundo Correia (1999), pela inclusão, em torno de uma lógica de utilidade da educação na modernização da economia. A política educativa é moldada pela entrada na Comunidade Económica Europeia (1986), bem como pela reforma do sistema educativo implementada do Governo PSD (1985-1995). As reformas educativas vão no sentido de promover a adaptação das pessoas às exigências da agenda económica e aos desafios da sociedade cognitiva (Lima & Afonso, 2002). Desse modo, a exaltação de uma ideologia neoliberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica de responsabilização individual, sustentada na meritocracia, tende a considerar o sofrimento das e dos excluídos, não como um problema de injustiça social, mas como uma manifestação de incompetência dessas e desses excluídos (Correia, 1999).

MAPEAMENTO DOS DISCURSOS DOS PARTIDOS

As reconfigurações na conceção de educação a que se tem vindo a assistir nos últimos anos produziram uma noção de competência como adaptação que se tornou hegemónica, contrastando com aquela que a modernidade construiu, de competência como emancipação. Tendo por base estas duas noções de competência – como emancipação ou como adaptação – procuraremos mapear e discutir os discursos dos partidos com assento parlamentar relativamente à forma como constroem o lugar das competências na formação dos e das estudantes.

As competências no discurso do Partido Socialista (PS)

O discurso do PS é duplo relativamente à questão da educação. Por um lado, defende que a escola pública contribui para a equidade e para a não determinação do futuro pela condição social prévia, constituindo-a, assim, como instrumento de redução de desigualdades e de mobilidade social. Isto revela uma posição baseada na conceção de educação enquanto desenvolvimento pessoal e integração cidadã na sociedade (Olssen et al., 2004). Por outro lado, afirma que o mais importante em educação são os resultados, nomeadamente pela ênfase na promoção do sucesso escolar através da diminuição das taxas de retenção e

de abandono escolar precoce, bem como da procura de estratégias nas escolas para que todas as pessoas aprendam melhor.

Na esteira de Magalhães e Stoer (2006), a preocupação com o abandono escolar precoce e com o sucesso assume relevância no debate político através da reconfiguração da instituição escolar pela «sociedade do conhecimento», dando a esse mesmo conhecimento centralidade nos processos de desenvolvimento económico e social dos estados-nação. O destaque atribuído ao conhecimento surge, pelo menos, desde a publicação da Estratégia de Lisboa em 2000, que define um «novo objetivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento» (Conselho Europeu de Lisboa, 2000). Esse é um momento de viragem para que o sucesso escolar seja medido pela capacidade que as e os alunos terão ou não de integrar o conhecimento, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de competências que, parecendo à partida da ordem da emancipação, se configuram na adaptação a esse modelo de sociedade e de economia.

A sociedade do conhecimento é, então, caracterizada pela inclusão e inovação através da qualificação e do emprego, sendo, atualmente, marcados pelos discursos sobre a digitalização. A escola, para o PS, ganha um lugar de destaque no processo de transição digital. Assim, o papel da escola na resposta aos desafios sociais, marcados pela complexidade e incerteza, será pelo desenvolvimento de competências ligadas ao digital, revelando a centralidade que as tecnologias de informação ocupam na conceção de modernização das sociedades, e reforçando a ideia do conhecimento como competência de adaptação, essencial no desenvolvimento social e económico dos estados-nação.

As competências no discurso do Partido Social-Democrata (PSD)

Por seu lado, o PSD refere que o papel da educação é o de preparação para o mercado de trabalho através do ensino de competências que permitam uma maior capacidade de adaptação às necessidades daquele. A análise do discurso produzida permitiu dar conta da reconfiguração do conceito de competência, através do papel da escola na transição digital e da contestação à proposta de eliminação das reprovações no ensino básico.

Relativamente ao papel da escola nos processos de transição digital, o discurso deste partido articula as potencialidades da digitalização com a modernização e a melhoria dos modos de integração no mercado de trabalho, reconfigurando o conhecimento em competência tecnológica, com valor de uso no mercado. Construindo, discursivamente, a inevitabilidade da digitalização e, com ela, os empregos do futuro, o investimento do Estado na escola pública deve ser direcionado

para as tecnologias, potenciando a inovação e alertando para a urgência de atender às competências multidisciplinares, fulcrais para a adaptação a um mercado de trabalho flexibilizado e em constante mudança (Santos, 2018).

Ao modelo de competência cognitiva como emancipação, parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho, transformado agora na arena central onde o desenvolvimento (pessoal e social) dos indivíduos acontece (...) As competências escolares refletem de uma forma mais ou menos direta esta reconfiguração do conhecimento. (Magalhães & Stoer, 2005, p. 46).

No que diz respeito à oposição à proposta para o fim das reprovações no ensino básico, o discurso do PSD constrói-se em torno da centralidade que o conhecimento ocupa na vida das sociedades, como motor da economia, sendo por isso, politicamente considerado o maior investimento para tornar a economia competitiva (Robertson, 2006), tal como já era preconizado pela Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz nos anos de 1960. Este investimento é assim visto também em termos individuais, exigindo ‘esforço’ por parte das e dos alunos e ‘rigor’ por parte dos sistemas de ensino. Portanto, no discurso do PSD, a escola, que é o lugar de transmissão do conhecimento por excelência, deve assegurar que as e os alunos o adquirem, cultivar o ‘rigor’ e garantir que quem não adquire conhecimento não pode e não deve avançar na escolaridade.

No seguimento desta ideia, no seu discurso, o PSD argumenta que perante a possibilidade de eliminar as reprovações e dada a centralidade do conhecimento para o mercado de trabalho, as famílias com posses venham a transferir as e os filhos para a escola privada, o que vai de encontro àquilo que Magalhães e Stoer (2005) denominam de «Nova Classe Média Nova». Esta classe procura tornar a escola um espaço de ‘excelência académica’, entendida esta como «a saliência do esforço e do empenhamento que, por seu turno, permitiriam selecionar os/as «melhores», isto é, os/as que mais mérito (talento + empenho) revelassem» (p. 32). Isto permite o reposicionamento desta classe no mercado de trabalho. Este reposicionamento, no discurso do PSD, cria desigualdades e coloca em causa a igualdade de oportunidades, uma vez que, se as competências adquiridas na escola são absolutamente fundamentais para o futuro das e dos alunos, nomeadamente no que à integração no mercado de trabalho diz respeito, e se a escola pública não valoriza o mérito individual aprovando as e os alunos independentemente dos conhecimentos adquiridos, quem não tem possibilidade de frequentar uma escola privada estará atrás nessa luta pela integração.

As competências no discurso do Bloco de Esquerda (BE)

O discurso do BE defende que a escola pública é um local que dá resposta à diversidade cultural e deve, por isso, fornecer condições para a aprendizagem e acolhendo essa mesma diversidade, não sendo a retenção uma resposta. Pode-se, assim, argumentar que o papel da escola, no discurso do BE, é mais centrado na resposta à diversidade e no combate à desigualdade do que nos conteúdos e forma de os avaliar. Reconhece-se que o saber é valorizado, distribuído e recontextualizado através de um lugar de privilégio de uma determinada cultura (Leite, 2002). Pretende-se, assim, que a educação passe a ser intercultural, isto é, que se reconheça «a existência de culturas diversas na escola e [se] criem condições para o estabelecimento de interações que favoreçam trocas de experiências e de valores culturais» (Leite & Fernandes, 2008, p. 120).

O discurso político sobre educação do BE é construído numa oposição ao neoliberalismo e aos seus impactos no sistema educativo. Fica presente a noção de educação como espaço que, mais do que ministrar conteúdos curriculares com vista a desenvolver vantagens competitivas adequadas à economia atual, deve primar pelo exercício da cidadania e da democracia, do combate às desigualdades e à discriminação. No discurso do BE, a palavra competência não aparece, o que, aliado à forma como discursivamente constroem o sentido da educação, parece indicar que consideram que o sentido de competência está fixado enquanto capacidade de adaptação ao mercado de trabalho, deixando de, discursivamente, procurar fixá-lo como emancipação, tal como referido por Lima (2002).

As competências no discurso do Partido Comunista Português (PCP)

No discurso do PCP há uma crítica ao modelo de escola atual, considerando-a como reprodutora de desigualdades, na esteira de Bourdieu, que afirma que a cultura escolar reproduz a do grupo económico, social ou político dominante. Assim,

exatamente da mesma forma que as nossas instituições económicas dominantes estão estruturadas para favorecer aqueles que já possuem capital económico, assim as instituições educacionais estão estruturadas para favorecer aqueles que já possuem capital cultural, definido de acordo com os critérios do grupo dominante como natural e único tipo apropriado de capital, e para tratar todas as crianças como se elas tivessem tido igual acesso a ele. Desta forma o capital cultural que as escolas tomam como um dado age como um filtro altamente eficaz nos processos reprodutivos de uma sociedade hierárquica. (Harker, 1990, p. 79-80)

Está, desse modo, presente na crítica à escola uma crítica ao discurso meritocrata sobre a educação, nomeadamente à consideração de que partem todos de uma base igual. Assim, tal como no discurso do BE, apesar de não haver referências às competências, há uma crítica a um modelo que, como já referimos, se baseia nas competências de adaptação ao mercado de trabalho, numa perspectiva dominada pela noção clientelar e pela privatização da escola pública (Dale, 1994), através do desinvestimento nesta, e na criação de indicadores de qualidade e eficácia que dominam os modelos de gestão privados, nomeadamente empresariais (Lima, 2002).

No entanto, apesar da semelhança apontada no que diz respeito à não fixação do sentido de competência, o discurso do PCP e do BE estruturam-se em torno de *pontos nodais* distintos. Se no BE a multiculturalidade e os desafios que esta coloca à escola, em termos de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso, são estruturantes do sentido de educação, no PCP, são as condições estruturais de criação e legitimação de desigualdades – de que o sistema escolar é parte – que assumem a centralidade desse mesmo sentido.

As competências no discurso do Centro Democrático Social – Partido Popular (CDS-PP)

O discurso do CDS-PP organiza-se em torno da noção de competência como adaptação ao mercado de trabalho. Considera que o que importa em educação é que as e os alunos aprendam e que é essa a missão da escola. Há uma prioridade dada ao pensamento elaborado pelas «sociedades científicas» que deve substituir o pensamento político, naquilo que Robertson (2006) caracteriza como uma valorização da técnica e do conhecimento, tidos como o motor das economias na era do capitalismo flexível neoliberal. O discurso revela, por um lado, uma relação de subordinação do sistema educativo ao sistema económico e, por outro, que esse mesmo sistema económico e as lógicas de mercado ocupam o lugar da política como espaço de tomada de decisão, em especial na educação, num processo de despolitização da educação provocado pelos mercados (Dale, 1994).

Como já referimos, o mercado ganhou uma enorme preponderância na regulação da vida social das pessoas (Magalhães & Stoer, 2005), valorizando, cada vez mais, o conhecimento como motor de uma economia e de uma sociedade que vê na escola um investimento para o desenvolvimento dos Estados, na medida em que é, por excelência, a instituição de transmissão de conhecimento. A escola, por sua vez, reconfigura-se como um espaço de formação de competências para o mercado de trabalho, adotando modelos de gestão semelhantes

aos das empresas e considerando os resultados escolares como um instrumento de medição das *performances*. Para o CDS-PP, quem não se submeter a este modelo de escola, dificilmente estará apto a entrar no mercado de trabalho com sucesso. As competências são articuladas, neste discurso, com processos de digitalização, pelo que as competências digitais (vistas como fundamentais para a modernização do sistema) são indispensáveis no processo de adaptação e entrada numa economia que é baseada no conhecimento.

O investimento na literacia digital torna-se, assim, uma necessidade que visa introduzir melhorias nas competências digitais dos/as estudantes, tornando-os aptos para acompanhar os desenvolvimentos da economia do conhecimento. Neste tópico, e seguindo Magalhães (2021), a pandemia veio acelerar um processo de digitalização que já estava em curso, tornando-o ainda mais inquestionável e articulando-o com uma ideia de desenvolvimento baseada na aquisição de competências digitais.

As competências no discurso do Pessoas, Animais e Natureza (PAN)

O discurso do PAN sobre as competências é articulado com os processos de digitalização da sociedade, afirmando as competências digitais como fundamentais porque a própria transição digital é um imperativo para uma sociedade mais evoluída. É, assim, um discurso que está estruturado em torno da necessidade de competências digitais para uma adaptação à sociedade em mudança, bem como para a sua evolução, pois será através da transição digital que se dará um processo de transformação educativa, académica e social. No entanto, apesar das *articulações* entre os processos de digitalização e, como é referido pelo PAN, o «imperativo para uma sociedade mais evoluída», a «adaptação à sociedade em mudança», a «evolução» e a «transformação», estes constituem-se em *significantes vazios*, ou seja, nunca é fixado ou construído um sentido. Constata-se, pois, no discurso do PAN, a incorporação do discurso neoliberal sobre as competências digitais, entendidas como inquestionáveis e inevitáveis.

Contudo, no discurso do PAN está também presente uma conceção de escola para além de conhecimentos académicos que deve potenciar o desenvolvimento pessoal e de participação cidadã, central para a adaptação a uma sociedade complexa e mutável. A preocupação com a construção de uma sociedade equilibrada, humanitária e justa fica patente na conceção de educação que o partido constrói nos seus discursos.

Argumentamos que, na conceção do sentido de educação do PAN, se evidencia uma hibridéz discursiva: o potencial emancipatório e de justiça social está presente, no entanto, o sentido de competência não é articulado com este poten-

cial, mas apenas com os processos de digitalização e adaptação ao mundo global e à inclusão no mercado de trabalho.

As competências no discurso do Partido Ecologista «Os Verdes» (PEV)

No discurso do PEV, a educação é um pilar estruturante para a construção de uma sociedade mais justa, nomeadamente através da ação do Estado pela escola pública. É concebida como um direito, caracterizado pelo ensino democrático, de qualidade, plural e inclusivo. Sem nunca referir a palavra competência e, portanto, sem nunca tentar fixar um sentido para esta, são evidenciadas duas questões centrais no seu discurso político sobre educação que surgem articuladas: a qualificação/emprego e o desenvolvimento.

Pelas articulações presentes no discurso, quando se fala em desenvolvimento fala-se em desenvolvimento sustentável, que na sua relação com a qualificação nos permite avançar com uma hipótese de fixação do sentido de educação. Esse sentido estrutura-se em torno da relação entre a economia e a ecologia dado que qualificação e desenvolvimento sustentável, articulados com a manifesta preocupação com o ambiente, indica-nos que estamos a falar de uma educação para um mercado de trabalho assente numa matriz ecossocialista (Viola, 1987).

As competências no discurso do Chega! (CH)

Finalmente, o partido Chega defende que a prioridade da escola relativamente ao ensino deve ser os conteúdos e o sucesso académico, afirmando que os bons resultados académicos são a receita para uma integração bem-sucedida na comunidade. Mais, qualquer questão relacionada com a formação de indivíduos deve ser afastada da escola, que se deve restringir às competências para o mercado de trabalho. Assim, o caminho para a integração e para o sucesso são os resultados, no que designa por «excelência académica». À escola cabe a formação académica e não a discussão democrática ou cidadã, sendo através da primeira que a integração social é total. Implicitamente, e dadas as reconfigurações provocadas pela ideologia neoliberal na escola, a formação académica é uma formação voltada para o mercado de trabalho, mercado este que se assumiu como instância reguladora da própria socialização (Santos, 2001). Desse modo, descartar a importância da educação para a cidadania é, a nosso ver, assumir o espaço da escola exclusivamente como um local de formação de trabalhadores e trabalhadoras, condicionando a formação de crianças e jovens à formação para o trabalho e deixando de lado a formação de cidadãos e cidadãs, bem como o

desenvolvimento pessoal. A conceção de competência é a da adaptação ao mercado de trabalho, recusando uma conceção de competência de carácter emancipatório. Como refere Licínio Lima (2005, p. 84),

a performatividade competitiva de feição utilitarista e mercantilista revela-se, no limite, um princípio contrário a uma educação humanista e crítica, orientada para a solidariedade e o bem comum, colocando toda a pressão na adaptação individual, na adequação e no ajustamento em termos dos conhecimentos, das qualificações e, agora, das “competências” que se exigem. A educação é, por esta via, desvinculada de uma cidadania democrática para a emancipação social.

Quadro 1: Síntese do lugar das competências na construção discursiva da educação por cada um dos partidos com assento parlamentar entre outubro de 2019 e setembro de 2020.

Partido	Ponto Nodal	Articulações	Competências
Partido Socialista (PS)	Desafios da sociedade	«Investimento no conhecimento e nas qualificações» «Digitalização de instrumentos pedagógicos» – «Programa de Digitalização para as escolas» «Sociedade do conhecimento» – «Inclusão, inovação pela qualificação e o emprego»	Duplo Sentido: – Desenvolvimento pessoal e integração cidadã na sociedade – Mais importante em educação são os resultados
Partido Social Democrata (PSD)	Preparação para os mercados de trabalho	«Escola Digital» – «Melhores competências nacionais» «Competências multidisciplinares» – «Preparação para o mercado de trabalho» «Fim das reprovações» – «Alunos não adquirirem conhecimento e competência»	Competências digitais para a integração no mercado de trabalho
Bloco de Esquerda (BE)	Escola pública como espaço de resposta à diversidade cultural	«Cultura de retenção que não evidencia melhorias na aprendizagem» «Currículo nacional» – «Para o aluno médio, proveniente do ambiente socioeconómico da escola» «Dar resposta à heterogeneidade cultural e diversidade dos alunos, garantir o sucesso e a inclusão»	Palavra competência não aparece no discurso, mas o sentido para a educação é orientado para a resposta à multiculturalidade

[continua]

<p>Partido Comunista Português (PCP)</p>	<p>Escola como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais</p>	<p>«Escola como espaço de aprendizagem e participação» – «Autonomia e desenvolvimento educativo»</p> <p>«Política para a educação» – «Falta de gestão democrática, desvalorização dos trabalhadores, reprodução de desigualdades»</p>	<p>Palavra competência não aparece no discurso, mas o sentido de educação foca-se nas condições estruturais de criação e legitimação de desigualdades</p>
<p>Centro Democrático Social – Partido Popular (CDS-PP)</p>	<p>Competências dos alunos e modernização do sistema educativo</p>	<p>«O que importa em educação é que os alunos aprendam»</p> <p>«Pensamento feito pelas sociedades científicas e não pela política»</p> <p>«Cultura de trabalho, esforço e exames»</p> <p>«Plano digital para transformar a educação e dar flexibilidade curricular»</p>	<p>Melhorias nas competências digitais dos/as estudantes, tornando-os aptos para acompanhar a economia do conhecimento</p>
<p>Pessoas, Animais e Natureza (PAN)</p>	<p>Capacidade de adaptação constante</p>	<p>«Transição digital» – «Processo de transformação educativa, académica e social»</p> <p>«Escola como mecanismo capaz de quebrar barreiras e reduzir desigualdades»</p> <p>Escola – «Local de aprendizagem, participação cívica e espaço agregador de várias sensibilidades»</p>	<p>Hibridez discursiva: potencial emancipatório da escola está presente, mas a competência é articulada com digitalização e adaptação ao mundo global</p>
<p>Partido Ecologista «Os Verdes» (PEV)</p>	<p>Escola pública como garante da Democracia e do desenvolvimento sustentável</p>	<p>«A educação é a condição do desenvolvimento sustentável e da conquista de um mundo mais justo»</p> <p>«Investir na escola pública é investir na qualificação dos portugueses e no desenvolvimento futuro do País»</p> <p>«Escola pública e de qualidade» – «Ensino democrático, plural e inclusivo»</p>	<p>Não fixa o sentido de competência, mas o sentido de educação é associado à preparação para um novo tipo de economia – sustentável</p>
<p>Partido Chega! (CH)</p>	<p>Escola como espaço exclusivamente de formação académica</p>	<p>«Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos»</p> <p>«Direito inequívoco dos pais em se insurgirem contra a ingerência que o Estado hoje exerce na tutela educativa»</p> <p>«Disciplina de Cidadania» – «Não é necessária porque os alunos têm sucesso académico e estão integrados nas comunidades»</p>	<p>Questões relacionadas com a formação de indivíduos deve ser afastada da escola, que se deve restringir às competências para o mercado de trabalho. Recusa da conceção de competência como emancipação</p>

UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICA DO LUGAR DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS E DOS ALUNOS

O mapeamento e discussão dos discursos dos partidos até agora realizado permite-nos discutir o modelo de competências que se atribui à escola e ao sistema de ensino.

Verificamos que os partidos que se autoidentificam à esquerda do PS são omissos relativamente à palavra competência. Defendem uma ideia de que a escola deve ser mais do que a transmissão de conhecimentos académicos e que o modelo de competitividade que atualmente se verifica provoca desigualdades, mas, no seu discurso, não constroem um sentido para a competência. Os discursos dos partidos que se situam à direita no espectro político-partidário atribuem às competências o sentido de adaptação ao mercado de trabalho. No que diz respeito ao discurso do PS, ainda que este incorpore duas dimensões no que ao sentido atribuído à educação e à escola diz respeito (simultaneamente como promotoras de justiça social e de qualificação para o trabalho), a conceção de competência articula-se com a digitalização e o conhecimento, sublinhando o seu valor de uso na adaptação ao mercado de trabalho.

Podemos, assim, argumentar que estamos perante um processo de fixação do sentido de competência. A competência como emancipação e formação de cidadãos e cidadãs parece estar a desaparecer do debate político, contribuindo para a sedimentação do sentido de competência como adaptação ao mercado de trabalho, retirando-o da *luta discursiva* (Laclau & Mouffe, 2014) de fixação de uma outra conceção que seja contra-hegemónica (Lima, 2005).

Se o discurso político sobre educação fica refém do discurso da adaptação, então está-se a formar alunos e alunas com capacidades adaptativas, ignorando a agência do ser humano. Aliás, a adaptação parece depender da aprendizagem de determinados conteúdos que só na escola se podem ensinar. Podemos pensar, sobre a história da humanidade, que esta se construiu, em parte ou na totalidade, pelas aprendizagens que se foram realizando e, portanto, começou-se a aprender muito antes de se pensar em escola ou em transitar de ano de escolaridade. Assim, considerar que há uma relação entre aprender e transitar de ano é uma construção que serve uma determinada agenda. A preponderância do resultado (que dita a aprovação ou reprovação e com que sucesso ou insucesso) na avaliação das aprendizagens é fruto da introdução das ideologias neoliberais na educação, nomeadamente do discurso da qualidade, da produtividade e da competência (Correia et al., 2011), que marcam a entrada da lógica do mercado nos processos escolares e a sua hegemonização. Assim, não há nada de natural ou de diretamente proporcional na relação entre transitar de ano e aprender, dado que o segundo é um processo muito mais complexo do que esta simples redução

pode fazer parecer, e o primeiro é uma construção decorrente do funcionamento e organização do sistema educativo, que revela a forma como este tem vindo a ser capturado pela ideologia neoliberal e as lógicas de mercado (Cardoso, 2005).

Não se trata de rejeitar as competências que ligam a escola ao mercado de trabalho, mas sim de não deixar cair aquelas que a ligam à emancipação e à formação integral de indivíduos. Não se trata de defender o fim da ligação da escola ao mercado, mas antes de não corroborar a submissão da primeira ao segundo. Não se trata, ainda, de considerar que as competências digitais são terríveis, numa ideia que Magalhães (2021) definiu como «tecnofobia», mas sim de questionar as consequências e procurar discutir um caminho que é discursivamente construído como inevitável e como motor único do desenvolvimento. Seguimos Magalhães e Stoer (2005), na ideia de que o fechamento entre boas e más competências não permite aprofundar a discussão e mapear os discursos políticos. Assim, acompanhamos os mesmos autores no que concerne à utilidade de colocar as políticas num *continuum* entre pedagogia e performance, o que permite mapear o debate e sugere que, no atual contexto, não é obrigatório ficar confinado na defesa radical de uma perspetiva. Diferentes caminhos podem ser procurados nas diferenças que estruturam os mandatos endereçados ao sistema educativo.

Nessa linha, e recuperando o que inicialmente afirmámos de que a política é discursivamente constituída e marcada pela contingência (Laclau & Mouffe, 2014), e que é essa contingência que permite a mudança social, a perspetiva hegemónica da competência como adaptação pode ser reconstruída num outro sentido, não é estanke nem definitiva. Desse modo, o nosso argumento não vai no sentido de retirar o discurso da competência do discurso político sobre educação, mas sim de reconhecer que o atual discurso hegemónico não é o único possível, há outras articulações que se podem estabelecer e outras formas de construir o sentido de competência. O papel da escola, pode, assim, ir para além da transmissão de conhecimentos académicos ou de competências para o mercado de trabalho. Na esteira de Touraine (1997), «quando o indivíduo deixa de ser definido em primeiro lugar como membro ou cidadão de uma sociedade política, quando é considerado em primeiro lugar como trabalhador, a educação perde a sua importância» (p. 354).

Concluimos reforçando que a análise de discurso como método de análise de políticas se baseia na ideia de que a linguagem é mais do que a mera transmissão de informações e conhecimentos sobre o mundo, ela ocupa um lugar na sua construção, nomeadamente através da política. Ora, se há uma ideia generalizada de que o sistema educativo deve formar alunos e alunas com competências para se adaptarem a um mundo em mudança, este discurso não se configura, na nossa perspetiva, apenas num discurso de adaptação, mas também num dis-

curso de construção. Por outras palavras, não se estará só a adaptar o sistema educativo a um determinado tipo de sociedade, está-se, também, a construir essa mesma sociedade através do discurso da adaptação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, Stephen (2006). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In Stephen Ball (Org.), *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball* (pp. 44-54). Routledge.
- Cardoso, Clementina M. (2005). Livrar a educação da usurpação empreendedorista: Da «escolha» individual e privada à ação pública. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 175-192). Edições Afrontamento.
- Codd, John (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Educational Policy*, 3(3), 235-247.
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Lisboa 23 e 24 de março de 2000*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/00100-r1.po.htm.
- Correia, José A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110.
- Correia, José A., Fidalgo, Fernando, & Fidalgo, Nara R. (2011). A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 37-50.
- Cortesão, Luiza, Magalhães, António, & Stoer, Stephen (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45-58.
- Dale, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização do mercado educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- Dale, Roger (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.
- Gadotti, Moacir (2005). Informação, conhecimento e sociedade em rede: Que potencialidades? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 43-57.
- Harker, Richard K. (1990). Reprodução, habitus e educação. *Teoria e Educação*, 1, 79-92.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal (2014). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Leite, Carlinda (2002). Teorias curriculares. Até uma teoria crítica do currículo. In Carlinda Leite, *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português* (pp. 54-90). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2008). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. In Alice C. Lopes & Elizabeth Macedo (Orgs.), *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal* (pp. 117-132). Profedições.

- Lima, Licínio (2002). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Licínio Lima & Almerindo J. Afonso (Eds.), *Reforma da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 61-73). Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, Licínio, & Afonso, Almerindo J. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Magalhães, António M. (2021). Caminhos e dilemas da educação superior na era digital. *Educação e Sociedade*, 42, 1-16.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Edições Afrontamento.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen (2006). A reconfiguração do discurso político: É possível falar a partir de um «não-lugar» ou de um «lugar branco»? In António Magalhães & Stephen Stoer (Orgs.), *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização* (pp. 27-28). Profedições.
- Mouffe, Chantal (2018). *Por um populismo de esquerda*. Gradiva.
- Olssen, Mark, Codd, John, & O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage.
- Phillips, Louise, & Jørgensen, Marianne (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Robertson, Susan (2006). Iludindo e configurando a economia do conhecimento. In António Magalhães & Stephen Stoer (Orgs.), *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização* (pp. 69-72). Profedições.
- Santos, Boaventura Sousa (2001). Os processos da globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia* (pp. 31-106). Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2018). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Almedina.
- Stoer, Stephen (2002). Educação e globalização: Entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Stoer, Stephen (2008). O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 149-173.
- Touraine, Alain (1997). A escola do sujeito. In Alain Touraine, *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* (pp. 353-377). Instituto Piaget.
- Viola, Eduardo (1987). A heterogeneidade política. In *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, 3(4), 45-49.

CAPÍTULO 4

O ‘ELEFANTE’ NO MEIO DA SALA. FALEMOS ENTÃO DE ‘COMPETÊNCIAS’! DIÁLOGOS COM PROFISSIONAIS ACERCA DA APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Eunice Macedo e Elsa Guedes Teixeira

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)¹ pode ser vista como metodologia participativa de ensino e aprendizagem. Este capítulo dialoga com vozes docentes para questionar *se e de que forma* a implementação da ABRP com as pessoas jovens promove o desenvolvimento das ‘competências’ para o século XXI. Traz-se ainda à reflexão as aportações de profissionais sobre a alteração das suas práticas e profissionalidade como questões fundamentais à construção das ‘competências’ jovens no quadro da dimensão mais relacional da pedagogia.

Admite-se que é o ideário das ‘competências’ que tem traçado o mote para o sistema educativo (Magalhães & Stoer, 2002b), nas últimas décadas, sem ter sequer em conta a desarticulação, cada vez mais forte, entre a educação, as necessidades antecipadas do mercado e a promessa mítica da empregabilidade (Nada et al., 2022). As referidas ‘competências’ são preconizadas em vários documentos e referenciais de política educativa, nacionais e internacionais (Conselho da Europa, 2016; OECD, 2018, 2019), como desenvolvemos abaixo.

Importa lembrar que o projeto² na base desta reflexão foi desenvolvido, entre 2018 e 2021, com jovens, docentes e formadores e formadoras, em instituições educativas de diversos tipos: duas escolas do ensino secundário, duas escolas profissionais e um centro de formação, em turmas do 10.º ao 12.º ano, de cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de aprendizagem, que

(1) Tradução do original *Problem-based learning* – PBL.

(2) Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência PTDC/CED-EDG/29886/2017.

mostram alguma da diversidade da oferta educativa, neste nível de educação, em Portugal. Foi realizado desde um trabalho interdisciplinar, tendo por base a Área de Integração ou a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; ou tendo como motor as disciplinas tecnológicas, com execução de projetos finais, sujeitos a avaliação; ou, ainda, com foco na interligação entre conteúdos curriculares de cada disciplina. Noutros casos, procedeu-se a um envolvimento nos Domínios de Autonomia Curricular (sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável); ou realizou-se um trabalho inter turmas sobre uma problema-causa-questão comum à escola. Participaram 375 jovens, rapazes e raparigas, dos 15 aos 17 anos. A situação pandémica obrigou ao desenvolvimento *online* e a ajustamentos das atividades previstas.

A relação de investigação-intervenção de proximidade com as escolas, envolvendo ciclos de escuta e criação de sentidos, levou a sucessivos reajustamentos, tendo em conta as preocupações e necessidades manifestadas pelos atores nos contextos educativos. Observação participante com produção de notas de terreno, entrevistas exploratórias com atores-chave, e análise de documentos das escolas deram corpo a uma abordagem compósita. Neste capítulo, centrado nas abordagens de ensino-aprendizagem, no quadro da ABRP, que poderá potenciar o desenvolvimento de ‘competências’ para o século XXI, toma-se como dados empíricos a discussão focalizada em grupo, num total de 5, com uma média de 8 docentes por grupo, bem como 32 relatórios-reflexivos produzidos por docentes a título individual sobre a implementação da ABRP em contexto educativo e formativo; estes relatórios foram realizados no âmbito das duas edições da oficina de formação, de que fizeram parte, durante o projeto EduTransfer.

Dado que o projeto tentava compreender a complexidade das trajetórias educacionais das e dos estudantes e promover níveis mais amplos de justiça social por meio de uma justiça educativa também mais ampla, as e os docentes, em diálogo com as investigadoras, foram desafiados a refletir sobre os conhecimentos e as ‘competências’ relacionais, sociais e para o trabalho das e dos jovens, para além do potencial jovem para explorar e mudar as suas próprias realidades. É com estas preocupações que este capítulo consulta docentes, interpelando, por um lado, as suas reflexões acerca do seu trabalho-piloto com jovens-estudantes, com recurso à ABRP e, por outro, as suas narrativas acerca da sua experiência de dois anos na implementação desta estratégia nas aulas, num crescendo de autonomia.

Lembramos que se trabalhou na linha da construção da cidadania educacional (Macedo, 2018; Macedo & Araújo, 2014) com reconhecimento, interdependência e igualdade de condição (Baker et al., 2004; Lynch & Baker, 2005), valorizando de forma holística todas e todos os sujeitos em presença na sala de aula e todos os aspetos atinentes ao seu ser e fazer enquanto aprendentes, na linha do que argumenta Mthethwa-Sommers (2014).

Se a linguagem-cultura-discurso das ‘competências’ nos merecem bastante reflexão e alguma resistência, pode dizer-se que, na experiência realizada, as ditas ‘competências’ surgem como dimensões positivas de um projeto que, sendo centrado na cidadania, advoga o lugar de saberes diversificados (as ditas ‘competências’) para o reforço dessa cidadania através de processos de comunicabilidade e participação. Argumentando em favor de uma pedagogia suportada nas vozes jovens (Macedo, 2018), não podemos alhear-nos dessa linguagem-cultura-discurso que (in)forma as suas vidas, a sua formação e as expectativas que lhes vão sendo criadas de relação com o mercado de trabalho. Nessa medida, cabe reverter as lógicas de racionalidade, revertendo também a linguagem-cultura-discurso das ‘competências’ através da promoção da implicação das e dos jovens-alunos nos processos de mudança nas instituições e apoiando os seus processos de construção enquanto cidadãos e cidadãs aprendentes globais (Arnot, 2009).

Admite-se ainda que, nos nossos dias, o domínio de conteúdos curriculares – o saber fechado transmitido na escola e noutros espaços intencionalmente educativos – não é suficiente para uma vida social compensadora, ou seja, em que a construção e exercício da cidadania estejam no centro. Nesta medida, parece relevante equacionar que se o *saber* transmitido e construído na escola e noutros espaços públicos partilhados pelas pessoas jovens é importante (Macedo, 2018), é também fundamental saber comunicar (e reconstruir) esse saber, refletindo sobre ele na relação com as outras pessoas e tirando partido dele para melhorar as nossas vidas como membros das nossas comunidades e na relação com o mundo, como já advogava Freire (1996).

Acentua-se, ainda, como aspeto que nos leva a resistir à linguagem-cultura-discurso das ‘competências’, que cabe às estruturas sociais garantir emprego e não apenas a cada indivíduo garantir a sua ‘empregabilidade’ através do desenvolvimento de um conjunto específico de ‘competências’ para o emprego, ditas por terceiros, sendo que a segunda visão desresponsabiliza o(s) sistema(s) e desvia a responsabilidade para o indivíduo, (re)produzindo injustiças educativas e sociais. Assumindo este posicionamento, torna-se pertinente trazer ao debate a questão das ‘competências’ – o tal ‘elefante’ no meio da sala, que não se pode ignorar e reclama a nossa atenção crítica.

LINGUAGEM-CULTURA-DISCURSO DAS ‘COMPETÊNCIAS’: CONTEXTUALIZANDO

É particularmente desde o início do século XXI que a linguagem das ‘competências’ e a cultura e discurso que lhe são subjacentes ganham lugar mais proe-

minente na agenda global da educação, expressando-se a diversos níveis. Face a esta questão, e como preocupação de fundo a que este capítulo não fica alheio, não poderíamos deixar de problematizar a questão política, social e educativa fundamental, presente no que concerne, como refere Vaz (2023), à «retórica das *soft skills*» (p. 21), alegando que este discurso «benigno e ausente de uma leitura crítica (...) [ignora] o sentido do laço social, da corresponsabilidade social, anunciando uma certa apologia do vórtice social.» (p. 20). Estando presente na nossa abordagem e em muitos dos capítulos que constituem esta obra, esta preocupação é claramente expressa por autores como Lima (2005), que critica «a subordinação da educação à economia e à competitividade e também o conceito de cidadania limitado a um mercado de liberdades económicas, orientado para a constituição de consumidores» (p. 71). Nessa medida, o autor desoculta a urgência de investir em ‘competências’, identificada já nos anos 1995 em contexto Europeu, em que a ideia de *educabilidade* dá lugar à de *empregabilidade*, numa relação de subordinação da educação à economia. Nesta linha, o autor acentua, ainda, como um ideário de

performatividade competitiva de feição utilitarista e mercantilista (...) [vem na contramão] de uma educação humanista e crítica, orientada para a solidariedade e o bem comum, colocando toda a pressão na adaptação individual, na adequação e no ajustamento em termos dos conhecimentos, das qualificações e, agora, das «competências» que se exigem. A educação é, por esta via, desvinculada de uma cidadania democrática para a emancipação social. (p. 83)

Mais recentemente, também Kathleen Lynch (2022) acentua como a moral do capitalismo neoliberal defende e institucionaliza o autointeresse competitivo, pondo em causa os valores da justiça social e opondo-se claramente aos princípios de amor, cuidar e solidariedade que deveriam estar presentes na educação, constituindo os seus pontos de partida e de chegada, bem como os processos no interior desse eixo.

Estando presente esta preocupação, evidencia-se como a linguagem-cultural-discurso das ‘competências’ tem vindo a ser importada do mundo empresarial para o campo educativo, a par de outras importações já largamente analisadas (Magalhães, 2003; Magalhães, 2010; Magalhães & Stoer, 2009) que alegam acerca da necessidade de a educação formar para o mercado do trabalho, combinando *hard skills* e *soft skills*, isto é, acrescentando ao domínio de conhecimentos/saberes a necessidade do domínio de «um conjunto de atitudes ou habilidades particulares que posicionam o sujeito em posição de privilégio (ou não) no acesso ou circulação no mercado dos empregos» (Vaz, 2023, p. 20).

Ou seja, além das qualificações para o trabalho que, convencionalmente, garantiam a «manutenção da posição social (...) [permitindo manter as] distâncias relativas entre classes sociais nas oportunidades de escolarização e no acesso aos empregos mais qualificados» (Mendes, 1998, p. 317), com a democratização do acesso à educação espera-se, hoje, que o potencial trabalhador ou trabalhadora domine um «mundo nebuloso das competências» que, claramente, introduzem ruído na engrenagem das relações entre escola e mercado de trabalho, e do sujeito-educativo e sujeito-trabalhador com respetivos docentes/instituições educativas e empregadores/as/empresas, no quadro da estabilização de um novo mandato para o sistema educativo (Magalhães & Stoer, 2002b), uma preocupação que prevalece no discurso académico há mais de duas décadas, sem que tenham sido ainda encontrados caminhos para a sua resolução.

Face a um mundo do trabalho crescentemente volatilizado (Magalhães & Stoer, 2002a), Vaz (2023, p. 20) acentua como se instabiliza «a negociação no acesso/circulação ao/no mundo do trabalho» face ao recurso a critérios pouco sustentáveis que ofuscam a relação entre quem emprega e quem busca emprego. Coloca-se sobre quem se emprega o ónus da resolução da descoincidência entre formação e necessidades do mundo do trabalho, ficando cada sujeito «entregue à capacidade (ou não) de adaptação a esta nova realidade na qual as relações interinstitucionais se desfragmentam» (p. 20). Coloca-se também sobre o sujeito o ónus de produzir a sua felicidade, enquanto «sujeito ambicioso e autocrítico, ciente da sua ambição e do preço a pagar pelo seu eventual fracasso». Ora, essas ‘competências’ articulam-se «com a expectativa de uma mundivivência de destaque na esfera pública», por exemplo, para os grupos das elites económicas em situação de privilégio educacional (Macedo, 2009, p. 12), deixando de fora um largo espectro da população (veja-se também Cortesão et al., 2007). Assim, estamos alerta para o potencial recurso, em dados contextos, aos projetos participativos para a legitimação de

finalidades educativas e mudanças pedagógicas ligadas à inovação, aprendizagem, democratização e uso de métodos cooperativos, bem como à privatização, competição, auto-gestão e fiscalização empresarial, que permitem a transferência para o interior da escola de mecanismos de controlo e regulação típicos do mundo empresarial (ibid.), portanto, eminentemente funcionais a esse sistema. (Macedo, 2009, p. 85)

Ora, sendo o projeto EduTransfer que estabelece a base teórica e metodológica do presente capítulo e que inspira esta obra, procura-se uma abordagem participativa, assente em princípios distintos dos anteriormente citados, que procura, antes, estimular relações de partilha, codefinição e coconstrução do

saber, no âmbito de relações solidárias capazes de valorização das diferenças. Insere-se, pois, no quadro da proposta da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC; Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017). Nessa medida, admite-se que modalidades de aprendizagem – como a ABRP – propõem e reclamam também modalidades de avaliação distintas das da abordagem mais convencional, focada nos testes. Estimula-se, em alternativa, uma avaliação contínua e formativa em torno da aquisição e reforço de aprendizagens a diversos níveis, a que se tem vindo a chamar ‘competências’ nos documentos orientadores da política educativa. Assim, neste capítulo, explora-se a centralidade dessas aprendizagens – trazendo uma nova roupagem ao desenvolvimento de ‘competências’ para o século XXI (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017; OECD, 2019; Recomendação do Conselho, 2018), que faz a transição de uma visão utilitarista para uma visão humanista, focada nas cidadanias. Entende-se que a escola – termo usado no sentido amplo para incorporar entidades dirigidas a jovens e organizadas com uma intencionalidade educativa – constitui um «ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar»; sendo requerida a reconfiguração destes ambientes educativos no sentido de uma maior adequação à conjuntura atual (DGE, 2017, p. 1).

Importa de novo acentuar que, considerando, no mínimo, empobrecedora a redução da educação à sua articulação com o mundo do trabalho (Barroso, 2006a), são de abandonar ideias de subordinação do primeiro ao segundo, admitindo-se que o desenvolvimento do ideário das ditas ‘competências’, que invadiu o mundo educativo, pode emergir *do* e *no* próprio processo de busca de saberes vários, através da investigação. Esta perspectiva permite focar o desenvolvimento de ‘competências’ enquanto processo, resultado e reforço do exercício da cidadania educacional jovem, ou seja, na construção de si enquanto sujeitos autores e autoras, atores e atoras da relação com o saber, com as outras pessoas e com o mundo. Desvia-se, portanto, da visão instrumental, centrada na utilidade da educação, pelo desenvolvimento de ‘competências’ para o trabalho, debate que focamos neste ponto.

Mantendo presentes estas preocupações e opções políticas na educação, torna-se atinente um novo olhar à Recomendação do Conselho da União Europeia de 22 de maio de 2018 sobre competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida. Indo de encontro àquilo que as realidades nos permitem observar, esta Recomendação refere que «competências, tais como a resolução de problemas, pensamento crítico, capacidade de cooperação, criatividade, pensamento computacional, autorregulação são mais essenciais do que nunca na nossa sociedade em rápida mutação» (p. 2).

Na mesma linha, em resposta a este desafio, a OCDE (OECD, 2018) reforça a necessidade de soluções adequadas a um mundo em que a mudança é muito rápida. Alguns dos princípios presentes nestes documentos são facilmente identificáveis nas prioridades definidas no projeto EduTransfer. Este é o caso da priorização atribuída à agência³ de estudantes e de docentes e da transferibilidade de conhecimentos, ‘competências’, atitudes e valores, envolvidas nos processos de aprendizagem. A ABRP está presente nesta visão a diferentes níveis. Valores centrais como justiça social, inclusão e democracia estão na base deste projeto e, neste capítulo, será especificamente abordado o objetivo que se prende com o apoio docente a jovens-estudantes no desenvolvimento das ‘competências’ do século XXI; estas incluem (ou são configuradas como) conhecimentos, aptidões, atitudes e valores essenciais, identificados pela OCDE (2019), através do envolvimento em metodologias participativas que podem estimular a autoria e coautoria da própria aprendizagem.

Nessa medida, se a ‘competência’ pode ser vista como emergindo na mobilização pelas e pelos sujeitos de saberes e conhecimentos prévios, de forma adequada para uma ação situada e contextualizada (Roldão, 2003), pode também ser vista como a passagem do conhecido para o desconhecido, do saber ‘velho’ para a construção de pensamento ‘novo’ (Freire, 1996; Gallager, 2022), o que implica o domínio efetivo dessa ‘competência’, enquanto saber construído com significado. Dito de outra forma, possuir e manifestar uma dada ‘competência’ implica o cruzamento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam um *fazer* em contexto (Estella & Vera, 2008), o que, por sua vez, deverá acarretar a reflexão sobre a própria ‘competência’ e sobre os processos da sua construção, reforço e agilização.

Falta realçar que a linguagem-cultura-discurso das ‘competências’ emergiu, no início deste milénio, em documentos como o *white paper* «A New Impetus for European Youth» (COM, 2001) que, declarando preocupações de desenvolvimento social e económico da Europa, inclusão social e preparação para o mundo do trabalho, traçava direções e objetivos amplos para a educação, refletindo sobre a necessidade de reformulação dos sistemas educativos. Associando o domínio de ‘competências’ e a cidadania, inaugurava como necessidade a melhoria da «qualidade e eficácia da educação escolar (...) [para] as pessoas jovens adquirirem competências adequadas que lhes permitam tornar-se pessoas-cidadãs informadas, ativas e responsáveis (p. 31).

Já o documento da Comissão das Comunidades Europeias (COM, 2007) que avalia os progressos na realização dos objetivos de Lisboa na educação e for-

(3) Na nossa investigação optamos pelo uso dos termos autor/autora; ator/atora em substituição do termo agência, enfatizando cidadania com voz (Macedo, 2018).

mação no domínio da ‘juventude’, traçando o quadro para a cooperação europeia nesse domínio, entre 2010-2018, estabelecia objetivos específicos para este grupo. Entre outros aspetos que não cabe aqui explorar, estimula a validação de ‘competências’ e o reconhecimento de qualificações por recurso a todos os instrumentos da UE, a par do cumprimento de um conjunto de objetivos dirigidos à inclusão e através de um conjunto de iniciativas a desenvolver pelos estados, face ao compromisso com o cumprimento desses objetivos. Na mesma linha, o European Qualification Framework (European Parliament and Council, 2008) afirma pretender constituir um instrumento de equiparação para promover a articulação entre as necessidades do mercado de trabalho ao nível de conhecimentos, capacidades e ‘competências’ pessoais e profissionais, numa perspetiva da chamada harmonização. Este documento permite refletir sobre a instrumentalização paradoxal do sistema educativo e da escola a um mundo do trabalho volatilizado (Magalhães & Stoer, 2002a) e, por isso, fortemente imprevisível. A educação e formação parecem reduzidas de forma empobrecedora a essa relação (Barroso, 2006b). Como acentua Macedo (2018, p. 35), em vez de focar

learning inputs, como duração da escolarização e tipo de instituição, os oito níveis de *learning outcomes* que estruturam o EQF [European Qualification Framework] dirigem-se a *skills* (competências) cognitivas como raciocínio lógico, pensamento intuitivo e criativo, e *skills* práticos, como destreza manual, e uso de procedimentos, materiais e ferramentas.

Dessa forma, procura descrever-se o domínio de saberes e saberes-fazer, nos diferentes níveis, em torno de *competences* (capacidades) de agilização do conhecimento e dos saberes pessoais e sociais em contexto, bem como de desenvolvimento pessoal e social (autonomia e responsabilidade). Ou seja, não interessa tanto o reconhecimento de ‘competências’ através das qualificações, interessando mais o que cada pessoa consegue fazer com as qualificações obtidas. No entanto, e face a circunstâncias várias, um número excessivo de pessoas jovens continua a sair da escola sem as *qualificações* e ‘*competências*’ reconhecidas como necessárias à realização de si e ao, dito, sucesso na vida adulta (Flutter & Rudduck, 2004). Isto acontece em contextos em que a definição e construção de um novo ‘perfil’ de aluno surgem articuladas com a meritocracia e onde *competição*, ‘*competências*’ e *excelência académica* ganham forte expressão (Cortês et al., 2007; Macedo, 2009a; Stoer & Magalhães, 2002); um problema largamente identificado e que prevalece.

É interessante referir ainda que o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2017) sobre o perfil do aluno do século XXI, enquanto «referencial estruturante para a educação escolar» (p. 3), acentua a complexidade e falta de con-

senso internacional relativas não só ao conceito de ‘competência’ como também às ‘competências’ que serão efetivamente necessárias a um perfil do aluno do século XXI. Definindo como conceito operativo de ‘competência’ a «capacidade de mobilizar adequadamente os resultados da aprendizagem/conhecimentos prévios num determinado contexto» (pp. 3-4), na linha de outros documentos e estudos que já tivemos oportunidade de referir, e como acentuamos acima, enfatiza a existência de ‘competências’ mais consensualizadas «nas áreas da colaboração, comunicação e tecnologias de informação e comunicação e aptidões sociais e/ou culturais, bem como nas áreas da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da iniciativa» (p. 4). Não trazendo à colação a reflexão sobre a dimensão política presente na articulação entre educação e mercado de trabalho apresentada por Vaz (2023; ver também Barroso, 2006a), o CNE (2017) acentua a relação indissociável entre conhecimento e ‘competências’, situando essa relação num enquadramento, também político, de busca de justiça social. De forma relevante, que justifica o recurso à ABRP, o CNE acentua ainda que

A operacionalização do «perfil de competências» implica (...) a adoção de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, que não se coaduna com a prevalência de uma lógica disciplinar acentuada. (...) será necessário realizar um esforço para se encontrarem equilíbrios e condições formativas e organizacionais para que as metodologias de ação se orientem para práticas pedagógicas e didáticas adequadas às finalidades enunciadas. (p. 10)

Como temos vindo a referir, o projeto EduTransfer centra-se numa abordagem democrática, assente na valorização de cada grupo de jovens, em contexto, e de cada jovem-sujeito em processo de aprendizagem. Estando atento a potenciais desigualdades no interior dessa relação, o projeto objetivava tornar menos desiguais as experiências de jovens em contextos menos privilegiados, ou mesmo, desfavorecidos, como se evidencia noutros capítulos. Tem-se em conta que a própria DGE disponibiliza no seu *site*⁴ excertos de um texto de James Rhem que podem facilitar às equipas de profissionais a implementação da ABRP como estratégia de ensino aprendizagem. Atende-se a que este método pode contribuir para o exercício e reforço de valores, atitudes e práticas no quadro de uma cultura democrática. Ao envolver jovens e profissionais em metodologias participativas, cria-se espaço para tornar menos desiguais os processos educativos e fomentar o potencial de ação jovem sobre as suas próprias vidas e a melhoria da comunidade.

(4) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_problo2.pdf

No interior do debate, acima apontado, sobre ‘competências’ e as tensões nele presentes, vejamos como se posicionam profissionais da educação que participaram no projeto em referência. Atenta-se à interpelação sobre as práticas (e a sua transformação), numa revisão promissora da profissionalidade, na sua relação com ‘competências’ que as e os profissionais anteveem que as e os jovens em situação de ABRP têm espaço para desenvolver.

TRANSFORMAÇÕES (NAS PRÁTICAS) DAS E DOS PROFISSIONAIS E AS ‘COMPETÊNCIAS’ JOVENS

A alteração das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas constituiu o cadinho de desenvolvimento de ‘competências’ jovens, num enquadramento de reconhecimento e realização de direitos, atinentes à concetualização da cidadania educacional (Macedo, 2018), enquanto aprendizagem da cidadania através do exercício de direitos, entendendo-se que ‘ter deveres’ constitui também um direito que emerge da relação solidária. O reconhecimento e a realização de direitos jovens implicaram da parte das e dos profissionais um repensar da sua profissionalidade enquanto ação *com* jovens e relação *com* outras e outros profissionais. Implicou também a criação de novos espaços para que as vozes jovens se fizessem ouvir, estimulando o desenvolvimento das suas ‘competências’ enquanto realização e reforço das cidadanias. É deste movimento que damos conta nesta secção, suportada no diálogo com as visões de profissionais. Traz-se ao palco da reflexão os excertos mais significativos das suas falas sobre o desenvolvimento de ‘competências’ por jovens, envolvidos na ABRP, que foram categorizados por nós, face às preocupações da investigação-intervenção realizada. Evidencia-se como as parcerias entre profissionais e o desenvolvimento de ‘competências’ concretas corporizam a construção de uma ‘nova’ linguagem-cultura-discurso sobre educação e as pessoas jovens, no seu papel de estudantes:

Eu já conhecia este tipo de práticas, mas não tinha muita consciência às vezes, nem muita informação sobre elas e consegui arranjar (...) um grupo de professores à minha volta e que falamos a mesma linguagem neste momento. Portanto, nesse aspeto, já estamos no 3.º ano, estamos a entrar numa mecânica quase natural (...) e acho que se amanhã quisermos fazer algo assim mais especial conseguimos fazer porque todos nos entendemos. Conseguimos falar a mesma linguagem neste aspeto. Agora, lá está, eu acho que é muito difícil as pessoas mudarem as práticas de um momento para o outro. (Rafaela, docente EA, GDF1)

Alunos há que desempenham muito bem esse papel de construtores do seu conhecimento. Tenho vários exemplos na minha turma do 10.º A. Estes alunos têm uma grande capacidade de organização, tanto individual como em grupo. Está a ser uma experiência muito interessante trabalhar com estes alunos tão novos e com tão elevada maturidade. Tem sido muito visível essa capacidade de alguma (bastante) autonomia nesta situação excepcional em que o ensino a distância teve de ser implementado. Na verdade, e apesar de todos os inconvenientes daqui decorrentes, esta situação tem ajudado os alunos a perceberem, mais cedo do que seria esperado, a sua capacidade de trabalho autónomo, seja na área curricular da minha disciplina em particular, seja na área do projeto EduTransfer, onde têm demonstrado grande empenho e capacidade de organização. (Irene, S1)

1.1. As e os jovens-alunos, protagonistas do desenvolvimento das suas ‘competências’

Trabalhar em ABRP desafia as e os jovens a agir na construção dos seus saberes, indo mais além.

Foi claramente observado que os alunos desenvolveram aprendizagens previstas no perfil do aluno à saída do ensino secundário, como a implicação, a investigação, a avaliação, a comunicação, a autonomia e o pensamento crítico. (José, RRI S2)

Verifiquei, inclusivamente, diversos processos de iniciativa, que tiveram impacto junto da comunidade escolar e fora dela. (Pedro, EP1)

A metodologia ABRP permite realizar uma simulação de um contexto profissional em que os conhecimentos adquiridos tiveram um âmbito concreto de aplicação. Potencia o desenvolvimento das relações interpessoais e de competências ao nível da pesquisa, da criatividade e metodologia de trabalho. (Pedro, VS1)

Os alunos envolveram-se em todas as tarefas, produziram suportes muito apelativos que despertaram a atenção deles próprios e da restante comunidade. Um dos aspetos a salientar é o crescimento da capacidade de autonomia nos alunos, que passaram de um quase total desconhecimento dos direitos humanos e das suas implicações (os deveres correspondentes) a um conhecimento que, no final, lhes permitiu quase que dispensar a intervenção direta dos professores. Isto deveu-se ao facto de esta metodologia proporcionar o exercício da sua liberdade e a realização de escolhas das quais tinham que depois assumir as suas principais consequências, ou seja, responsabilizarem-se por elas. (José, S2)

O aluno tem a possibilidade de ser autor e protagonista da sua aprendizagem e essa experiência pode ser importante no contexto do estágio profissional que terá que realizar no decorrer do curso. (Pedro, RRI EP1)

Acho que estas metodologias quer por problemas, quer por projeto, como lhe chamo, acho que é uma forma de envolver os alunos e de os chamar a estarem ativos e a participarem de outra forma e a se sentirem de algum modo atores do trabalho que estão a fazer, de conhecimento de algum modo que estão a desenvolver, e as competências que estão a desenvolver durante a realização destes projetos. (Andreia, docente EA, GDF2)

Em termos da pesquisa, em termos de organização de informação, a própria comunicação, a apresentação da informação, tudo isso foi melhorado. Se contarmos essa parte, sim. (Patrícia, docente ES, GDF2)

A oportunidade de protagonizar os processos de construção do conhecimento a diversos níveis, revela, faz emergir e reforça um conjunto de saberes fundamentais, provocando, para além disso, reconhecimento desse protagonismo por parte das e dos profissionais. Participação ativa na construção do saber, organização da informação, comunicação, autonomia são algumas das ‘competências’ identificadas como saberes necessários ao exercício das cidadanias jovens.

1.2. (Aprender a) Investigar, participar, provocar mudança

Ter acesso à compreensão e desenvolvimento de processos investigativos constitui-se claramente como um desafio promotor de cidadanias ‘competentes’ nas pessoas jovens.

Aprender a investigar. É uma competência que está muito associada ao ensino superior, mas o facto é que depois chegam ao ensino superior e, se não começaram a adquirir essas competências um bocadinho antes, também se torna difícil. (...) Aquilo que nós temos que fazer com os alunos é que em vez de lhes mostrar como se faz ao fazer, serem eles a fazer, errando. Eu tenho tentado fazer isso também com os colegas e com os professores. Isso demora às vezes mais tempo e às vezes somos impacientes. (Inês, docente EA, GDF1)

A indução do processo de investigação, quando já motivados pelo questionamento de algo que lhes é próximo, presente na sua realidade, surge assim de uma forma natural. Encontrar uma solução torna-se algo intuitivo quando os alunos sentem a sua premência, demonstrando geralmente criatividade nas abordagens que fazem. As aprendizagens ganham significado pois são ligadas ao concreto e, por isso mesmo, efetivas e construídas num percurso em que vão complementando os seus saberes. (Mariana, S2)

Do meu ponto de vista, um dos aspetos mais enriquecedores desta primeira experiência assenta nas respostas ao problema encontradas pelos alunos, já que há várias propostas exequíveis e com impacto na comunidade escolar. (Iva, EP1)

«Foi interessante, pois deu oportunidade de fazer a mudança na escola com as nossas ideias.» Este comentário [de um jovem] revela o que mais contribuiu para o envolvimento e entusiasmo dos alunos, o seu papel efetivo na melhoria daquele que é também o seu espaço de ação e aprendizagem. (Iva, EP1)

O facto de esta metodologia exigir que os alunos trabalhem um problema real, que concretamente nesta proposta dizia respeito à vida deles, contribuiu para a transformação das suas práticas cidadãs. (José, E2)

É evidente, no desenvolvimento das etapas da metodologia, a aquisição de competências em diversas áreas que serão cruciais para o seu crescimento pessoal, preconizando o que se pretende como perfil dos alunos à saída deste ciclo de estudos. Percebi que a forma de investigação, a articulação de conhecimentos e a capacidade de comunicação saem mais alicerçadas nos alunos à medida que se envolvem e implicam no projeto. Realço igualmente, para mim talvez o mais importante, o impacto subtil na sua inteligência interpessoal e também na intrapessoal, na medida em que se expõem nas discussões, nas apresentações e nos debates, fundamentando as suas posições e assumindo decisões. (Mariana, S2)

O facto de eles terem que investigar, o facto de eles terem que recolher informação, terem que construir a sua informação, a própria comunicação, até depois na própria montagem de todo o trabalho, portanto, na organização, ou a aplicação de tecnologias, em tudo isso houve realmente uma mais valia. Eles CRESCERAM, sem sombra de dúvidas, nesse aspeto. (Patrícia, docente ES, GDF2)

O envolvimento no processo investigativo, seja acerca do problema e das condições que o circundam, seja das potenciais soluções e das condições para a sua realização permite o desenvolvimento de um conjunto de ‘competências’ fundamentais, identificadas no perfil do aluno e aqui equacionadas, com clareza. Criatividade, pensamento crítico, comunicação, reflexão, tomada de decisão são apenas algumas das que emergem do investigar das realidades, produzindo sentidos. A participação ativa e dinâmica por parte das e dos jovens, com lugar à expressão das suas vozes, estimula ‘competências’ de participação e de diálogo, produzindo relação e implicação na comunidade.

1.3. Rigor metodológico e algumas resistências: da regulação ao planejamento libertador e ao trabalho em equipa

A ABRP, na sua estruturação, tem uma dimensão de profundo rigor metodológico. Nada é deixado ao acaso para que tudo possa acontecer, inclusivamente a rutura e/ou a sobreposição de etapas e/ou procedimentos, envolvendo transformações no agir educativo de profissionais e de jovens implicados em fazer funcionar a equipa e os processos que por si são definidos.

Verifico (...) que não valorizamos os momentos de questionar e planear a pesquisa, abordando muito superficialmente a destrinça entre «factos» e «opiniões» e atribuindo pouca ênfase à estruturação da pesquisa, que me parecem essenciais ao desenvolvimento de uma pesquisa aprofundada e rigorosa. (Alexandra, RRI, EP1)

Ficou ainda claro que a escolha do tema/problema deve ser mais criteriosa, mais focada no próprio currículo e de concretização mais evidente, ou seja, um problema mais concreto e de resolução rápida. (José, RRI, E2)

Procuramos, também, gerir de outra maneira a formação das equipas, que não apenas a baseada nas relações empáticas identificadas pelos discentes. (Alexandra, RRI, EP1)

É não falhar para os outros também não falharem. (...) No grupo do primeiro ano havia uma ligação muito forte entre os formandos e ninguém caiu porque ninguém deixou o outro colega cair. (...) E daí a importância da equipa. (...) é como em todas as escolas, acho eu, nós temos momentos em que realmente há muitas solicitações e estamos assoberbados, e quando nos pedem mais um relatório a vontade é «Oh, não, por amor de Deus. Não tenho força. Não consigo.» [risos] (...) mas o estarmos inseridos em equipa e o trabalho ser feito com um colega, todos envolvidos (...) motiva. Motiva. «Não vou falhar, não vou deixar de fazer o meu trabalho, porque estou a comprometer o trabalho dos outros». E nesse sentido, estes trabalhos em ABRP, como são feitos em equipa motivam esse, esse sentido de responsabilização e de participação nos vários momentos. (Andreia, docente EA, GDF2)

Os alunos do 1DD tiveram liberdade para escolher os grupos e naturalmente organizaram-se por relações de amizade. Em certas equipas foi muito expressivo o desequilíbrio de competências; noutras, vários alunos queriam assumir a liderança por serem empenhados e considerarem que a sua opinião ou ideia é «mais» válida, porque geralmente é reconhecido como «bom aluno» e por isso deve ser seguida. Foi muito interessante observar estas tensões e as diferentes reações dos alunos perante estes episódios. Alguns que passavam mais discretos em aula perceberam que nesta experiência a sua voz era muito

válida e deixaram de ter receio em participar, outros adotaram uma postura de submissão e seguiam as orientações do líder. Ao percorrer as diferentes equipas, várias vezes tentei despertar o contributo de cada aluno para o seu grupo, umas vezes com sucesso, outras nem por isso. Para dinamizar melhor a equipa é importante o papel dos interventores, e nesta experiência ainda não sabiam bem o seu papel e por isso alguns elementos menos ativos mantiveram essa postura. Os consultores, de igual modo, participaram e envolveram-se, mas sem compreender bem a importância do seu papel. (Iva, VS1)

Passsei a dar mais atenção à forma como oriento a pesquisa, para não serem pesquisas tão superficiais e passarem a ter um outro cuidado na forma como os alunos pesquisam. E explicar-lhes isso, ou seja, era uma coisa que... «Pesquisem», lá está, «Vamos aqui», ou tentava ter indicações às vezes de *sites*, mas não focava esta importância realmente de haver pesquisas orientadas, estruturadas, da necessidade de diferenciar, realmente, o que são opiniões de factos e de irmos à procura de dados que justifiquem isso de uma outra forma. Depois também passei (...) a valorizar mais os momentos de partilha das pesquisas, dos procedimentos, dos pontos, quase pontos de situação, no sentido de os alunos perceberem, ou os grupos, quando uma pessoa trabalha em grupo ou em equipa, perceberem o que os outros estão a fazer. E essa partilha de (...) processos de trabalho, da pesquisa e das conquistas que foram fazendo ao longo do processo de trabalho, serem também um elemento importante no processo de construção do projeto individual ou dos trabalhos individuais ou em equipa. (...) fiquei um bocadinho mais alerta e mais sensibilizada para esses aspetos. (Andreia, docente EA, GDF2)

A grande dificuldade dos alunos tem muito a ver com a pesquisa e a forma como pesquisam e as fontes onde vão pesquisar. E quando nós levamos a reflexão e exigimos que refaçam a pesquisa ou voltem atrás, isso para eles acho que é um impasse muito grande. Sinto uma grande resistência. Como se... «o trabalho está feito e não questionem»... porque eles não questionam onde vão pesquisar, nem questionam as fontes. (Andreia, docente EA, GDF2)

Quando passávamos para a parte de colocar no papel, a parte mais académica, a parte de estruturar mais, pesquisar em algumas situações quando tinham e a própria apresentação foi onde eles sentiram mais dificuldade e onde eles tiveram, de facto, de crescer e aprender mais. (Luísa, docente ES, GDF2)

Trabalhar em equipa pode constituir um grande desafio, mas também uma enorme conquista. O delinear subtil do ponto de partida obriga a uma formulação jovem mais aprofundada, pensada passo a passo, nas equipas, para poder avançar na investigação. A complementaridade entre jovens e a presença nas equipas de saberes e interesses diversificados, e de diferentes níveis de desempenho escolar, permite acentuar a dimensão relacional da pedagogia. Esta pode

estimular uma visão social de interdependência, com reconhecimento e valorização das diferentes vozes, promovendo ‘competências’ de participação ativa na construção do conhecimento por parte de jovens que se constituem como autores e autoras, atores e atorras dos processos educativos, numa parceria com as e os profissionais. Investigar a participar, participar a investigar permite ainda explorar ‘competências’ existentes para a emergência de novas ‘competências’ e de pensamento novo. ‘Competências’ de planeamento e reflexão podem assim ser estimuladas através de uma *rigoriedade metódica* aberta às e aos seus protagonistas.

1.4. Respeito e reconhecimento entre pares, crescendo de autonomia e a diluição das hierarquias do saber

Trabalhar em pequenas equipas, enquanto contexto (mais ou menos) seguro para a expressão da voz, pode trazer muitas vantagens, apesar de prevalecerem, em alguns casos, algumas desigualdades no exercício de poder que necessitam de ser endereçadas.

Os colegas começaram a respeitá-lo. Não era aquele miúdo que iam gozando «Ó professora ele não sabe o que diz». (...) Foi espantoso. E o reflexo disso é que hoje, se tiverem de pedir, eles é que se acham incapazes, reconhecem certas competências no Luís. (...) A aceitação de ele próprio reconhecer que consegue chegar lá, que consegue pesquisar, consegue concretizar, consegue falar com os professores e de que é reconhecido pelos colegas. (Elisa, docente EP, GDF 1)

Eu diria empatia, também. No sentido em que, nós na turma do 10.º ano tínhamos, temos dois alunos no espectro do autismo e o facto de terem de trabalhar em grupo, também fez com que os colegas percebessem melhor as limitações e de que forma é que podiam ajudar ou diminuir alguns stresses que pudesse haver. Hoje em dia nós já brincamos quase com a situação. (...) E eles às vezes também sentem o meu desespero, então há esta cumplicidade. (Jorge, docente EA, GDF1)

A responsabilidade deles e a autonomia, claro que sim, mas principalmente uma coisa um bocadinho diferente que é a autoria, que é mais um bocadinho que a autonomia, que é eles perceberem que são eles os autores do seu caminho e do seu percurso (...). Não depositar no outro, no professor, essa responsabilidade. Eles percebem que são eles os únicos que têm de fazer esse caminho. Fora as questões da criatividade, da inovação até e descobrirem outras formas de fazer. (Rafaela, docente EA, GDF1)

Aprenderam a saber escutar-se, a respeitar-se. (...) Valorizar a diferença, a diversidade, colaboração, trabalho em rede e um pensamento crítico aproximado à realidade, porque a realidade que eles muitas vezes têm não é a realidade e, portanto, a ABRP também permite fazer isso. (Elisa, docente EP, GDF1)

Eles ganharam, de certa forma, uma maior autonomia na realização de trabalhos e de tarefas, e acho que isso se nota. Assim como na apresentação, menos envergonhada, que eles eram assim bastante envergonhados a apresentar e acho que isso se nota bastante. (...) acho que sim, que desenvolveram bastante bem a análise crítica. Acho que se tornaram, sei lá, mais exigentes, mais curiosos, mais reflexivos, mais participativos. (Ana, docente ES, GDF2)

Eu acho que todos beneficiam. De qualquer forma, o grande empurrão é dado por aqueles (...) que são mais empenhados e que têm mais facilidade de aprendizagem, mais facilidade de trabalho. Acho que o grande empurrão é dado por eles. Os outros depois vão conseguindo, vão conseguindo apropriar-se de alguns dos instrumentos, mas porque começam a ver e depois acham que é interessante, mas acho que, fundamentalmente, (...) quem já tem mais capacidade, quem já consegue fazê-lo melhor no dia-a-dia, utiliza-o melhor também. Embora tenha havido a apropriação dos outros também. (Ana, docente ES, GDF2)

Eu concordo com a professora Ana, (...) na turma em que eu estive, é óbvio que o grande motor foi dos alunos que têm melhor desempenho, que estão mais vocacionados para (...) trabalharem e atingirem objetivos mais altos. No entanto, aquilo que se verificou é que não foram os únicos a tirar vantagens e que conseguiram. E conseguiram (...) motivar de certa forma, com as coisas que foram fazendo, outros alunos que em termos de desempenho nas diferentes disciplinas eram muito mais fraquinhos e muito menos empenhados. (...) por isso há sempre uma vantagem de todos. Não só daqueles que realmente já gostam de estar ali e que querem atingir outros objetivos, mas também acabam por conseguir com eles levar mais alguns e de uma forma mais prática, nomeadamente neste caso. (Luísa, docente ES, GDF2)

Naturalmente aqueles que estão mais interessados retiram mais daí, ou seja, estão mais despertos, (...) têm outra predisposição (...) e realmente empenham-se e interessam-se de uma outra maneira. Agora, é um espaço de abertura à introdução de outros temas (...) e até de relacionar matérias e conteúdos de várias disciplinas que pode realmente despertar o interesse de alunos (...) menos interessados e que possam pô-los num papel mais ativo e de um outro nível de participação. (Andreia, docente EA, GDF2)

Algumas e alguns profissionais reconhecem benefícios para as e os jovens da participação no projeto em diversos patamares, e entendem que a sua intensi-

dade será distinta para diferentes sujeitos. No entanto, se a questão do desempenho parece claramente equacionada, não parece emergir do discurso a tentativa de compreensão das razões mais fundas na base dos níveis diferenciados de desempenho.

1.5. Revisão da profissionalidade com novas ‘competências’: trabalho colaborativo, *pedagogia da pergunta* e a paixão de educar

A revisão da profissionalidade, com desenvolvimento de ‘competências’ profissionais, talvez inesperadas, que incluem a construção de novos olhares acerca das pessoas jovens, surge como efeito colateral da alteração das práticas com ABRP.

Caminhar ao lado deles, e não à sua frente, deu-me tempo para os rever noutros papéis, diferentes do habitual, confirmando que em novas situações se revelam diferentes alunos. (Mariana, RRI E2)

Enquanto docente, o maior desafio que senti foi não dar respostas aos alunos assim que era questionada, tive de lutar contra essa tentação e dominar várias vezes esses impulsos, encontrando mais questões para lhes abrir ou apontar um caminho consoante o impasse. (Iva, RRI, EP1)

Por vezes, fui chamada a apoiar decisões [de estudantes], obrigando-me a omitir a minha opinião pessoal, direcionando-lhes apenas questões que os ajudassem a perceber, por si, qual o melhor caminho. (...) não formular juízos ou de não partilhar demasiada informação não foi de todo fácil. (Mariana, RRI, EA)

E eu própria aprendi imensa coisa porque algumas dessas tecnologias eu não dominava, não sentia necessidade, mas o não sentir necessidade é aquela questão do conforto que há pouco se referia. (Inês, docente EA, GDF1)

É também um professor permitir-se mostrar que não sabe isto ou aquilo. Permitir que os alunos tenham essa noção. Acho que é importante também. (Jorge, docente EA, GDF1)

No meu caso, foi ser muito cuidadosa e pensar muito bem a questão de onde é que eu vou partir. (...) É de onde partir, aplicando sempre à minha área de matemática (...). Porque esse de onde partir, essa questão inicial é o sucesso de tudo, do interesse. É isso e é depois o ter calma para não querer conduzir, dar as respostas aos alunos. (...) E não saber mesmo uma ferramenta qualquer, porque assim eu vou ter de estar com eles a pensar e, portanto, não vou cair na tentação, que eu sei que é minha fragilidade, de lhes querer dar uma resposta. (Elisa, docente EP, GDF1)

A nossa tendência normal é ir do ponto A ao ponto B, não há aqui desvios ou tentar o mínimo de desvios. E foi assim que eu aprendi também, como aluna. Foi assim que me ensinaram, e fazer esta rutura agora que sou professora às vezes é muito complicado. E eu batalho, batalho com isso, batalho até... eu gostava até de experimentar fazer um ABRP ou fazer um projeto em que eram os alunos a colocar a pergunta inicial. (Rafaela, EA, GDF1)

Esta foi uma grande oportunidade de trabalho colaborativo, algo difícil de conseguir e nem sempre utilizado com a frequência devida. Este facto associado aos conteúdos cuidadosamente preparados e transmitidos proporcionaram a elaboração de um projeto, na minha opinião, equilibrado e em sintonia, mesmo com as diferenças resultantes da estratégia e dos currículos das áreas disciplinares envolvidas. A formação de um grupo heterogéneo, composto por professores de diferentes áreas científicas e de diferentes níveis de ensino, com vivências bem diferentes, foi uma mais-valia para a concretização deste trabalho. O espaço dado aos alunos para se manifestarem, a flexibilidade dos professores, já referida, demonstraram o relacionamento entre as disciplinas no tratamento do tema e a complementaridade entre estas e os saberes, contribuindo assim decisivamente para o desenvolvimento desta autonomia. Foi muito interessante observar que um plano comum originou implementações, na prática, diferentes, com intervenções dos alunos diferentes, mas com um resultado comum, a elevada disponibilidade e implicação dos alunos nas mesmas. (José, S2)

Num quotidiano profissional simultaneamente apaixonante e muito exigente, devo reconhecer que prevalece em mim (...) o entusiasmo de principiante na descoberta de novos caminhos com os meus alunos. Gosto de partilhar com eles alternativas pedagógicas e esta abordagem metodológica constituiu uma oportunidade de experimentação em campo segundo uma linha de ensino que privilegia, a construção ativa das aprendizagens. (Mariana, RRI S2)

Apesar de desafiante, gostei de me sentar apenas com eles, ouvindo as suas razões, reconhecendo novas capacidades e competências até então não reveladas por alguns. (...) Faz todo o sentido para mim esta abordagem ao ensino, é mais real, mais fidedigna a consolidação do que aprendem e mais próxima do que os espera no mundo do trabalho que acabarão por integrar. É com imensa pena que não conseguirei dar continuidade ao projeto com esta turma, pois tenho apenas um dos turnos e, também, pela pouca recetividade que demonstraram à metodologia. Creio, no entanto, que serei menina para a implementar novamente com outras turmas, numa incipiente tentativa de aplicar o que considere tão válido neste projeto. Entranha-se em nós a vontade de ver até onde os conseguimos levar, nesta outra perspetiva de os ensinar a pensar, fazendo deles indivíduos munidos de ferramentas essenciais para acompanharem a sociedade voraz que os aguarda! (Mariana, S2)

Repensar-se enquanto profissional, passar de possuidor de saber a alguém que, continuando a dominar um saber mais ou menos especializado, se constitui também enquanto aprendente vivo; e silenciar-se para dar lugar às vozes jovens parecem emergir no quadro de uma nova profissionalidade. As e os profissionais encontram também lugar para expressar as suas vozes no trabalho colaborativo entre pares, reconhecendo as capacidades jovens para tomarem decisões e agirem nos seus contextos de vida. Assim, encontrar soluções pedagógicas ‘novas’, envolvendo as e os estudantes em metodologias participativas, como a ABRP revelou permitir uma maior tomada de consciência acerca do potencial das e dos jovens para se tornarem autores e autoras da sua própria aprendizagem, bem como para apoiar o desenvolvimento das ‘competências’ do século XXI, enquanto possibilidade e lugar de exercício de cidadania *na e através da* educação.

ACENTUANDO ALGUNS ACHADOS

Ao longo da última secção fomos elaborando pequenas introduções a cada categoria destacada e pequenas reflexões-síntese sobre a emersão e reforço de ‘competências’ pelas pessoas jovens, na visão das e dos profissionais consultados. Tornou-se claro, na nossa análise, que a ABRP providenciou o espaço pedagógico-relacional que constituiu o cadinho para a mudança na linguagem-cultura-discurso das ‘competências’, sobre a escola, sobre as e os jovens e o exercício da profissionalidade. Tornou-se também visível que, ao reconhecerem as vozes jovens e o lugar das e dos jovens-alunos na construção e desenvolvimento das suas ‘competências’ enquanto protagonistas da construção da sua cidadania, as e os profissionais reconheceram também a importância do seu próprio lugar nesse processo e assumiram transformações na sua profissionalidade. Maior abertura, parceria com as e os jovens, e colaboração entre profissionais ganham um lugar particular em processos de coconstrução do currículo de forma mais reflexiva e atenta às pessoas em presença. As e os profissionais parecem ter-se sentido estimulados para refletir sobre as suas próprias práticas; tornaram-se mais abertos para implementar metodologias participativas que oferecem espaço às e aos jovens para se tornarem autores e autoras da sua própria aprendizagem. De forma particularmente relevante, neste capítulo, as e os profissionais expressaram maior disponibilidade para apoiarem as e os jovens-alunos no desenvolvimento de ‘competências’ do século XXI; parecendo também mais mobilizados para a participação em processos de mudança institucional.

Já no que concerne às pessoas jovens, de acordo com as e os profissionais envolvidos nos seus processos educativos, ganha evidência a aquisição e/ou

desenvolvimento de um conjunto de ‘competências’ que consideramos essenciais à realização de uma cidadania ‘competente’, nas diferentes áreas de ‘competências’ que têm sido identificadas. Autonomia, pensamento crítico, distinção entre factos e opiniões, colaboração, responsabilização afirmam-se de forma mais marcada entre alguns e algumas estudantes, sendo que, em alguns casos, o maior ou menor domínio de ‘competências’ é associado ao nível de desempenho por profissionais. Pode admitir-se, face às constatações analisadas, que as e os profissionais reconhecem nas e nos jovens a aquisição e desenvolvimento de saberes nas diferentes áreas de ‘competências’, conforme identificadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e retomadas em seguida, de forma analítica e por relação com a experiência realizada.

A construção de *saber científico, técnico e tecnológico* esteve no cerne dos projetos de pesquisa realizados, em que a exploração de problemas-causas-questões reais implicou compreensão de processos e fenómenos científicos e tecnológicos com eles relacionados, cujo aprofundamento suscitou a necessidade de colocar questões (o que sabemos? e o que precisamos/queremos saber?). Isto, por sua vez, suscitou a necessidade de procurar informação e aplicar conhecimentos em tomadas de decisão informadas, face ao que era – ou não era – relevante, a que caminhos se deveria prosseguir, quais as melhores formas de pesquisar informação, etc.

Na mesma linha, no que respeita ao *raciocínio e resolução de problemas*, as e os jovens investigadores tiveram oportunidade de analisar questões de investigação, aprofundando o conhecimento dos problemas-causas-questões sobre os quais decidiram investigar, definindo estratégias para a definição do problema-causa-questão e a pesquisa e criação de potenciais soluções; percursos e achados foram objeto de análise crítica e, face aos debates na equipa e na turma, foram formuladas e reformuladas estratégias de investigação e de endereçamento dos problemas-causas-questões identificados. Os diferentes procedimentos, ao longo da pesquisa, implicaram aprendizagem ou reforço do *pensamento crítico e criativo* já que, em resultado da observação, da análise e discussão de ideias ou produtos, com base em factos, as e os jovens avançaram para a conceção de ideias e, quando possível, a experimentação. Refletiram de forma avaliativa acerca do impacto das suas decisões, tanto nos processos como nos resultados das suas investigações, o que abriu espaço ao desenvolvimento de ideias e de projetos criativos. Isto implicou o exercício da imaginação e flexibilidade necessárias à produção de inovação.

Por sua vez, na área de ‘competências’ de *informação e comunicação* a ABRP desafiou as e os jovens à pesquisa de fontes documentais físicas e digitais, que incluíram a realização de entrevistas, a consulta de obras científicas e a pesquisa *online*, tendo sido acentuada a necessidade de avaliação da credibilidade das

fontes, por diversos meios, que permitiu a organização da informação recolhida de forma fiável. Isto resultou na apresentação das ideias e projetos entre equipas jovens, na turma, a profissionais da escola não envolvidos no projeto e, em alguns casos, à comunidade educativa mais ampla, tendo sido apresentados textos e outros produtos audiovisuais e/ou multimédia produzidos pelas equipas. De notar que, como efeito colateral positivo da situação pandémica as e os jovens exploraram mais intensamente a via digital, tendo tido oportunidade de explorar e melhorar as suas ‘competências’, nesta via.

Isto conduz-nos à área das *linguagens e textos*, de grande relevância ao longo dos processos, nos diferentes momentos de partilha de dados recolhidos individualmente ou nas pequenas equipas, que implicou a expressão de factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos oralmente, por escrito e de outras formas; bem como a fundamental interpretação e distinção entre factos e opiniões. A criação de produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos emerge também como resultado ‘natural’ dos processos investigativos em ABRP em que se buscam soluções criativas e viáveis para problemas-causas-questões reais identificados. De forma relacionada, a área de sensibilidade estética e artística teve um papel a desempenhar, quer na conceção de modelos de produtos-solução de problemas, quer na preparação das apresentações às turmas e à comunidade, com lugar à exploração de sentido estético, enquanto jovens criadores e criadoras de artefactos relacionados com a sua experiência e significativos para as suas comunidades.

A área de *relacionamento interpessoal* esteve patente e foi crucial ao longo de toda a pesquisa, tendo envolvido colaboração para atingir objetivos, tirando partido da diversidade de perspetivas, exploradas através do debate, da negociação, do acordo e do dissenso para a construção de visões pluriperspectivadas mais abrangentes e mais ricas, com respeito pela diferença e valorização das diferentes opiniões. Em alguns casos pôde observar-se a autogestão das equipas na resolução pacífica de conflitos, em que emergiram e se afirmaram processos de solidariedade e espírito crítico, embora em alguns casos se mantivesse alguma hierarquização entre vozes poderosas e vozes silenciadas (Macedo, 2009a). A participação em equipas heterogéneas em que cada membro é possuidor de talentos, interesses e níveis de desempenho distintos desafiou, claramente, ao *desenvolvimento pessoal*. Em certos casos, as e os jovens mais familiarizados com a cultura escolar e a realização de si nesse contexto expressaram a sua (auto)confiança e reconheceram os seus pontos fortes; tendo sido importante encontrar resiliência e persistência na construção de aprendizagens com autonomia e em liberdade, reconhecendo também alguns pontos a necessitar de melhoria. A dimensão relacional da pedagogia foi aqui crucial, permitindo

escuta, reflexão e a construção de caminhos de encontro entre jovens em diferentes condições face à aprendizagem.

Bem-estar, saúde e ambiente é uma área que poderia parecer pouco relevante nesta abordagem. Mas, particularmente, nos casos em que as e os jovens optaram por explorar os ODS (objetivos do desenvolvimento sustentável), verificou-se, nas suas investigações, um crescendo de consciência acerca de como os atos e decisões individuais afetam a saúde e bem-estar pessoal e o ambiente; bem como de alguma responsabilização para o cuidado de si, dos outros e do ambiente, muito presentes nas propostas de solução apresentadas. O potencial de reflexividade e de participação cidadã com a comunidade foi também suscitado pela emersão investigativa em problemas reais, dos contextos locais, numa aproximação mais democrática. O exercício de uma cidadania educacional ‘competente’ esteve na raiz da participação nos projetos propostos e desenvolvidos pelas e pelos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ‘elefante’ das ‘competências’ no meio da sala obriga-nos a (re)pensar a educação ao nível macro, meso e individual, no sentido da enunciação de uma nova linguagem-cultura-discurso. Num contexto macro orientado *para* e *pela* competitividade e num contexto meso que segue a mesma orientação, muito necessita de mudar. Neste capítulo advoga-se uma visão das ‘competências’ enquanto espaço de realização de direitos de cidadania educacional. A realização de si, como sujeito protagonista, autor e ator, autora e atora dos processos e resultados das aprendizagens corporiza e está no horizonte da aprendizagem baseada na resolução de problemas, enquanto pedagogia participativa relacional que cria espaço para sucesso(s) educativo(s) e possibilita o domínio de saberes que vão além do domínio dos conteúdos curriculares para incorporarem todo um conjunto de saberes que potenciam pôr em ação, explorar, desenvolver e partilhar o que se aprendeu, aquilo que parece ser frequentemente designado ‘competência’. Defendendo que «Uma educação *outra* é possível» (Macedo, 2011), traça-se um horizonte *outro* para as ‘competências’ em que ideias de partilha, debate democrático e solidariedade na construção do saber ganham mais lugar e se afastam da instrumentalização da educação ao mundo trabalho, atinente à identificação de ‘competências’ úteis ao mercado que as escolas deverão desenvolver.

A reflexão das e dos profissionais acerca das suas práticas com a aprendizagem baseada na resolução de problemas permite evidenciar o potencial desta metodologia para melhorar a oferta educativa às e aos jovens. A introdução de uma mudança na relação pedagógica e na racionalidade a ela subjacente produz

um novo olhar das e dos profissionais face às e aos jovens, permitindo-lhes identificar e reconhecer as pessoas escondidas nos alunos, os quais surgem numa nova roupagem, cheia de potencial, enquanto construtores e construtoras, anunciadores e anunciadoras de si enquanto sujeitos em processo e exercício de cidadanias competentes.

Para além das enunciadas questões macro contextuais/sistémicas, prevalecem, ainda, ao nível meso das instituições educativas, limites que a implementação continuada de práticas participativas poderá colaborar para ultrapassar, concretamente no que concerne ao desenvolvimento das ‘competências’ jovens, enquanto exercício e reforço das suas cidadanias. O progresso, que se identificou na auscultação e atenção às vozes jovens, foi crucial para o desenvolvimento, pela sua parte, de ‘competências’ de escuta ativa e de argumentação lógica no quadro da partilha e debate dos processos de trabalho nas equipas e na turma, bem como o desenvolvimento de ‘competências’ de participação, no quadro do exercício de lideranças partilhadas, num horizonte democrático. O facto de as e os profissionais consultados terem reconhecido o direito das pessoas jovens a serem ouvidas terá potenciado o desenvolvimento pelas últimas da autonomia e da responsabilização pelas aprendizagens.

Tomando como referência as reflexões docentes, pode admitir-se que o desenvolvimento de ‘competências’ através da investigação terá enriquecido os processos de ensino-aprendizagem e estimulado o exercício de uma cidadania competente, mais participativa, crucial para o século XXI, que preenche os requisitos identificados nas diferentes áreas de ‘competências’, como se explorou.

REFERÊNCIAS

- Arnot, Madeleine (2009). *Educating the gendered citizen: Sociological engagements with national and global agendas*. Routledge.
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judith (2004). *Equality: From theory to practice*. Palgrave Macmillan.
- Barroso, João (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Educa.
- Barroso, João (2006b). O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 43-70). Educa.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Parecer: Perfil dos alunos para o século XXI*. CNE.
- Conselho da Europa. (2016). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas – Resumo*. Conselho da Europa.

- Cortesão, Luiza, Antunes, Fátima, Magalhães, António, Nunes, Rosa, Costa, Alexandra Sá, Araújo, Deolinda, & Macedo, Eunice (2007). *Na girândola de significados: Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. LivPsic.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II.
- Direção Geral da Educação. (Ed.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Estella, Antonio M., & Vera, Carmen S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.
- European Parliament and Council. (2008). *European qualifications framework for lifelong learning*. Recommendation of 23 April.
- Flutter, Julia, & Rudduck, Jean (2004). *Consulting pupils: What’s in it for schools?* Routledge.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gallager, Kathleen w/ Kushnir, Andrew (2022). *Hope in a collapsing world: Youth, theater and listening as a political alternative*. University of Toronto Press.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação.
- Lima, Licínio C. (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lynch, Kathleen, & Baker, John (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Lynch, Kathleen (2022). *Care and capitalism: Why affective equality matters for social justice*. Polity Press.
- Lynch, Kathleen, Baker, John, Lyons, Maureen, Cantillon, Sara, Walsh, Judy, Feeley, Maggie, Hanlon, Niall, & O’Brien, Maeve (2016). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245082>
- Macedo, Eunice (Coord.). (2011). *Porque uma educação outra é possível: Contributos para uma praxis transformadora*. LivPsic, IPFP & CIIE/FPCEUP.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Que lugares de cidadania?* Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359.
- Magalhães, António (2003). As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: A reconfiguração do papel da escola e da cidadania. In José Alberto Correia & Manuel Matos (Orgs). *Violência e violências da e na escola*. Edições Afrontamento / CIIE.

- Magalhães, António (2010). The creation of the EHEA, “learning outcomes” and the transformation of educational categories in higher education. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 37-50.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen R. (2002a). *A escola para todos e a excelência académica*. Profedições.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen R. (2002b). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen R. (2009). Performance, citizenship and the knowledge society: A new mandate for european education policy. In Roger Dale & Susan Robertson (Orgs.), *Globalisation & europeanisation in education* (pp. 233-260). Symposium Books.
- Mendes, José Manuel (1998). Class structure and intergenerational mobility in Portugal: The importance of gender and skills. In Virgínia Ferreira & Teresa Tavares Sílvia Portugal (Eds.), *Shifting bonds, shifting bounds: Women, mobility and citizenship in Europe*. Celta.
- Mthethwa-Sommers, Shirley (2014). What is social justice education? In S. Mthethwa-Sommers, *Narratives of Social Justice Educators* (pp. 7-25). Springer.
- Nada, Cosmin, Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, & Araújo, Helena C. (2022). Crecer en una crisis interminable: Transiciones y aspiraciones de jóvenes en Portugal (versão em Espanhol e Inglês). *Profesorado*, 26(3), pp. 125-149. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/issue/view/1512>
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Vaz, Henrique (2023). A nova ‘verdade educativa’: As *soft skills*. Ou, porque é que não posso ficar calado. *Revista aPágina*, 216, 20-21.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD.
- Recomendação do Conselho de 22 de maio, relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (2018). *Jornal Oficial*, C195, 1-5.

PARTE II

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS
E A MELHORIA DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

CAPÍTULO 5

UMA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA? QUE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO?

Luiza Cortesão

Os movimentos positivistas geralmente começaram defendendo uma forma de relacionar a teoria com a prática que nos libertaria de todas as formas autoritárias da teorização acadêmica, formas essas que não eram enquadradas pelo mundo real da experiência. (...) Daqui resulta que o positivismo era, nos seus próprios termos, nada mais do que um precursor moderno, falhado, da investigação-ação. (...) O que poderemos aprender disto é que a condição da investigação-ação poderá ser deturpada se procurarmos explicações das suas características somente na história interna da própria investigação-ação.

Carr (1989, p. 87)

REFLETINDO SOBRE A AMBIGUIDADE DO CONCEITO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO

De entre os diferentes problemas que atualmente estão em debate no campo de trabalho que se caracteriza pelo recurso a práticas de investigação e intervenção em que pesquisa e prática interagem e se enriquecem mutuamente, no presente texto optou-se por refletir, somente, sobre o facto de que, na atualidade, é discutível que se possam considerar estarem incluídas neste campo algumas das atividades que se afirmam pertencer ao grupo de trabalhos de investigação-ação. E é no sentido de contribuir para este debate, que se irão abordar duas questões que se defende ser importante considerar:

- a diversidade teórica e mesmo ideológica dos trabalhos que, ao longo dos tempos, têm vindo a «abrigar-se» sobre um mesmo título, afirmando serem de investigação-ação;

- a existência ou não de relações entre as características dos trabalhos realizados com recurso à pesquisa e a práticas de intervenção e o contexto socio-cultural e político em que estas atividades estão a ser desenvolvidas.

Para auxiliar a reflexão sobre estes problemas, propõe-se então que se comece por imaginar um mapa-mundo que seria utilizado para fazer o registo de diferentes trabalhos considerados relevantes, trabalhos esses que recorreram à pesquisa e à intervenção, e que tenham acontecido em diferentes momentos do século XX. Em seguida ir-se-á escutar os diversos autores desses trabalhos, não só quando eles explicitam o seu conceito de investigação-ação (IA), mas também quando descrevem (ou são descritos por outros) trabalhos relevantes, que consideram pertencer ao campo do que é designado de «investigação-ação», «pesquisa-ação», «pesquisa-participante», ou ainda «investigação-ação-participante».

Como é do conhecimento de muitos, foi Kurt Lewin quem, ainda nos anos 30 do século XX, deu o título de «investigação-ação» a atividades em que a pesquisa e intervenção interagem. Lewin era um judeu alemão, professor de psicologia na Universidade de Berlim. Em consequência do nazismo e antisemitismo, cujo domínio alastrava então na Europa, Lewin viu-se forçado a emigrar para os Estados Unidos, país que, com uma organização democrática, passou a ser a sua pátria de adoção. Por exemplo, alguns dos seus trabalhos foram evidenciando que certos problemas que surgiam nas empresas se resolviam mais facilmente por meio de uma participação democrática dos interessados do que através de decisões autoritárias. É geralmente referido como sendo um dos seus projetos de investigação-ação mais importantes, aquele que Lewin desenvolveu e com o qual conseguiu uma significativa alteração nos hábitos alimentares da população dos Estados Unidos da América (EUA). Essa alteração tornara-se necessária naquele país em consequência dos então existentes problemas de abastecimento, surgidos em consequência da segunda guerra mundial. Este projeto consistiu em convencer a população civil dos EUA a consumir partes do corpo do boi que, anteriormente, eram por todos rejeitadas, como por exemplo o coração, tripas e fígado.

É disto também exemplo o trabalho que ele desenvolveu e que consistiu na inserção de fábricas em zonas rurais, em que a mão de obra ali disponível tinha problemas de rentabilidade. Como se pode perceber, mesmo que só a partir destes exemplos, Lewin recorria à investigação-ação para resolver problemas de adaptação às condições e necessidades existentes. E também será de notar que, como afirma Clem Adelman num texto de 1993, «as ideias de Kurt Lewin, sobre participação democrática, nos locais de trabalho, não incluem qualquer crítica à sociedade mais alargada, particularmente no que concerne a relações económicas entre trabalhador/empregador, capital e trabalho» (Adelman, 1993, p. 10).

Outros trabalhos importantes de IA aconteceram, por exemplo, na Suíça, nos anos 70 do século XX. Tratava-se de trabalhos relativos às desigualdades (denunciadas estatisticamente) de sucesso escolar dos alunos de diferentes classes sociais. Esses problemas estavam a ser investigados em várias instâncias responsáveis pela educação. Será de referir, por exemplo, a existência, já em 1977, de um grande projeto de investigação-ação empreendido pela *Direction de L'Enseignement Primaire*, pelo *Service de la Recherche Pédagogique* e pelo *Service de la Recherche Sociologique*. Tratava-se do projeto *Rapsodie*, que contava com a colaboração de investigadores como, por exemplo, Journet, Perrenoud e Hutmacher. Este projeto, através de um ensino diferenciado, atento às características socioculturais dos alunos, desenvolvia um processo educativo adequado, informado por dados decorrentes de uma pesquisa ação, procurava evidenciar que, com uma atuação adequada, «a desigualdade de resultados não é uma fatalidade» (Journet et al., 1977). Num relatório dos trabalhos deste projeto, produzido em 1977, os autores explicitam o seu entendimento do conceito de IA, dizendo que, com um trabalho desenvolvido neste campo, pretendem conseguir a interação pesquisa e ação de modo a «articular uma com a outra de tal forma que cada uma possa beneficiar com os contributos da outra, sem que, por isso, percam a sua identidade (p. 5).

Na França, Dubost (1983), por exemplo, numa proposta de definição do que é IA, afirma que se trata de uma «ação deliberada que visa uma mudança no mundo real, empreendida numa escala restrita, envolvida num projeto mais geral, que se submete a certas disciplinas para conseguir resultados de conhecimento ou de sentido» (pp. 17-18).

Esta explicitação do significado do conceito de IA adiantada em França por Dubost consta de um artigo que ele escreveu em 1983, no número 90 da conceituada revista *Pour*, número que foi totalmente dedicado à IA. Note-se que, no mesmo número, participaram, ainda outros autores, também muito respeitados, como Ardoino, Hess, Guy le Boterf, Barbier e Bataille. Acontece que, pelo teor dos seus textos, pode perceber-se que todos eles partilham o conceito de IA adiantado por Dubost. Será ainda de salientar uma frase que o epistemólogo Ardoino escreveu, neste mesmo número da revista *Pour*, frase essa que espelha preocupações de tipo epistémico suscitadas pelo novo (para a época) tipo de relação entre teoria e prática proposto pela IA. Escreveu Ardoino que esta é «um escândalo epistemológico útil» (p. 22).

Já Fals Borda, sociólogo colombiano, descreve, num discurso duro, o tipo de trabalho de pesquisa e intervenção que desenvolvia, para o qual adotou a designação um pouco diferente de «investigação-ação participante» (IAP). Num texto que escreveu na América do Sul, em 1981, portanto numa data muito próxima daquela em que foi publicada, na Europa o número 80 da revista *Pour* a

que acima se fez referência, Fals Borda, de um modo muito vigoroso, distancia-se de outras formas, então já existentes, de pesquisa-ação, afirmando que a investigação-ação-participante

não se trata do tipo de conservador de pesquisa planeado por Kurt Lewin, ou das respeitadas propostas de reforma social, e da campanha contra a pobreza dos anos [19]60. Refere-se antes a uma pesquisa-ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo (...) operários, camponeses, agricultores, e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas. (p. 43)

Para compreender esta explicitação das finalidades da IAP dada por Fals Borda e das características que, para ele, a IAP deveria ter, será interessante ter em conta, por exemplo, como Torres (1955) descreve sobre o contexto social e económico da América Latina de então, onde, no quadro de Educação Popular, tinha surgido a IAP. E Torres escreve que as características contextuais daquele tipo de trabalho eram «as condições de vida dos pobres e seus principais problemas, tais como o desemprego, alimentação deficiente, escassa saúde» (p. 44).

Estas circunstâncias poderão explicar, também, as palavras ditas por Fals Borda numa entrevista que lhe foi feita por Cendales, Torres e Torres (2005). Elas revelam a angústia sentida por um investigador ideologicamente comprometido com a luta por uma sociedade mais justa, perante a ineficácia do conhecimento científico produzido, quando isolado da prática, face às terríveis condições de vida da população com que contactava quotidianamente. Dizia, angustiadamente, Borda: «Pesquisa para quê? Bom, é para a transformação. Porquê? Porque há injustiças, a exploração e o mundo tem de ser melhor, sobretudo nesta parte do mundo que é a Colômbia» (p. 28).

Foi também nos anos 70 do século XX que Budd Hall, vindo do Canadá para a Tanzânia (África), país que, nessa altura, com Nierere na presidência, experimentava uma forma de socialismo, desenvolveu ali um projeto socialmente empenhado que descreveu como sendo de pesquisa-participante. É ainda de salientar que, neste mesmo país, Marja Lisa Swanson, finlandesa, também desenvolvia um grande projeto de pesquisa-ação-participante na linha de Fals Borda. Foi ainda Budd Hall que convidou Paulo Freire, nessa altura refugiado em Geneve e trabalhando no Conselho Mundial das Igrejas, a ir à Tanzânia. Neste país, Freire fez importantes publicações e conferências, apresentando e discutindo a sua «Pedagogia». Como se sabe, o conceito de «Pedagogia» de Freire é, para ele, algo que abrange toda uma complexa proposta de trabalho que, no ato educativo, articula constantemente momentos de produção de conhecimento etnográfico e pedagógico, com uma importante intervenção política social e educativa. E note-se que a fase de intervenção que, neste quadro, se pretende realizar, é

uma fase de trabalho que se desenvolve através da consecução da alfabetização e conscientização de adultos (Cortesão, 2021).

Trabalhos desenvolvidos noutros países que, pela relevância, certamente, também estariam registados no tal mapa-mundo que se imaginou no início deste texto, seriam os do Reino Unido e Reino Unido/Austrália em consequência dos importantes trabalhos sobre investigação-ação ali realizados, em especial no campo da educação, por exemplo por Elliot (1991) ou por Stenhouse, também por Carr e Kemmis (1986).

A título de exemplo, Elliot (1991), no seu livro «Action Research for Educational Change», defende que

a meta fundamental da Investigação-ação reside mais na melhoria da prática do que na produção de conhecimento. A produção e utilização do conhecimento está subordinada a, e condicionada por esta meta fundamental. A melhoria da prática consiste na consecução daqueles valores que representam as suas finalidades, por exemplo, «justiça» na linguagem legal, «tratamento do paciente» na medicina, «preservação da paz» na política e «educação» no ensino. (p. 49)

E adiante, no mesmo texto, Elliot (1991) dá exemplos de características que o «processo de ensino» deverá procurar desenvolver e que seriam: «a abertura às perguntas, às ideias e formas de pensar deles», o «empenho na livre e aberta discussão», o «respeito pelas evidências», a «preocupação em estimular o pensamento independente» e «interesse nas matérias» (pp. 49-50).

É muito importante salientar que é possível ainda encontrar-se, sobretudo mais recentemente, referências a trabalhos que visam finalidades diversas e que, apesar de se situarem em quadros ideológicos diferentes, também se abrigam sob o rótulo de IA. São exemplo deste tipo de trabalhos projetos que visam conseguir uma aparentemente mais fácil ‘adaptação’ de alunos migrantes a escolas que estão a frequentar. Trata-se de escolas pouco atentas a problemas de relação entre diferentes contextos socioculturais, cujo funcionamento não é questionado pelo projeto e que propõem atuações com que pretendem facilitar a «adaptação» dos alunos à escola, escola essa cujo caráter monocultural, como atrás se referiu, não é questionado. A título de exemplo, também se pode referir que se podem encontrar projetos e/ou trabalhos que visam conseguir um funcionamento mais rentável de uma dada empresa ou a identificação de características de futuros clientes para adequar as possíveis formas de ofertas mais lucrativas, ou ainda uma proposta estudo de atividades a desenvolver por uma empresa de turismo.

UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO DOS DADOS REGISTRADOS NO MAPA-MUNDO

O conjunto de trabalhos que anteriormente se pensou poderem estar registados no tal mapa-mundo a que se fez referência no início deste texto não pretende, de forma alguma, constituir uma amostragem representativa do tipo e localização de estudos de textos ou de projetos que se auto incluem no campo da IA. O que se procurou, unicamente, foi referir trabalhos considerados relevantes no campo de pesquisa e intervenção, mencionado o local e data em que foram realizados. Mas, apesar da exiguidade numérica dos exemplos aqui registados, a sua leitura permite identificar alguns aspetos que vale a pena referir. De facto, essa leitura, se um pouco mais atenta, parece evidenciar:

- a) que se trata de um conjunto muito heterogéneo de trabalhos que tem vindo a ser adotado, em muitas partes do mundo, desde há muitos anos, e parece continuar a sê-lo;
- b) que, em todos os casos ali registados, embora com características que parecem ser diferentes, se verifica, sempre, uma articulação entre investigação e ação, portanto a existência de um recurso metodológico conjunto à pesquisa e à prática (situação que durante muito tempo foi considerada transgressiva). Parece, portanto, que, para alguns, de certo modo, esta simples presença de uma articulação entre pesquisa e prática em muitos dos trabalhos justificaria a adoção feita por eles do rótulo de «investigação-ação»;
- c) como se afirmou já, as finalidades que diferentes trabalhos autodenominados de investigação-ação pretendem atingir, parecem poder ser muito diversificadas. Realmente, a par de trabalhos que, de forma evidente, se enquadram na Teoria Crítica, alguns até anunciando finalidades que defendem praticas de luta, podem encontrar-se também trabalhos com finalidades bem diferentes. Sobretudo mais recentemente, algumas situações de trabalho cujas finalidades nada têm que ver com projetos que têm uma preocupação de intervenção social, no sentido que lhe atribuiu, explicitamente, por exemplo, Fals Borda (2001). Parecem sim, procurar, por exemplo, um melhor funcionamento de uma instituição, ou de um grupo, no atual contexto do sistema mundial capitalista em que se integram, sem o questionar, recorrendo a uma metodologia em que práticas de pesquisa fornecem dados úteis para poder desenvolver a ação a desenvolver.

COMENTÁRIO FINAL

A leitura a que se procedeu de alguns trabalhos que estariam registados no tal imaginado mapa-mundo evidenciaram, sobretudo, como já foi afirmado, que a única característica comum a todos eles, aqui referidos como sendo de «investigação-ação», reside na adoção de metodologias que recorrem à articulação entre teoria e prática, situação que pode ocorrer em trabalhos cuja orientação ideológica é diversificada. Esta articulação teoria/prática parece ter-se revelado tão positiva, tão eficiente, que a encontramos utilizada ou preconizada em propostas ou relatos de trabalho que se desenvolvem ou desenvolveram com finalidades tão distintas que, por vezes, se podem situar em quadros ideológicos não conciliáveis.

Sabe-se que um dos grandes contributos para a compreensão do complexo conjunto de significados e características da educação que tivemos o privilégio de receber através do estudo da obra de Paulo Freire consistiu na vigorosa denúncia que ele fez, e que foi partilhada por muitos, da politicidade de todo o ato educativo.

Uma vez que, neste texto, se procuraram analisar diferentes questões relativas à IA, é muito interessante, agora, sublinhar algo que está referido em alguns exemplos neste texto e que é o quanto este campo é atravessado, ora apoiado, ora contestado, até a nível macro, por situações relativas a problemas da politicidade da educação. Esta é uma questão que se pode encontrar registada em muitos trabalhos que analisam questões relativas a problemas da IA. Por exemplo, no livro *Theory and Practice in Action Research*, editado por um conjunto de peritos, entre o quais John Elliot, é referido o texto de Noffke que é introdução da Parte 1:

Noffke prepara o cenário para os artigos que se seguem, revelando as tensões que rapidamente se desenvolveram entre aqueles que adotaram uma postura política na sua investigação ação e os que não o fizeram. Concretamente, ela localiza isto no foco, explicitamente político, do quadro da ação social desenvolvida por J. L. Moreno, na Áustria, pelos investigadores da ação-participativa, como por exemplo Fals Borda, na América Latina, e pelas investigadoras feministas nos U.S.A., em oposição à focagem de alguns, especialmente na era do pós-SPUTNIK, que estavam empenhados em melhorar a prática de ensino. (Day et al., 2002, p. 12, tradução nossa)

Goyette e Lessard-Hebert (1987) escrevem mesmo um capítulo sobre a relação da investigação-ação com o contexto sociopolítico e cultural. Citando Clegg (1978), em dada altura sublinham, por exemplo,

o impacto de um acontecimento sociopolítico sobre a evolução da pesquisa-ação como prática científica alternativa. Clegg faz notar que aconteceu uma

paragem brusca da investigação-ação nos Estados Unidos no domínio da educação, na sequência do lançamento em 1957 do primeiro Sputnik soviético. Em reação a este acontecimento, que colocou os Estados Unidos em competição com a Rússia, a National Science Foundation procurou desenvolver um currículo centrado nas ciências naturais. (Goyette & Lessard Hébert, 1987, p. 8, tradução nossa)

Esse currículo agora centrado nas Ciências Naturais, na Física e Química, que preconizava o ensino experimental (então chamado «ensino investigativo»), passou a ser como que a bíblia na formação, por se considerar que, naquele contexto da Guerra Fria, o necessário era desenvolver, nos alunos, competências de investigação nas ciências duras. Pode ver-se, portanto, que até um acontecimento de política internacional (como o lançamento do *Sputnik*) interferiu na decisão de adotar/valorizar, ou não, práticas de IA.

Se, com autores a que anteriormente se fez referência (como por exemplo Carr, Kemmis e Elliot), nos situarmos no quadro não só teórico-epistemológico, mas também ideológico da Teoria Crítica, então será de se desenvolverem reflexões de vigilância crítica relativamente a propostas que se intitulem de «investigação-ação» porque, apesar de se proporem recorrer a metodologias que articulam a pesquisa com a ação, podem nada ter que ver com intenções de contribuir de formas mais ou menos explícitas para um mundo mais justo e mais fraterno. Uma vigilância crítica pode ajudar a identificar que tipo de trabalho se está a desenvolver e que condições contextuais estão a contribuir para o projeto em análise. É que, como dizia Carr, «a condição da investigação-ação poderá ser deturpada, se procurarmos explicações das suas características somente na história interna da própria investigação-ação» (Carr, 1989, p. 86).

Apesar de ter desenvolvido toda uma obra em que sempre articulava a reflexão/produção teórica com a prática, sabe-se que Freire não se referia ao seu trabalho como algo que se tenha desenvolvido num quadro de «investigação-ação». No entanto, pode perceber-se que as suas lúcidas análises e sínteses teóricas sobre diferentes problemas que denunciava existirem no campo educativo, e que entendia ser importante enfrentar, são claramente trabalhos que se situam na mesma área das propostas socialmente mais implicadoras da investigação ação. Por isso, e pela corajosa defesa que fez da politicidade de todo o ato educativo, é-nos permitido terminar este texto sublinhando a importância da vigilância crítica nas opções metodológicas que vamos fazendo, ao citar algo que Freire disse dirigindo-se a educadores, numa tentativa de acordar a consciência crítica de cada um, «Fazer opções é muito importante. Os educadores devem indagar-se para quem, e em benefício de quem, estou trabalhando» (Freire & Macedo, 1990, p. 114).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, Clem (1993). Kurt Lewin e as origens da pesquisa-ação. *Pesquisa-Ação Educacional*, 1(1), 7-24.
- Ardoino, Jaques (1983). Conditions et limites de la recherche action. *Pour*, 90, 22-26.
- Carr, Wilfred (1989). Action research: Ten years on. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 85-90. <https://doi.org/10.1080/0022027890210108>
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer.
- Cendales, Lola, Torres, Fernando, & Torres, Alfonso (2005). “One sows the seed, but it has its own dynamics”: An interview with Orlando Fals Borda. *International Journal of Action Research*, 1(1), 9-42.
- Clegg, Ambrose (1978). *Triangulation: Strategy for formative action research on in-service education*. ERIC Clearinghouse.
- Cortese, Luiza (2021). Descodificando o significado de uma frase de Paulo Freire. In Maria Eliete Santiago & José Batista Neto (Orgs.), *Olhares sobre Paulo Freire: História e atualidade*. Cepe.
- Day, Christopher, Elliott, John, Somekh, Bridget, & Winter, Richard (Eds.). (2002). *Theory and practice in action research: Some international perspectives*. Symposium Books.
- Dubost, Jean (1983). Les critères de la recherche action. *Pour*, 90, 17-21.
- Elliot, John (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Fals Borda, Orlando (1981). Aspectos teóricos de pesquisa participante: Considerações sobre o significado e papel da ciência na participação popular. In Carlos Rodrigues Brandão (Org.), *Pesquisa participante* (pp. 42-62). Brasiliense.
- Fals Borda, Orlando (2001). Participatory (action) research in social theory, origins, and challenges. In Peter Reason & Hilary Bradbury (Orgs.), *Handbook of action research, participative inquirer and practice* (pp. 27-37). Sage.
- Freire, Paulo, & Macedo, Donald (1990). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra.
- Goyette, Gabriel, & Lessard-Hebert, Michelle (1987). *La recherche action, ses conditions, ses fondements, et son instrumentation*. Presse de l'Université du Québec.
- Journet, Roger, Perrenoud, Hutmacher, Raymond, Hutin, & Michel, Dokic (1977). Rapso-die, état du projet au 21 novembre 1977 (Documento policopiado).
- Torres, Carlos Alberto (1995). *Estudios freirianos*. Libros del Quirquincho.

CAPÍTULO 6

COCONSTRUIR A ESCOLA.
SOLIDIFICAR PONTES PARA O FUTURO

Cristina C. Vieira

Refletir sobre a missão da escola não é tarefa simples e obriga-nos, incessantemente, a uma certa dose de utopia que mantém viva a esperança. A crença no valor da educação para a promoção de uma sociedade melhor, mais justa e solidária, deve ser a força motriz de qualquer ação desenhada com intencionalidade educativa. Antes de tudo, convém clarificar que o que entendemos como ‘o fim da educação’ está em sintonia com o pensamento de Simões (1989, 2007). Não se trata de qualquer esforço deliberado de doutrinação ou de adestramento de quem aprende, mas sim de fomentar nos seres humanos a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de valores morais, que possam guiar o modo como gerem a sua liberdade. Nas palavras do autor, só através da formação integral e integrada das pessoas (1989), seja qual for a sua idade, elas serão capazes de «inclinam a vontade a conformar-se com o Bem» (2007, p. 47).

A universalidade do acesso à escola ainda não é uma realidade para todas as crianças, nem as condições legislativas que, teoricamente, tornam iguais as oportunidades de acesso ao sistema educativo se traduzem, efetivamente, em garantias equivalentes de sucesso, seja qual for o país considerado. Para além das desigualdades estruturais e conjunturais que já conhecíamos, e que têm afetado de forma distinta as nações, a pandemia veio trazer disrupções com consequência imprevisíveis no futuro próximo. Desde o início de 2020, as diferenças na eficácia da imposição de medidas sanitárias, por todo o mundo, e o ritmo muito desigual de distribuição de vacinas obrigaram a períodos bastante díspares de fechamento das escolas, que abrangeram desde a inexistência de qualquer paragem das atividades em sala de aula, em países como a Nova Zelândia e a Suécia, até 175 dias (cerca de 6 meses) de encerramento efetivo, na Costa Rica (OECD, 2022). Não será, por isso, de estranhar que os ‘dias perdidos’ possam ter agravado mais o que já era previsivelmente desigual para crianças e jovens,

mas os esforços devem agora concentrar-se quer na aquisição e consolidação das aprendizagens, quer no fomento de condições que promovam a sua saúde mental e a criação de contextos protetores e motivantes de desenvolvimento. Para tal, a escola, enquanto entidade com forte responsabilidade social, não pode atuar sozinha e nem isso é desejável. É também premente que se considerem as necessidades e expectativas das pessoas adultas envolvidas direta e indiretamente nos contextos educativos. Aqui poderão ser mencionados docentes ou profissionais não docentes, mas também pais e mães (ou encarregados de educação), bem como todos quantos regressam, em 'idades mais tardias', ao espaço escolar para aprenderem a «Ser mais» (Freire, 2002, p. 207). Este retorno à escola pode ocorrer por diversos motivos, como a obtenção de diplomas, o desejo de (re)qualificação profissional, ou a aposta num maior domínio da informação científica e dos saberes, numa ótica de aprendizagem permanente, entendida como um direito humano inalienável.

É consensual que a escola deve ter um papel corretor das desigualdades sociais de crianças e jovens que a frequentam, e que trazem consigo contextos, por vezes, muito diferenciados de vida que influenciam inevitavelmente os seus percursos. Mas, a escola não é uma entidade abstrata, nem está imune aos fatores potenciadores de vantagem ou desvantagem educacional da sua comunidade, entendida numa lógica holística (*whole-school approach*). A escola é composta por pessoas de diferentes gerações, com histórias de vida particulares, valores culturais, sociais e familiares eventualmente diversos, mas com papéis e responsabilidades que deverão ser compagináveis e interdependentes. O desafio centra-se, por isso, na organização efetiva dessa diversidade, tendo como primazia o desenvolvimento individual e coletivo, a preservação da memória e da identidade, a vivência em democracia e a manutenção da paz. Os modos de aprender e os saberes diversos que podem robustecer o que se ensina na escola, com base em alicerces científicos e em princípios éticos, visam, em última instância, permitir a cada pessoa, mais jovem ou de idade mais adulta, compreender de forma crítica a informação, saber usá-la na tomada de decisões, viver em sociedade, participar de forma ativa no mercado de trabalho e exercer a sua cidadania de maneira consciente, com um escrutínio diário e permanente quanto ao respeito pelos direitos humanos e pela gestão do bem comum.

Partindo das premissas apresentadas, a organização da nossa reflexão ao longo destas páginas será inspirada pelas três questões que o Relatório da UNESCO (2021), com o título «*Reimaginar o Nosso Futuro Juntos. Um Novo Contrato Social da Educação*», nos coloca até 2050, no seu Resumo Executivo: «o que devemos continuar a fazer? O que devemos abandonar? O que deve ser reinventado de maneira criativa?» (p. xii). É certo que as respostas exigem um esforço concertado entre instâncias diversas, incluindo as entidades educativas, a

comunidade científica, as famílias e a sociedade civil organizada. Há ainda a considerar a premência de se encontrarem propostas para uma atuação na/da escola que integrem especificidades territoriais, interseccionais e a coresponsabilização de atores, assente no estabelecimento de parcerias, como é defendido na Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação (ENIND; 2018-2030), Portugal + Igual (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio). Quer o foco sejam as atividades educativas formais, quer as não formais, importa que os objetivos de aprendizagem sejam voltados para a promoção deliberada de uma atitude de procura de conhecimento, bem como para o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes, com um valor duradouro para a vida (OECD, 2022). E esta missão da escola, em sentido lato, deve também fomentar a importância da aprendizagem permanente, ou seja, a possibilidade de se aprender de várias formas, em diferentes contextos e ao longo do ciclo de vida.

O QUE DEVEMOS CONTINUAR A FAZER?

A resposta a esta questão requer ponderação e uma visão sistémica e integrada da escola e do funcionamento social, não havendo soluções modelo para desafios aparentemente similares. Cada contexto terá os seus recursos e especificidades que guiarão a ação educativa. De qualquer modo, como ideias gerais, talvez possamos apontar aqui as seguintes:

- Apostar estruturalmente na educação, encarando-a como um dos recursos mais valiosos para a vida humana e para o progresso social, ainda que os efeitos desses investimentos societais possam demorar mais de uma geração a tornarem-se visíveis;
- Criar espaços de participação cidadã dentro da escola, para que estudantes, famílias e profissionais tenham oportunidade de se conhecer mutuamente e de fomentar laços de confiança mútua, de empatia e de compromisso;
- Promover o diálogo e a cooperação entre a escola e as entidades à sua volta, numa lógica de interdependência, de subsidiariedade e de desenvolvimento individual e comunitário, em que todas as partes ganham;
- Fomentar a aquisição dos conhecimentos científicos que ajudarão à tomada de decisão e às exigências da vida em sociedade, mas abrir lugar, na escola, a diversos outros tipos de saber, muitas vezes experienciais e nativos, que permitirão compreender a diversidade humana, a História e a identidade cultural de pessoas e grupos que também habitam (ou não) o espaço escolar;

- Entender o desenvolvimento profissional de docentes e de todos os profissionais não docentes que integram a comunidade escolar como concomitante à ação educativa, intencionalmente organizada para estudantes de diferentes idades, acreditando que há necessidades conjuntas e contínuas de aprendizagem, seja qual for o papel exercido dentro da escola;
- Abrir as portas da escola ao mundo à sua volta, para que os conteúdos curriculares ensinados e os valores que guiam a *praxis* em sala de aula possam estar intrinsecamente ligados à vida real de quem aprende, constituindo, por isso, ferramentas que guiam as opções pedagógicas, seja em que domínio for;
- Tornar a escola um contexto agradável e desafiante, atento às diferenças individuais, onde haja lugar a espaços de debate e de reflexão sobre assuntos diversos, cuja finalidade seja sobretudo aprender a pensar, a partir da informação fidedigna disponível;
- Planear novas agendas para o currículo e para a investigação científica que contribuam para o enriquecimento do que já sabemos, mas que tragam à discussão temas e problemas invisibilizados ou minorizados e, por isso, não ensinados;
- Acreditar que a escola pode, efetivamente, ser a sociedade que gostaríamos de construir, mas que ainda não temos fora de muros, porque estamos longe da linha da meta.

O QUE DEVEMOS ABANDONAR?

Também nesta pergunta os reptos são imensos, quer porque temos de continuar a admitir alguns insucessos (conferir indicadores recentes sobre a educação, a nível internacional e nacional: Conselho Nacional de Educação, 2020; OECD, 2022; UNESCO, 2022), quer porque os recursos disponíveis em cada contexto educativo nem sempre permitem recorrer a opções que consideraríamos ideais para fazer cumprir a missão da escola. Numa tentativa de sistematizar eventuais respostas são várias as inquietações que nos desassossegam, mas partilhamos aqui somente algumas das ações que devemos continuar a empreender, para contrariar o que já sabemos ser ineficaz na ação educativa:

- Evitar a organização da escola de uma maneira *taylorista* (como se se tratasse de uma ‘linha de montagem’), uma vez que o desenvolvimento humano é permeado por uma diversidade de influências e nem todas as

- As pessoas têm a mesma capacidade para aproveitar as condições que lhes são oferecidas para aprender. Tais diferenças poderão resultar de condições inatas, que exigirão uma atenção particular, mas também de fatores económicos e sociais, como a pobreza material, o débil sentido de acolhimento e de pertença, ou as baixas expectativas de futuro, muito associadas a um ciclo, por vezes intergeracional, de desesperança. Todos estes processos se tornam ainda mais complexos, quando considerados numa perspetiva interseccional (Crenshaw, 1989), que destaca a interseção dos fatores de desvantagem e o seu potencial efeito perdurável na vida das pessoas;
- Combater o recurso ao «currículo de tamanho único» (Formosinho, 1987) que assenta, em última instância, na visão dos estudantes como seres humanos «neutros» e da escola como um ambiente «assético» de aprendizagem. Importa, como se escreveu antes, fazer corresponder o que se ensina às necessidades reais de quem está dentro da sala de aula para que o conhecimento se torne significativo e útil para a vida presente e futura. Urge, por isso, criar condições de equidade, em consonância com a heterogeneidade do corpo estudantil, para se assegurar, tanto quanto possível, a igualdade de oportunidades de ensino e de aprendizagem. Também o desencadear de emoções de inquietação e de perplexidade durante os momentos de aprendizagem deve ter lugar nos processos educativos formais, numa atitude deliberada de fomentar a consciência crítica para a realidade social, que implique a mobilização do conhecimento aprendido na escola;
 - Contrariar a perceção de que vivemos num período histórico de ‘modernidade líquida’ (Bauman, 2000), que nos empurra para a aceleração dos tempos e espaços de aprendizagem, sem compromissos duradouros com o conhecimento e sem momentos apurados para o diálogo, a reflexão e a cimentação de laços entre as pessoas, e entre estas e o planeta. Ainda na linha do pensamento de Zygmung Bauman, a aparente rapidez das dinâmicas sociais no mundo contemporâneo parece trazer consigo um apagamento progressivo da memória histórica em todas as gerações, o que fragiliza as relações humanas e o sentido de compromisso com as pessoas e os lugares. A escola tem, certamente, esta função de contrariar a tendência para a menorização das conquistas do passado, fomentando uma aprendizagem também diacrónica dos factos e ideias que guiaram a ação humana, ao longo dos séculos, e que abriram caminho ao que se sabe e faz no presente;
 - Recusar a crença ‘cega’ nas vantagens da tecnologia para a suposta modernização dos espaços educativos e das estratégias pedagógicas, como se, em última instância, pudéssemos considerar o ensino expositivo obsoleto e

pouco apelativo para as gerações mais novas. As pessoas nascidas depois de 1980 foram apelidadas por Prensky (2006) como ‘nativas digitais’, uma vez que o seu desenvolvimento biológico e social passou a estar em contacto direto com as tecnologias. Seria, por isso, de esperar que fossem mais atreitas a optar pelo uso de dispositivos digitais quando se trata de organizar os processos de ensino e de aprendizagem. Estudos portugueses recentes feitos com amostras alargadas revelaram, contudo, que esse ‘efeito de coorte’ (Vogt, 1993) não as torna necessariamente mais hábeis a aprender em ambientes remotos ou tecnológicos (Ferreira et al., 2021), nem mais propensas a preferir, ou a ver como vantajosos, esse tipo de recursos em situações formais de ensino (Flores et al., 2021). Em nosso entender, o uso de ferramentas tecnológicas deve ser visto como um recurso pedagógico, a par de tantos outros, para o fomento dos processos de ensino e de aprendizagem. A valorização do papel dos/as professores/as em sala de aula e o reconhecimento da importância dos espaços e tempos presenciais de aprendizagem, onde ocorra interação direta entre atores diversos – professores/as e alunos/as – deverão continuar a ser alicerces da vida na escola.

O QUE DEVE SER REINVENTADO DE MANEIRA CRIATIVA?

O Compasso da Aprendizagem 2030 (OECD, 2019), lançado em 2019 como um quadro de referência para pensar a educação na década seguinte, deixou aos diversos agentes educativos propostas que requerem algum exercício de criatividade para lhes fazer face. Perante as imprevisibilidades de um mundo em constante mudança, a tónica é colocada na organização dos espaços educativos, dentro e fora da escola, de modo a preparar os/as estudantes a navegar por si mesmos, mas em cooperação com os seus pares, em contextos potencialmente desconhecidos. Podemos inspirar-nos nesta proposta para avançar com eventuais sugestões de ação:

- Fomentar a capacidade de agência dos/as estudantes, permitindo-lhes mobilizar os seus conhecimentos, capacidades e apetências para gerirem a sua vida de maneira íntegra, estando cientes dos seus direitos, bem como das suas responsabilidades individuais e coletivas;
- Fazer uso das potencialidades de cada contexto de aprendizagem para promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes, respeitando eventuais idiossincrasias resultantes de fatores diversos, como sejam as pertenças étnicas ou culturais, ou mesmo características pessoais e sociológicas;

- Ter consciência de que as opções programáticas e as estratégias pedagógicas adotadas, seja qual for o ciclo de ensino considerado, poderão manter invisibilizados problemas concretos das crianças e jovens que habitam o espaço escolar. Torna-se, por isso, fundamental contrariar a tendência para a manutenção de um ‘currículo nulo’ (Eisner, 1985), que os/as vota permanentemente a um estado de ignorância e lhes toldeará, a longo prazo e como consequência, as oportunidades na vida. Convém trazer para dentro da escola esses ‘outros assuntos’, muitas vezes considerados ‘extracurriculares’, que poderão estimular o intelecto, fomentar o conhecimento do mundo e desencadear a vivência de emoções associadas à exploração dos problemas, à capacidade de empatia e ao sentido de compromisso com as outras pessoas e os valores sociais;
- Ampliar o espaço da escola às entidades circundantes, que tornem possível o estabelecimento de parcerias estratégicas nas comunidades, para que o papel das instituições escolares seja alargado a outros públicos, como as famílias, e a outros espaços, não formais, de aprendizagem;
- Criar momentos e práticas de efetiva participação de crianças e jovens na escola, também como exercício de cidadania, ouvindo as suas preocupações, expectativas e desejos para a vida presente e futura, de forma a organizar os contextos educativos – e os conteúdos a aprender – de um modo que corresponda às suas reais necessidades, compreendidas numa perspetiva interseccional.

REFLEXÕES FINAIS

A ideia comum de que o progresso das sociedades é inevitável, com o avançar dos anos, levando as pessoas a aprender com os erros e a descobrir novas formas, mais salutares, de vida, é claramente um mito a que a escola não deve ficar alheia. Aprender a pensar, dominar o conhecimento científico e saber usá-lo na vida quotidiana, ser capaz de distinguir informação credível de notícias falsas e formar opiniões com base em argumentação lógica e alicerçada em princípios éticos, são, certamente, objetivos intrínsecos à missão da escola e que devem continuar a ser cumpridos. Também é fundamental «que as crianças e jovens não a percecionem como um castigo, mas sim como um espaço aprazível e capaz de alavancar o desenvolvimento humano e o progresso societal» (Vieira et al., 2021, p. 2).

Ao defendermos que a coconstrução da escola implica a solidificação de pontes para o futuro, como escrevemos no título deste capítulo introdutório,

pretendemos destacar a importância da ligação entre o passado e o presente, que pode abrir portas à criação de um futuro mais justo e solidário para todas as pessoas. A metáfora da ponte é aqui usada para dar conta de uma ligação estável e estrutural, entre tempos e espaços de construção do saber, de aprendizagem e de desenvolvimento humano e social, e não apenas como um meio de passagem para etapas subsequentes do caminho.

Voltando ao relatório da UNESCO (2021), que inspirou esta reflexão, também entendemos que, para se tornar mais efetiva, «a governação da educação deve reconhecer e apreciar a capilaridade, a porosidade e a ubiquidade das instituições de ensino, das instituições sociais e das relações temporais» (p. 108), levando a que todas as partes assumam compromissos mútuos e duradouros, para não excluírem ninguém do acesso às oportunidades educativas, sejam elas mais institucionalizadas ou mais informais. Neste enquadramento, urge criar condições, em cada território, para potenciar e valorizar os recursos humanos, materiais e imateriais disponíveis que a escola pode chamar a si, numa lógica de aprendizagem mútua e de vontade de ampliar os ‘muros’ das instituições educativas. É imperioso, ainda, que se estabeleça um diálogo profícuo entre a escola e as instituições de ensino superior e os centros de investigação, de modo a que a agenda do trabalho científico seja estabelecida colaborativamente, levando a desvendar conhecimento contextualizado, significativo e transferível, com utilidade direta para a *praxis* educativa.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Estado da Educação 2020*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 14, 538-554.
- Eisner, Elliot (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). MacMillan.
- Ferreira, Virgínia, Vieira, Cristina, Lopes, Mónica, & Santos, Cainã (2021). *Pandemia e academia em casa: Efeitos no ensino, na investigação e na cidadania académica*

- sob uma perspectiva de género* (ebook). Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/pandemia-e-academia-em-casa-que-efeitos-no-ensino>
- Flores, Maria Assunção, Veiga Simão, Ana M., Barros, Alexandra, Flores, Paulo, Pereira, Diana, Lopes Fernandes, Eva, Costa Ferreira, Paula, & Costa, Luís (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: Um estudo com alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1
- Formosinho, João (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In AAVV (Org.), *O insucesso escolar em questão* (pp. 41-50). Universidade do Minho.
- Freire, Paulo (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha praxis* (2.ª ed.). UNESP.
- OECD. (2019). *OECD Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Learning compass 2030*. OECD.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018. (2018). Aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e a não Discriminação 2018-2030. *Diário da República* n.º 97/2018, Série I, de 2018.05.21.
- Simões, António (1989). Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 3-20.
- Simões, António (2007). O que é a educação? In António C. Fonseca, Maria J. Seabra-Santos, & Maria Filomena Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação. Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Almedina.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- UNESCO. (2022). *Leave no child behind. Global report on boys' disengagement from education*. https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/22_381105eng.pdf
- Vieira, Cristina C., Figueiral, Lurdes, & Ascensão, Jorge (2021). *Recomendação sobre «A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias»*. Conselho Nacional de Educação (publicação no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de junho de 2021). <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1675-recomendacao-sobre-a-escola-no-pos-pandemia-desafios-e-estrategias>
- Vogt, W. Paul (1993). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the Social Sciences*. Newbury Park.

CAPÍTULO 7

«MÃOS NA MASSA» APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM *DISPOSITIVO* *ORGÂNICO DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA* FOCADO NA PARTICIPAÇÃO

Eunice Macedo, Sofia Marques da Silva

A expressão «pôr as mãos na massa» remete-nos para uma visão artesanal, assente na prática, envolvimento direto e processos de fabrico de alguma coisa. Este texto alinha-se com essas propriedades, no quadro de uma perspetiva exploratória de construção do saber e da relação com o saber que tira partido da experiência e da interação. «Pôr as mãos na massa» emerge como metáfora para a educação enquanto oportunidade de experimentação, ação e tomada de decisão que não só potencia a participação jovem na definição e construção do saber (Macedo, 2018), como também permite junto de profissionais¹ a construção de novas formas de identidade profissional, mais abertas e inclusivas e, potencialmente, propiciadoras de maior bem-estar, qualidade e realização profissional. Nessa medida, definir e construir o saber vai além da díade convencional de aquisição passiva de saberes formais e curriculares, por parte dos primeiros, e de transmissão normativa de assuntos prescritos, pelos segundos, para situar o currículo enquanto processo em construção com participação e vozes jovens. A isto não é alheio o desafio posto às e aos profissionais da educação pela complexidade dos contextos educativos para «continuamente repensarem o projeto educativo e curricular que desenvolvem» (Figueiredo et al., 2019, p. 2), tendo em conta a necessidade de contextualização do currículo à diversidade das e dos jovens (Leite et al., 2020).

As abordagens pedagógicas que vinculam aprendizagem e experiência têm vindo a ser consideradas como as que melhor funcionam já que permitem que as e os estudantes sejam partes ativas e participantes (Healey, 2005). Esta ideia de alargar o espaço de participação tem sido argumentada por diversos autores que têm defendido estas abordagens como sendo mais inclusivas de estudantes

(1) Esta questão é explorada noutros capítulos desta obra.

na sua diversidade, promovendo o seu envolvimento a caminho de uma maior justiça social (Walker, 2010).

Admite-se, então, que o recurso a metodologias participativas permite essa recontextualização do currículo, ao permitir (re)conceitualizar o papel de jovens (enquanto estudantes) e de profissionais, e recuperar uma visão da educação enquanto processo de construção/produção de conhecimento. Nessa medida, a participação pode ter um lugar particular na melhoria das práticas educativas, permitindo produzir uma rutura com «as fronteiras rígidas de uma cultura escolar, sustentada num paradigma de previsibilidade e quantificação» (Macedo, 2009, p. 50). Em contrapartida a esse paradigma, viabiliza-se uma autoridade pedagógica relacional, de abertura às e aos jovens e ao mundo da vida. Esta perspetiva parece-nos fundamental para cuidar que o processo educativo resulte também numa transformação de quadros de referência de atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem que só assim podem ser transformadores (Illeris, 2014; Mezirow, 2006). Assim, e como refere Maiese (2017), este processo transformativo não surge pelo processo de aquisição de conhecimento ou acumulação de informação, mas supõe uma mudança na forma de pensarmos e interpretarmos o que nos rodeia. Sendo aquela mudança possível porque há um sentido novo dado e que resulta também de uma relação afetiva com o saber, que se torna significativo e, logo, integrado na identidade, numa perspetiva que acolhe dimensões sociais, afetivas, cognitivas, etc. (Illeris, 2014). Como refere Illeris, «[t]o deal with transformative learning in youth is both important and demanding for the learners as well as for those who try to help and support them» (p. 19). Isto sugere, como referia Manuel Matos (1999) já há alguns anos, o investimento na «criação de disposições de natureza interpessoal e de dispositivos metodológicos pelos quais a comunicação seja possível, o que implica um investimento no mundo e no projecto do outro» como condições tendentes à consciência crítica e à emancipação social (p. 161). As asserções acima mencionadas podem dar lugar ao desenvolvimento de *dispositivos orgânicos de diferenciação pedagógica*, como adiante iremos explorar.

A APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (ABRP) ENQUANTO *DISPOSITIVO* ORGÂNICO DE *DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA*: PARTICIPAÇÃO E VOZ

Procurando captar, numa ideia simples, o essencial da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), pode acentuar-se que esta, no original «Problem Based Learning» (PBL) se pode basear na resolução de problemas reconhecidos pelas pessoas envolvidas e ligados à vida quotidiana (Allen et al., 2011).

O contexto é fundamental na abordagem aqui defendida. Como metodologia participativa, permite a construção ativa da aprendizagem por jovens, os quais «têm que encontrar estratégias de resolução, através da investigação, realização de inquéritos, pesquisa bibliográfica... tendo também que gerir os conflitos no grupo, dinamizar os menos activos e apresentar em público as soluções encontradas» (Macedo, 2009, p. 28). Pode identificar-se como grande vantagem deste dispositivo a promoção do «questionamento do mundo como realidade transmutável e emergente sobre a qual o sujeito também exerce acção e transformação» (p. 28). Neste sentido, este dispositivo beneficia da mobilização das experiências de estudantes, que se tornam centrais no processo de ensino aprendizagem (Monteiro et al., 2013; Taylor & Laros, 2014), mas também do que se tem designado como sendo a aprendizagem experiencial (Dewey, 2007; Kolb, 1984; Kolb et al., 2011), ou seja, na acção em que se «experimenta o mundo para se descobrir como ele é» (Dewey, 2007, p. 131). A aprendizagem é, assim, muito mais um processo emergente do que somente os resultados e está assente na experiência, ao mesmo tempo que esta é também transformada pelo conhecimento (Kolb, 1984). O PBL é um método pedagógico que pode conduzir a experiências transformadoras.

Não sendo consensual a identificação do período de aparecimento do PBL, ou mesmo dos seus fundadores (Borrow, 2000), Checkley (1997) remete para a década de 1970 a sua introdução na Escola Médica da Universidade de McMaster (Canadá). Foi introduzido por Barrow e colaboradores (1980, 1993), e desenvolvido por Barrows (1985) na construção de um Currículo Baseado em Problemas, na Escola Médica da Universidade do Illinois, sendo que, cerca de 30 anos mais tarde, mais de 60 escolas médicas nos EUA se tinham convertido a esta modalidade participativa de construção do saber em torno da resolução de um problema. O modelo proposto na linha de Barrow tem sido criticado por assentar numa perspetiva da educação enquanto fenómeno isolado (Noordegraaf-Eelens et al., 2019). Ou seja, o foco seria sobretudo nas habilidades e menos no contexto, e mais na resolução de problemas a partir de modelos hipotético dedutivos, formulando hipóteses, e menos a partir de modelos construtivistas (Servant, 2016).

Uma revisão sistemática da literatura recente em torno do PBL em educação (Zakaria et al., 2019) concluiu a ampla utilização deste método em processos de ensino e aprendizagem em diferentes disciplinas, bem como o inegável impacto junto das e dos estudantes, nomeadamente no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, na capacidade de resolver problemas reais e em habilidades de comunicação. Contudo, aqui entende-se que estas competências não são independentes do contexto ou do conteúdo do problema em processo de entendimento e resolução, como alerta Servant-Miklos (2018).

De forma interessante, este método articula (mas não se limita) à relação entre educação e mundo do trabalho, permitindo às e aos estudantes agir como profissionais, em torno de questões específicas, similares às que futuramente poderão vir a encontrar, e para as quais terão de encontrar soluções, em diversas áreas (Checkley, 1997). Construída em torno de oito passos complementares, a ABRP depende da participação jovem, num enquadramento de investimento pessoal e de interação com as outras pessoas, tirando partido dos saberes e competências que as e os diferentes membros do grupo têm mais desenvolvidos, o que lhes atribui um papel de ‘especialistas’, capazes de partilhar saberes e competências específicos com os diferentes membros, aspeto do trabalho em que a dimensão orgânica é enfatizada.

Esta estratégia participativa de ensino-aprendizagem estimula o questionamento e sustenta-se na identificação de um problema-causa-questão que seja desafiante, proposto por um membro ou membros da comunidade educativa. Sendo este problema-causa-questão, inicialmente, pouco delineado, compete às pessoas envolvidas compreender a sua relevância em termos sociais mais largos ou para uma comunidade, implicando assegurar aquela relevância através de diferentes dispositivos. A avaliação da relevância do problema, quer em termos sociais, quer científicos, permite consolidar os passos seguintes de maior complexidade. A compreensão aprofundada do problema-causa-questão é o passo que se segue, devendo permitir agora uma compreensão clara da ecologia do problema, das estruturas e das entidades e pessoas envolvidas, processos associados, etc., o que supõe uma nova fase de questionamento e um novo ciclo investigativo. Este aprofundamento, no quadro de uma investigação séria de explicitação, permitirá o posterior desenvolvimento e proposta de potenciais soluções, incluindo nestas novas formas de interpretação do problema, construídas num vaivém entre o trabalho colaborativo em equipa, por sua vez suportado no trabalho individual e na relação entre equipas. A turma constitui-se como assembleia ampla de debate de saberes e experiências, entre pares/*amigos críticos* que aprofundam e questionam os diferentes achados e modos de fazer, o que permite uma visão mais complexa dos problemas-causas-questões, mas também a participação em processos de negociação e de criação de acordos. A apresentação de processos e resultados à comunidade educativa mais ampla, para além de constituir celebração das aprendizagens e reconhecimento das pessoas jovens, institui novo questionamento e aprofundamento, que poderão induzir à reformulação ou reforço das soluções encontradas². Os sucessivos ciclos de investigação-reflexão podem constituir, em si, momentos de participação demo-

(2) Para mais informação sobre os passos da ABRP consulte <https://EduTransfer.fpce.up.pt/pbl-estrategia-participativa-de-ensino-aprendizagem/>

crática que podem permitir às pessoas jovens a *aprendizagem da cidadania pelo exercício da cidadania* (Macedo, 2018).

Neste processo, a autonomia e o controlo do processo está primordialmente nas mãos de estudantes que protagonizam um processo de aprendizagem colaborativa.

Nesta medida, a organização da pedagogia institui o processo de ensino-aprendizagem enquanto *dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica*, na medida em que cada estudante encontra também um sentido para si a partir de uma estratégia que assenta em trabalho coletivo. De notar que o conceito de *dispositivo de diferenciação pedagógica* foi cunhado por Luiza Cortesão (1998, 2012), como dispositivo atento à diversidade na educação. Segundo a autora, estes dispositivos constituem

materiais a que se pode recorrer no processo de ensino/aprendizagem, cuja concepção e produção (...) [surge] num determinado contexto educativo e sócio-cultural, *para e com* um determinado tipo de alunos, considerando problemas e/ou interesses e saberes que, se descobre, assumem para eles particular relevância. (Cortesão, 2012, p. 728)

Introduzimos aqui a palavra ‘orgânico’, inspirando-nos na perspetiva Durkheimiana de uma *solidariedade orgânica* que, resultando de uma divisão social do trabalho entre especialistas, conduz a que as relações de interdependência social assentem na diferença entre os indivíduos, reforçando o vínculo social (Durkheim, 1997). Pode considerar-se a ABRP um *dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica* na medida em que constitui um movimento atento à diversidade das pessoas jovens em educação, suportado na construção de relações de *interdependência genuína* (Lister, 1997), o que inclui a valorização e reconhecimento das diferentes especializações, ou seja, dos saberes que cada participante domina melhor e dos quais deve partir para construir a sua pesquisa, enriquecendo a pesquisa comum com a partilha de saberes com as outras pessoas.

É interessante referir a articulação comum, entre docentes que colaboraram no projeto EduTransfer, da ABRP com o trabalho de projeto, que já era realizado em algumas das instituições educativas envolvidas. Efetivamente, encontram-se pontos comuns entre estas abordagens, sendo que a ABRP supõe a realização de um conjunto específico de passos complementares e/ou sequenciais, produzindo uma regulação pedagógica dos diferentes momentos, em busca do desenvolvimento de aprendizagens e domínio de competências específicas que emergem do aprofundamento e atenção a cada passo. Efetivamente, o trabalho de projeto «concebido por Kilpatrick requer [também] a cooperação de cada membro, dentro das suas capacidades, tendo por objetivo a realização de um trabalho

decidido, planejado e organizado em comum. Consiste na resolução de problemas, com base no método científico, sendo concluído pela auto e heteroavaliação. Tem uma base grupal, lúdica e exploratória, desenvolve a prática de competências sociais e a aquisição de técnicas de trabalho, permitindo desenvolver capacidades múltiplas entre jovens e docentes pela construção individual e interiorizada das aprendizagens (Macedo, 2009). Curiosamente, enquanto o método de projeto, introduzido no século XVIII, surgiu enquanto forma de aplicação prática de competências anteriormente adquiridas, é sabido que Kilpatrick, já no Século XX, introduziu uma dimensão mais filosófica a esta abordagem, a qual passa a centrar nas crianças, no quadro de uma educação progressista em que o papel das e dos profissionais passa a ser mais subliminar (Knoll, 2012).

PARTICIPAÇÃO E VOZ

Atendendo à relevância da participação como aspeto atinente a este dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica, aqui configurado enquanto ‘mãos na massa’, torna-se importante refletir sobre a participação enquanto condição para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, no quadro das metodologias participativas em que se insere a ABRP. Efetivamente, há que admitir que ‘participação’ se tem vindo a tornar numa palavra de ordem (*buzz word*) nos estudos sobre crianças e jovens, as suas cidadanias e a educação, desde o final dos anos 1990 (Bernstein, 1997; Hart, 1992, 1997) mas, particularmente, desde o início do corrente milénio (Ben-Arieh et al., 2005; Cohen, 2005; Gaitán & Liebel, 2011; Garcia et al., 2019, 2021; Menezes, 2014), e nas políticas para a juventude (e.g., Comissão Europeia, 2001). Mas efetivamente de que estamos a falar quando nos referimos a participação no contexto de uma abordagem de ensino aprendizagem ativada pela resolução de problemas?

No que respeita à centralidade de crianças e jovens na educação escolar, já em 1995 Ashworth identificava um conjunto de argumentos: *disciplina, cidadania e direitos*, os quais podem hoje ser vistos em complementaridade. Isto dá lugar a uma compreensão da participação enquanto auto-regulação, enquanto negociação e enquanto auto significação e voz. O primeiro argumento, pressupondo escuta, considera a existência de maior compromisso com as políticas disciplinares na escola por parte das crianças e jovens se forem ouvidos sobre elas, admitindo-se que cabe à escola, enquanto instituição, oferecer oportunidades de assunção de responsabilidades, bem como estimular a autonomia na aprendizagem. Este argumento enfatiza as vantagens pedagógicas do que designo por *participação como auto-regulação* (Macedo, 2018), constituindo condição essencial ao trabalho com a ABRP. Ilustrando a complementaridade entre argu-

mentos, o da *cidadania* assume que, para virem a assumir a cidadania adulta, crianças e jovens precisam de desenvolver competências como «questionar e avaliar; debater e reclamar; resolver conflitos sem recorrer à violência e trabalhar colaborativamente» (Ashwrow, 1995, p. 2). Concordando que a cidadania se desenvolve no quadro do seu exercício, desviamos-nos da sua visão enquanto papel apenas da pessoa adulta na comunidade política pública, considerando crianças e jovens enquanto cidadãos de direitos. Nessa medida, compreender o funcionamento da sociedade e reconhecer-se como membros de uma comunidade, tal como antecipa a ABRP, permite enquadrar a *participação como negociação*, em exercício da cidadania. O argumento dos direitos, apoiando-se na Convenção das Nações Unidas (1989), visa assegurar que crianças e jovens se possam expressar livremente em todos os assuntos que afetam as suas vidas. Esta perspetiva distancia-se de modelos de PBL que se focavam no desenvolvimento de competências mais generalistas e com menor relação com o contexto, visto aqui como de suma relevância para melhor compreender o problema (Noordegraaf-Eelens et al., 2019).

Admite-se que a vivência democrática nas escolas em torno da realização de direitos das crianças, como membros da comunidade escolar, não só prepara para a futura função social, como abre lugar a uma noção de *participação com voz*. Esta é entendida enquanto experiência, história, visões e expectativas de mundo de crianças e jovens na educação, uma visão que complexifica e problematiza este conceito, abandonando *voz* como abstração (Jackson & Mazzei, 2009). Crianças e pessoas jovens instituem-se enquanto autoras e atoras da construção da sua cidadania, o que permite abarcar uma perspetiva de transformação e transcender visões utilitárias, meramente funcionais à melhoria da escola, que prevaleceram nos anos 1960-70, as quais, pelo seu carácter exógeno, não suscitaram questionamento nem provocaram alterações nos modos de fazer educação pelos seus autores e autoras (Rudduck & McIntyre, 2007).

Nas últimas décadas, o papel de crianças e jovens na educação tem sido bastante analisado, sendo pertinente, para os propósitos deste capítulo, fazer a distinção entre estudos de *participação* e de *voz*. O trabalho fundador de Roger Hart (1992, 1997), que discute a participação na cidadania de jovens na escola, transporta para a educação a tipologia de participação cidadã proposta por Arnstein (1969), que identifica vários níveis na consulta e participação na cidadania adulta, apresentados sob a metáfora de uma escada. Hart (1992, 1997) mantém a metáfora de Arnstein mas considera novas categorias de participação de crianças/jovens. Estas incorporam posições desde a *manipulação*, *decoração* ou *tokenismo*, que o autor designa como *não-participação*, até posições em que a sua participação passa de *serem informadas* a *serem consultadas*, a *partilhar de decisões* de iniciativa dos adultos. No topo da escada, crianças e jovens

lideram e dão início à ação e partilham a tomada de decisão, posição que aproximamos à noção de voz (Macedo, 2018).

Podendo identificar-se em Hart uma visão de hierarquização (Heath et al., 2009), Hart, Flutter e Rudduck (2004) passam a estabelecer quatro níveis de participação, ainda hierarquizados, desde a falta de *consulta* ou *serem ouvidas* sem serem tidas em conta; e *participarem* na tomada de decisão e como pesquisadoras na escola, segundo estruturas definidas pelas pessoas adultas; no nível mais elevado, as situações pontuais em que crianças e pessoas jovens *participam ativa e plenamente* como copesquisadoras, participando desde o funcionamento da estrutura escolar à aprendizagem. Estes últimos níveis indiciam a participação na construção daquilo que designo por *participação auto significada*, em que a voz vai ganhando lugar. Sendo este o lugar desejado no quadro das metodologias participativas, há que equacionar com Kirby et al. (2003) a coexistência (e por vezes conflito) de situações em que as opiniões de crianças e jovens são tidas em conta pelo mundo adulto; estes participam na tomada de decisão; partilham poder e responsabilidade de decisão; e tomam decisões autónomas – modalidades em que as vozes jovens poderão estar mais ou menos presentes.

Ao teorizar sobre os direitos pedagógicos democráticos de participação, inclusão e realização de si, Bernstein (1996, 2003) dá um contributo crucial no que concerne a centralidade de crianças e jovens na educação pela ênfase que atribui à voz; uma visão que, particularmente no Reino Unido, deu lugar a um *movimento pró-voz* (Macedo, 2018) na investigação, que consulta e dá visibilidade à voz/vozes das pessoas jovens. Arnot (2006) e Arnot e Reay (2004, 2006, 2007, 2008) são disso exemplo.

PARA CONCLUIR

A ABRP é uma abordagem pedagógica construtivista (Savery & Duffy, 1995) que permite que estudantes tomem parte ativa no processo de construção do conhecimento a partir do desenvolvimento de formas de compreensão que se valem de conhecimento prévio, construído a partir da experiência da relação com as outras pessoas e com o mundo. Tomamos como ponto de partida uma visão da ABRP enquanto dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica focado na participação, no quadro de uma interdependência genuína com reconhecimento e valorização. Isto permite enfatizar a importância de pôr as «mãos na massa», para a construção das cidadanias jovens, com intervenção nos processos relacionais de construção de conhecimento, orientado para a comunidade e, portanto, situados no mundo. Para terminar, gostaríamos de acentuar como a ABRP, enquanto metodologia participativa, dá lugar à instituição das e dos

jovens enquanto autores e autoras, atores e atoras na construção da sua cidadania (Macedo, 2018) que, neste contexto, se pode considerar como se corporizando na possibilidade que o PBL dá de criar ambientes educativos em que os problemas são colocados num mundo partilhado pelo qual também são responsáveis (Noordegraaff-Eelens et al., 2019). Esta possibilidade de jovens e crianças estarem ligados ao mundo e situarem as suas aprendizagens num contexto social mais amplo e não como um ato isolado consolida o sentido e o valor educativo da experiência.

No que concerne à tomada da experiência, história, perspetivas e expectativas jovens face ao mundo – as vozes jovens – , como condição crucial da participação, estando estas presentes ao longo de todo o processo, cabe acentuar que são particularmente relevantes no que concerne aos primeiros passos de identificação de um problema-causa-questão que, sendo proposto por um membro ou membros da comunidade educativa, terá necessariamente que reportar-se às suas realidades. Isto virá a permitir o desenvolvimento da experiência do conhecido para o desconhecido, ampliando as perspetivas e o conhecimento jovem, trazendo novos significados à construção das suas vozes. Já neste ponto do processo, a dimensão orgânica do trabalho poderá começar a emergir na medida em que diferentes jovens possuirão diferentes saberes e abordagens, devendo tirar partido das suas melhores competências para os passos seguintes do processo, num enquadramento (orgânico) de especialização. Cada pessoa contribui a partir daquilo em que é mais capaz, em função dos seus conhecimentos, o que pode abranger os saberes mais formais, ditos curriculares, bem como as dimensões mais artísticas e criativas e/ou o domínio das tecnologias, sendo o trabalho resultante de uma relação de interdependência genuína em que esses saberes/competências são reconhecidos e valorizados.

No que diz respeito à participação ativa e plena como copesquisadores e pesquisadoras, esta é também uma dimensão transversal que permite às pessoas jovens uma apropriação profunda e significativa das aprendizagens, já que, após definirem o problema-causa-questão, pesquisando e compreendendo a sua complexidade através da pesquisa, deverão também identificar a sua relevância, o que implica novos passos investigativos com a comunidade que serão as e os jovens a delinear, o que lhes permitirá tomar a decisão de prosseguir ou não a sua exploração. Para a compreensão aprofundada do problema-causa-questão, a necessidade de questionamento permitirá às e aos jovens equacionar o que é e não é significativo, e optar, agora, pela busca de potenciais soluções, as quais estarão necessariamente relacionadas com os seus achados anteriores, explorados e refinados através da experiência de diálogo democrático, em que o exercício da cidadania (com voz) tem um lugar particular para se expressar, permitindo às e aos jovens compreender e explorar o potencial da escuta e da

troca, no cruzamento entre a prestação individual na equipa e, para além dela, no trabalho articulado em turma e na apresentação à comunidade. Este vaivém comunicativo poderá potenciar uma compreensão mais ampla dos diferentes níveis de inteção e de tomada de decisão em assuntos que nos dizem respeito, potenciando também a reflexividade necessária a uma participação mais consciente no mundo da vida, a partir da própria voz enquanto sujeitos individuais inseridos num grupo social particular.

Os diferentes pontos assinalados permitem então afirmar a ABRP enquanto dispositivo orgânico de diferenciação pedagógica focado na participação, já que esta metodologia participativa estimula as e os jovens a, conjuntamente, porem as mãos na massa da construção relacional do saber, uma construção assente na relação orgânica entre membros das equipas, no interior da turma e na comunidade, que tira partido da diversidade das pessoas jovens e assenta na sua participação, construída a partir, e permitindo desenvolver, a própria voz, em exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

- Allen, Deborah, Donham, Richard, & Bernhardt, Stephen (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21-29. doi.org/10.1002/tl.465
- Arnot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis, & Lisa Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). Sage.
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2004). *The social dynamics of classroom teaching*. In Madeleine Arnot, Donald McIntyre, David Pedder & Diane Reay (Eds.), *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning* (pp. 42-84). Pearson.
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2006). Power, pedagogic voice and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice. In Rob Moore, Madeleine Arnot, John Beck, & Mary Daniels (Eds.), *Knowledge, power and educational reform: Applying the sociology of Basil Bernstein* (pp. 75-93). Routledge.
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. doi: 10.1080/01596300701458814
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2008). Consulting students about their learning: Consumer voices, social inequalities and pedagogic rights. *NTU Social Work Review*, 18, 1-42.
- Ashworth, Laura (1995). *Children's voices in school matters: A report of an ACE survey into school democracy*. Advisory Centre for Education.
- Barrows, Howard (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. Springer.

- Barrows, Howard (2000). Authentic problem-based learning. In Linda H. Distlehorst, Gary L. Dunnington, & J. Roland Folse (Eds.), *Teaching and learning in medical and surgical education: Lessons learned for the 21st century* (pp. 257-267), Lawrence Erlbaum.
- Barrows, Howard, & Tamblyn, Robyn (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Barrows, Howard, & Kelson Ann M. (1993). *Problem-based learning: A total approach to education*. Monograph, Southern Illinois University School of Medicine.
- Ben-Arieh, Asher, & Boyer, Yifat (2005). Citizenship and childhood: The state of affairs in Israel. *Childhood*, 12(1), 33-53.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Taylor & Francis.
- Checkley, Kathy (1997). Problem-based learning: The search for solutions to life's messy problems. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cohen, Elisabeth (2005). Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
- Comissão Europeia. (2001). *A new impetus for European youth*. European Commission white paper, EC Publications Office.
- Cortesão, Luiza (1998). A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã (Coord.), *Pensar a escola: Construir projectos* (pp. 37-46). Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Cortesão, Luiza (2012). Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação e Realidade*, 37(3), 719-735.
- Durkheim, Emile (1997). *The division of labor in society*. Free Press.
- Figueiredo, Carla, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, 45, e189917. doi:10.1590/s1678-4634201945189917
- Gaitán, Lourdes, & Liebel, Manfred (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Univ. Pontificia de Comillas Ed. Síntesis.
- Garcia, Ana, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania? *Praxis Educativa*, 14(3), 1230-1250.
- Garcia, Ana, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2021) «Todos nós temos um bocadinho de ativismo»: Experiências de participação de jovens na Greve Climática Estudantil, *Educação, Sociedade & Culturas*, 61, 71-91. doi: 10.24840/ex.vi61.434
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, Roger (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan Publications.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New*

- relationships between research, teaching and scholarship*, 67-78). Open University Press.
- Illeris, Knud (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. doi: 10.1177/1541344614548423
- Knoll, Michael (2012). «I had made a mistake»: William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*, 114(2), 1-45. doi: 10.1177/016146811211400202.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, David A., Boyatzis, Richard E., & Mainemelis, Charalampos (2011). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Figueiredo, Carla (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. doi: 10.1080/03055698.2019.1570083
- Lister, Ruth (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York University Press.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. LivPsic / CIIE.
- Maiese, Michelle (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197-216.
- Mezirow, Jack (2006). An overview over transformative learning. In Peter Sutherland & Jim Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. Routledge.
- Noordegraaf-Eelens, Liesbeth, Kloeg, Julien, & Noordzij, Gera (2019). PBL and sustainable education: Addressing the problem of isolation. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 971-979. doi: 10.1007/s10459-019-09927-z
- Savery, John R., & Duffy, Thomas M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Servant, Virginie (2016). *Revolutions & re-iterations: An intellectual history of problem-based learning* [Doctoral Thesis, Erasmus University Rotterdam]. Erasmus Universiteit Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/94113>
- Servant-Miklos, Virginie (2018). Problem solving skills versus knowledge acquisition: The historical dispute that split problem-based learning into two camps. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 619-635. doi: 10.1007/s10459-018-9835-0
- Taylor, Edward, & Laros, Anna (2014). Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy. *Journal of Transformative Education*, 12, 134-147. doi: 10.1177/1541344614548589
- Walker, Melanie (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x
- Zakaria, Mohamad, Maat, Siti, & Khalid, Fariza (2019). A systematic review of problem based learning in education. *Creative Education*, 10, 2671-2688. doi: 10.4236/ce.2019.1012194

CAPÍTULO 8

A DANÇA DAS PEDAGOGIAS LIBERTADORAS: NO HORIZONTE DA INCLUSÃO EDUCATIVA E SOCIAL

Eunice Macedo

*Toda a dança é, em maior ou menor grau,
uma espécie de gráfico do coração.*

(Martha Graham cit. in Janesick, 1998, p. 35)¹

A metáfora da dança a que recorro neste texto inspira-se em Janesick (1998), que se socorre da dança para explorar a investigação qualitativa, inspirando-se, por sua vez, na famosa e controversa dançarina, Martha Graham. Esta articulação faz sentido face ao pressuposto da necessidade de agirmos e refletirmos sobre o agir (Freire, 2018) como condição radical para a melhoria das nossas práticas educativas.

Tal como a dança, a educação enquanto processo comunicacional entre sujeitos tem um pulsar particular, no eixo entre encontro e desencontro consigo e com as outras pessoas, em torno de um conjunto de ordens de razão distintas. Se remetermos a educação a uma função meramente transmissiva de saberes acabados, numa linha pavloviana, skineriana de aprendizagem recetiva, que Freire descreveu como «educação bancária» (Freire, 2018), tiramos-lhe a dimensão crucial de construção e produção do novo por via da relação entre sujeitos. Relativamente a esta questão, Buckingham (2014) acentua que, como teoria e prática, a educação em geral tende a favorecer a modalidade transmissiva, e acrescenta que a visão da «pedagogia como uma questão apenas de comunicação de conhecimento leva a abandonar as complexidades epistemológicas da nossa relação com o mundo (p. 10). Se, contrariamente, investirmos a educação do seu mandato de mediação na construção do conhecimento, numa linha vygotskyana/ freiriana da aprendizagem enquanto processo de descoberta orientada (Rego,

(1) Neste texto, todos os originais em inglês foram objeto de tradução livre.

2018), podemos caminhar para uma «educação emancipatória» que dá vez e voz a uma sociedade transformadora (Freire, 2018) pautada pela diversidade.

Também bell hooks (1994), numa linha de pensamento feminista embebida em Freire, suscita o questionamento de um sistema transmissivo de ‘educação bancária’, apelando à participação ativa e reflexiva das e dos estudantes na construção do saber, no quadro de uma visão transformadora. A necessidade de atenção aos contextos e às pessoas que os habitam está na base desta pedagogia feminista particularmente atenta a contextos multiculturais. Com inspiração, particularmente, na *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1994), bell hooks reinventa a Educação como prática da liberdade (Freire, 1999) re-enunciando a politicidade da educação, num cruzamento fundador entre género e raça enquanto localizações estruturais que permitem identificar – e, portanto, transformar – desequilíbrios de poder patentes na manutenção de relações de dominação e subordinação de vários tipos.

Torna-se clara a tensão entre regulação e emancipação, no campo educativo, que tem estado presente no debate político, particularmente nos últimos 20 anos, a qual, por sua vez, pode ser articulada com o maior ou menor foco na inclusão educativa ou na competitividade e na inserção laboral (Macedo et al., 2015), como mandatos educativos distintos, suportados em construções de mundo e de sujeito educativo também distintas. Estas componentes não têm, necessariamente, que ser localizadas enquanto polos numa relação contraditória, parecendo fazer sentido a simultânea busca de inclusão educativa e social.

Efetivamente, procuro desafiar-vos a pensar alguns ‘lugares’ na educação que permitem refletir sobre ela, em torno da tónica que pretendemos atribuir aos processos educativos, do tipo de aprendizagem que se pretende promover, dos métodos a que fazemos recurso, de quem é visto como ator (ou atora), bem como das visões de pedagogia, pessoa, sociedade e conhecimento (Rego, 2018); lugares estes que influenciam as nossas decisões enquanto profissionais prático-reflexivos.

Tenho vindo a explorar as pedagogias libertadoras (Macedo, 2017, 2018, 2021, 2022) enquanto *praxis* no quadro das *tradições emancipatórias da voz*, conceito cunhado por Arnot (2006), tradições que se unem no que concerne ao pendor humanista, transgressivo e transformador da sociedade e da história. Partindo de preocupações com as condições materiais de opressão na vida das pessoas, estas pedagogias comprometidas «com a justiça e uma visão de um mundo melhor e do potencial para a libertação» reconhecem às e aos sujeitos educativos o lugar de atores e atoras da sua história (Weiler, 2004, p. 92), assentando numa capacidade crítica que vai além dos discursos dominantes (Macedo, 2021).

Embora relevante em ambas as tradições epistemológicas-metodológicas emancipatórias da voz (Arnot, 2006), é no conceito de voz que o ponto de partida é mais distinto. Se a «tradição epistemológica-metodológica feminista» procura compreender as relações de dominação de gênero através da linguagem, os «estudos sociológicos críticos das vozes silenciadas» (Arnot, 2006, p. 406) trazem um enquadramento de gênero à sociologia crítica, num cruzamento com classe social. Neste caso, reconhecem-se analogias entre a proposta freiriana da educação libertadora e as práticas pedagógicas feministas de tomada de consciência, numa base marxista de construção de identidade de grupo e de solidariedade (Donovan, 1989).

Se outras modalidades educativas têm prevalecido nas sociedades ocidentais orientadas para a competitividade, no quadro das pedagogias libertadoras faz cada vez mais sentido reconhecer centralidade à emancipação de cada sujeito enquanto ser individual e membro de grupos sociais particulares. Tais abordagens libertadoras permitem repensar os pilares da educação propostos por Dellor (1996, 2003) em que o saber é re-significado enquanto saber conhecer, saber fazer, saber ser e estar (com as outras pessoas), no quadro de um agir comunicacional mais solidário. Assim, neste capítulo, advogo que uma educação *outra* é possível (Macedo, 2011), traçando cenários que antecipam a possibilidade de as pessoas jovens entrarem no palco da vida quase adulta enquanto protagonistas, primeiras e primeiros bailarinos, no exercício de trajetórias significativas.

Pensar uma educação escrita, falada, dançada... construída na primeira pessoa, acarreta concebê-la enquanto processo de implicação pessoal de *seres únicos* e irrepetíveis envolvidos em processos coletivos de construção de novos mundos possíveis. Trata-se, então, de pensar a prática educativa enquanto experiência humana, necessariamente sensível, ética e solidária. Isto é, uma educação *pelo* e *com* afeto, associada ao cuidar e, por isso, promotora da construção de «ligações humanas válidas» (Baker et al., 2004, p. 34) que, tendo valor em si mesmas, potenciam também o desenvolvimento de outras aprendizagens. Tendo como base o respeito e o reconhecimento, educar *pelo* e *com* afeto permite e estimula que cada pessoa viva «a própria vida sem o peso da desaprovação e da hostilidade da cultura dominante», podendo, simplesmente, ser. Neste encadeamento de condições de igualdade na educação acentua-se ainda a questão do poder como direito de «influenciar as decisões que afetam as suas vidas» e de trabalhar e aprender no quadro de uma «escolha real entre ocupações (...) satisfatórias e compensadoras». Neste quadro de busca de *igualdade de condição*, não é de negligenciar, antes se revela crucial, dispor de «um conjunto de opções dependentes-dos-recursos de valor similar ao de outras pessoas» (p. 34).

Retomando a metáfora da dança que, tal como a educação, exige adereços e cenários particulares, como vimos acima, desafia-se a um fazer educativo que

costura um guarda-roupa à medida de cada corpo. Tal perspectiva vai além do *que fazer*² puro em que «nos engajamos ao serviço da humanidade entendida como uma abstracção» (Freire, 2000, p. 23), numa visão de neutralidade e apoliticidade. Ou seja, advoga-se uma educação que se desvie do *one size fits all*, da objetificação e descontextualização das políticas desenvolvimentistas, economicistas, industrialistas, tecnologistas, antropocêntricas, racionalistas, etnocêntricas e uniformistas (Amaro, 2017), em que se espera que o mesmo modelo sirva a todas as pessoas e em que uma *apropriação neoliberal da voz*, num quadro de regulação, transforma a voz estudantil na voz de clientes (Arnot, 2006; Macedo, 2018).

Então, faz sentido uma educação que foca sujeitos concretos com histórias e condições de vida concretas; uma educação que sabe tirar partido dessas mesmas condições para trabalhar com pessoas que, assumindo esse seu lugar de sujeitos, podem surpreender e ser surpreendidas, libertando-se de amarras e estereótipos, para trabalhar na realização (para além) de si, enquanto *direito pedagógico democrático*, a par dos *direitos de inclusão e participação* (Bernstein, 1996).

Implicando o investimento numa diversidade metodológica assente nas diversidades jovens, podemos pensar a educação enquanto aventura com arte... uma educação assente na relação dinâmica entre ensinantes e aprendentes, todas e todos num duplo papel, enquanto alguém que sabe – e não sabe – alguma coisa (Freire, 1997). É na partilha criativa de saberes que o ato educativo pode ganhar corpo no espaço público partilhado da escola (Macedo, 2018) e/ou de outras instituições educativas, configurando-se na valorização da experiência e construindo-se a partir dessa experiência. Note-se que o objetivo não é a acomodação aos limites da experiência, mas avançar para a construção de algo novo enquanto inédito viável – possibilidade de ação para a superação de *situações-limite de opressão* (Freire, 2018) de qualquer tipo e nos seus diferentes cruzamentos nas vidas jovens. Esta visão de complexidade surge em Freire enquanto princípio que orienta a auto-organização dos sistemas, radicando na relação entre teoria e prática (Pintasilgo, 1998). Situa-se ao nível do ser humano, sendo «irreduzível a elementos simplistas»; é nessa medida que a «conscientização parte do princípio de que cada pessoa traz em si o universo inteiro (...), [sendo que] o processo de conquista da liberdade individual é o detonador do processo de libertação da sociedade» (p. 3).

Na medida em que as pedagogias feministas focam a emersão do sujeito individual e coletivo, numa perspectiva de fragmentação e heterogeneidade intragru-

(2) Conforme Freire e Nogueira (1989), a expressão *que fazer* diz respeito a uma proposta educativa que rompe com a educação tradicional, que é decidida e ocupada apenas por uma elite opressora; no *que fazer* a educação assume preocupações de mudança social, implicando as e os sujeitos nesse processo (Macedo et al., 2013).

pal (Young, 1997) pela qual se reconhece a partilha de determinadas condições estruturais, como o género, e se enfatiza a intersecção de outras dimensões, o pensamento feminista vai além da visão freiriana, na qual a emersão do sujeito individual se dirige mais ao empoderamento do grupo como um todo (Macedo, 2021, 2022).

Admite-se então que maior atenção à diversidade e à heterogeneidade poderá complexificar a construção da *voz pedagógica*, na e através da pedagogia, pela incorporação e valorização das diferentes *subvozes*. Este processo sugere uma «pedagogia da incoerência» (Bernstein, 2003, p. 240) aberta à inclusão do «mistério crucial do sujeito» enquanto *ser único* com potencial «para criar novas realidades». Como acentua Bernstein, não é «coerência, mas incoerência, não é ordem, mas desordem, não é o conhecido, mas o desconhecido» (p. 240). Com preocupações distintas, Buckingham (2014) parece reforçar esta ideia referindo-se à complexidade do processo educativo enquanto «caos epistemológico». Assim, destaca que

um contexto educacional rico é aquele em que o saber e o não-saber, a segurança e a não-segurança giram em torno um do outro caoticamente; e ensinar é tanto comunicar o não-saber, a tentativa, a incerteza, as fantasias, as hipóteses, os quebra-cabeças, os enigmas, as perplexidades e as confusões, quanto comunicar o saber, a segurança, a certeza, os caminhos bem mapeados, as provas, as soluções, os esclarecimentos, iluminações e ideias claras. (p. 10)

Tal abordagem, na perspetiva do mesmo autor, faz sentido num tempo em que esse *caos epistemológico* está fortemente presente nas nossas vidas. Não compete à pedagogia «domar esse caos, mas sim desenvolver e comunicar novos entendimentos – por parte de docentes e estudantes – acerca de como lidar efetivamente com esse caos epistemológico, sem necessariamente tentar endireitá-lo e substituí-lo por algum tipo de ordem epistemológica perfeita» (Buckingham, 2014, p. 11), que seria, necessariamente, uma abstração.

Neste quadro de complexificação questionadora, ganha vez a proposta da educação enquanto movimento emancipatório em que a arte pode ter lugar... um movimento que reconhece a profissionais, crianças e jovens o direito ao prazer na educação, enquanto membros de um ‘corpo de baile’ flexível, estruturado reciprocamente entre acolher, conhecer, reconhecer e dar a conhecer, num movimento relacional dinâmico entre os diferentes elementos na relação: *Acolher* – como abertura incondicional a cada pessoa na sua particularidade; *conhecer* – no exercício de despojamento de pré-conceitos e do que se julga saber para se abrir ao novo; *reconhecer* – aprendendo a dar valor ao novo, agora revelado; e *dar a conhecer* – no sentido de trazer ao palco da vida educativa cada sujeito

(re)construído a partir da experiência de ser acolhido/a, conhecido/a, reconhecido/a e dado/a a conhecer.

Esta educação, em que a pedagogia se constitui enquanto coreografia traçada de modo profundamente relacional, implica debruçarmo-nos num conjunto de questões que possibilitem a complexificação das nossas práticas, enquanto agir reflexivo e promessas de ser. Retomando Rego (2018) e ainda inspirada em Janesick (1998), introduzo questões para pensarmos essas práticas, sabendo que outras ficam por endereçar. O que quero/queremos construir com esta dança? Quais os passos e movimentos, as estratégias e métodos mais adequados? Com quem vamos dançar? Quem vamos implicar? Quais as suas/ nossas posições no palco da vida educativa? Como garantir a todas as pessoas o lugar de primeiras bailarinas? Em que cenários construiremos as nossas danças? Quais os melhores adereços, guarda roupa, instrumentos e processos? O que trazer ao palco e o que deixar nos bastidores das mútuas cumplicidades na educação?

Delineia-se, ainda, a possibilidade da educação como autobiografia, no vaivém entre sujeito e o mundo da sua vida, «na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social, num quadro de subjetividade e historicidade (Ferrarotti, 1991, p. 172). Esta educação enquanto construção narrativa *de* e *entre* sujeitos, membros de um grupo social específico heterogéneo, (desejavelmente ainda) ávido, borbulhante, intenso, configura-se enquanto dança que constrói futuros nas memórias (boas) do passado. Ou seja, mais do que a repetição da narrativa do insucesso na vida e na escola... cabe à educação e às suas pedagogias criar espaço para a construção de novas narrativas, tirando partido das boas memórias (mesmo que limitadas) dos tempos idos. Desafia-se à construção de uma imaginação sociológica (Mills, 1959) assente na compreensão da relação de cada sujeito com as instituições em que desenvolve os seus processos de vida, em busca do seu lugar e enquanto autor ou autora, ator ou atora e narrador ou narradora da própria história, em contexto, ou seja, num cruzamento entre história (cultura, contexto) e biografia.

Face ao que foi dito, assume-se que as pedagogias libertadoras poderão ser configuradas de forma distinta face às condições diferenciais que orientam o *caos epistemológico* das nossas vidas enquanto sujeitos. Estas pedagogias podem potenciar o cruzamento entre história e biografia, o que implica enquadrar a biografia enquanto construção de voz, ou seja, enquanto expressão da história, experiência, saberes, visões e expectativas de mundo, de pessoas e grupos concretos em situações de vida também concretas (Macedo, 2018).

Enquanto tradição emancipatória da voz (Arnot, 2006), pode identificar-se um conjunto de princípios na pedagogia feminista, reconfigurados entre perspetivas. Relaciono as abordagens de Henderson (2016) e a de Webb, Walker e

Bollis (2004), em que se identificam fortes dimensões de complementaridade. A primeira equaciona três grandes princípios, a saber: 1 – resistência à hierarquia entre as e os educadores, de um lado, e as e os educandos, de outro – o que supõe a participação das e dos últimos na construção de conhecimento e na definição do próprio processo de aprendizagem; 2 – experiência como recurso, para além dos métodos tradicionais – o que permite documentar e discutir experiências até aí alienadas, potenciando a identificação de situações reais de opressão como base para a aprendizagem transformadora; 3 – aprendizagem transformadora – que vai além da aquisição de novos conhecimentos para permitir pensar novos sentidos, incluindo a reinterpretação e revalidação crítica da experiência. Anos antes, Webb, Walker e Bollis identificavam seis princípios da pedagogia feminista, a saber: 1 – reformulação da relação entre educadores e educadoras, de um lado, e educandos e educandas, de outro – que corresponde ao afastamento de um ensino transmissivo e à passagem a uma educação assente na participação; 2 – empoderamento – que se apoia na consciência da não neutralidade da educação, implicando uma educação para a não conformação, para a liberdade e a resistência face ao instituído; 3 – construção de comunidade – instituída e instituinte do desenvolvimento de processos de cooperação na e para além da sala de aula, sendo que a valorização de todas as pessoas potencia o desenvolvimento de um sentido de confiança para participar e agir; 4 – valorização da voz com um ponto de partida de género – com implicações na diluição da hierarquia entre educador ou educadora e educando ou educanda, no horizonte da promoção de maior equidade; 5 – respeito pela diversidade da experiência pessoal como fonte de análise, produção teórica, ativismo e pesquisa; 6 – desafio às noções tradicionais de pedagogia – princípio articulado com a afirmação da não neutralidade ontológica da pedagogia e que implica rejeitar a reprodução da construção social de género em torno de binómios como socialização/autonomia, público/privado, masculino/feminino.

Como primeiro princípio, a resistência à hierarquia entre profissionais, de um lado, e outras pessoas envolvidas na aprendizagem, de outro, é vista por Henderson (2016) como implicando coparticipação na construção de conhecimento e na definição do processo de aprendizagem (aquilo que tenho designado como *cidadania educacional do saber*). Por sua vez, Webb, Walker e Bollis (2004) apresentam este princípio enquanto reformulação da relação entre profissionais, de um lado, e outras pessoas envolvidas na aprendizagem, de outro, destacando a necessidade de abandono de um ensino transmissivo e passagem a uma educação participada. Declaram ainda no seu sexto princípio o desafio às noções tradicionais de pedagogia, o que implica a afirmação da não neutralidade ontológica da pedagogia e a não reprodução e reforço da construção social de género em torno de binómios como socialização/autonomia, público/privado, masculino/

/feminino. Este princípio permite a ligação com a valorização da experiência, o segundo princípio referido por Henderson (2016), numa visão da experiência enquanto recurso. A autora alega que a documentação e discussão da experiência (que tenho analisado enquanto elemento constitutivo da voz) deve levar à identificação de situações reais de opressão, servindo de ponto de partida para a aprendizagem transformadora. Webb, Walker e Bollis tinham já referido, como quinto princípio, o respeito pela diversidade da experiência pessoal como fonte de análise, produção teórica, ativismo e pesquisa, e, como quarto, a valorização da voz, com um ponto de partida de género, como aspetos cruciais à diluição da hierarquia e promoção de maior equidade na educação.

Henderson (2016) foca como terceiro princípio a aprendizagem transformadora, que vai além da aquisição de conhecimentos para permitir a produção de novos sentidos que reinterpretam e revalidam criticamente essa experiência. Este princípio é articulável com três dos propostos por Webb, Walker e Bollis: o *empoderamento* (segundo princípio), que assenta na não neutralidade da educação e implica uma educação para a não conformação, para a liberdade e a resistência face ao instituído; por relação com a construção de comunidade (terceiro princípio) através da cooperação *na* e *para além da* sala de aula, o que implica valorização de todas as pessoas e desenvolvimento de um sentido de confiança para participar e agir (visão que podemos cruzar com os direitos pedagógicos democráticos propostos por Bernstein, 1996), numa linha da tradição crítica que referi acima.

Na dança das pedagogias libertadoras, vejamos a relação destas propostas com a visão freiriana, inserível na tradição emancipatória sociológica crítica. A reformulação/rutura com a hierarquização entre profissionais e outras pessoas envolvidas na aprendizagem é um dos princípios centrais da *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018). Desafia-se a pedagogia convencional, enquanto educação bancária, para propor uma educação libertadora que valoriza e reconhece os saberes e cultura das pessoas envolvidas na aprendizagem, bem como o seu papel enquanto atores e atoras, autores e autoras na formulação do saber, implicando questionar o *status quo* e o próprio conhecimento. Nessa medida, faz sentido a afirmação de Freire (1997), na linha das tradições emancipatórias, de que a educação, não sendo neutra mas ideológica, histórica e cultural, tem lugar como ação cultural de intervenção no mundo, podendo fazer a diferença.

A dimensão cultural e a valorização da voz como recurso e efeito de conscientização e ação transformadora evidenciam-se também. Freire (1974) denuncia o silenciamento das vozes na educação e *enuncia* a pertinência da «cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até ao saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar» (p. 35); visão crucial na praxis freiriana, articulável

com a valorização da experiência e o empoderamento anunciados pelas pedagogias feministas. Ao desocultar o papel da educação na reprodução do *status quo* e ao recorrer à conscientização através da dialogicidade, Freire funda-se na ética, no respeito pela dignidade e autonomia do educando (sic), permitindo conceber (e agir) a construção das pessoas envolvidas na aprendizagem, assumindo-se enquanto sujeitos socio-históricos e culturais, membros de um grupo social específico.

A construção da comunidade é também de particular relevo nos «círculos de cultura» da pedagogia freiriana, como trabalho educativo que assenta e estimula a construção coletiva de sentidos a partir do confronto dialógico das realidades individuais. A identificação de temas geradores da própria comunidade enraíza e reforça essa comunidade; como diz Freire (1997, p. 10),

Entre as potencialidades e limites da educação nasce um pensamento pedagógico que leva o educador [ou educadora] a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades de acção cultural e social na luta pela transformação das estruturas opressoras para uma sociedade de iguais e o papel da educação – conscientização – nesse processo de mudança.

Como são configuradas as pedagogias libertadoras em diferentes contextos e condições? Ou seja, como se dançam as danças das pedagogias libertadoras e como se coreografa essa relação, que adereços, que cenários, que lugares e posições para cada bailarino e bailarina, nos palcos da educação? Ao longo desta obra veremos endereçadas estas e outras questões.

REFERÊNCIAS

- Amaro, Rogério (2017). Desenvolvimento ou pós-desenvolvimento? Des-envolvimento e... Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos*, 34. doi: 10.4000/cea.2335
- Arnot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis, & Lisa Smulyan (Eds.), *Sage handbook on gender and education* (pp. 407-422). Sage.
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judith (2004). *Equality: From theory to practice*. Palgrave Macmillan.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Buckingham, Will (2014). Communicating not-knowing: Education, daoism and epistemological chaos. *China Media Research*, 10(4), 10-19.
- Crabtree, Robin, Sapp, David, & Licona, Adela (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. The Johns Hopkins University Press.

- Delors, Jacques (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Delors, Jacques (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 59, 319-330. doi: 10.1007/s11159-013-9350-8
- Donovan, Josephine (1989). Radical feminist criticism. In Josephine Donovan (Ed.), *Feminist literary criticism: Explorations in theory* (pp. ix-xxi). The University Press of Kentucky.
- Henderson, Emily (2016, August 17). *Feminist pedagogy, gender and education association*. <http://www.genderandeducation.com/resources/pedagogies/feminist-pedagogy>
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Janesick, Valerie (1998). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodology and meaning. In Norman Denzinger & Yvonna Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-55). Sage.
- Ferrarotti, Franco (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 9(99), 171-177. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=342>
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*, Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento. (Publicado originalmente em 1968)
- Freire, Paulo, & Nogueira, Adriano (1989). *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. Vozes.
- Macedo, Eunice (2011). A educação como resiliência? Reflexões a partir de um trabalho de intervenção. In Eunice Macedo (Ed.), *Porque uma educação outra é possível* (pp. 107-128). IPFP/Livpsic.
- Macedo, Eunice (2017). Paulo Freire, um pensador feminista? (Re)articulando conceitos e debates. In Eunice Macedo (Coord.), *Ecos de Freire e o pensamento feminista: Diálogos e esclarecimentos*. LivPsic / IPFP / CRPF / CIEE.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania e outras construções*. Edições Afrontamento.
- Macedo Eunice (2021). Pedagogia freiriana e pedagogias feministas: (Des)encontros e diálogos (im)possíveis? *Revista Ideação*, 23(1), 203-223. doi: 10.48075/ri.v23i1.26306
- Macedo, Eunice (2022). Pedagogia freiriana e pedagogia feminista: Come «tradizioni emancipatrici della você». *Rivista MeTis*, (2022), 79-92.

- Macedo, Eunice, Araújo, Helena C., Magalhães, António M., & Rocha, Cristina (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Macedo, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, Evans, Manuela, Lacerda, Manuela, & Vaz Pinto, Margarida (2013). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Liber Livro.
- Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Pintasilgo, Maria de Lurdes (1998). Prefácio. In António Nóvoa & Michael W. Apple, *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto Editora.
- Rego, Amâncio (2018). Educação: Concepções e modalidades. *Scientia cum Industria*, 6(1), 38-47. <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>
- Webb, Lynne, Walker, Kandi, & Bollis, Tamara (2004). Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415-428.
- Weiler, Kathleen (2004). Freire e uma pedagogia feminista da diferença. *ex aequo*, 8, 91-111.

PARTE III

**OLHAR A EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA: CRUZANDO VOZES
DA INVESTIGAÇÃO-INTERVENÇÃO**

CAPÍTULO 9

MELHORAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE JOVENS E PROFISSIONAIS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: TRANSFERIBILIDADES

Eunice Macedo, Elsa Guedes Teixeira e Alexandra Carvalho

Neste capítulo, partimos da discussão do conceito de transferibilidade, central ao trabalho desenvolvido com as instituições educativas. Sendo este, na sua origem, baseado na ideia de extrapolação de resultados de um contexto para outro – o que supõe conhecimento desses dois contextos, neste texto situamos uma visão de dupla via em que se explora a interpelação entre contextos, em torno de práticas promissoras¹, considerando o conceito de transferibilidade enquanto domínio complexo de transferibilidades entre sujeitos e entre instituições. No quadro de uma investigação-intervenção *qualitativa, interpretativa e exploratória*, mediada por múltiplas traduções que resultam de diálogos intersubjetivos e mais ou menos abertos entre as pessoas intervenientes: jovens, profissionais e investigadoras; a experiência permitiu evidenciar que a transferibilidade, enquanto um dos eixos de análise fundador do projeto EduTransfer, se desenvolve de diversas formas, envolvendo também diversas autoras e autores.

DISCUTINDO O CONCEITO DE TRANSFERIBILIDADE

O conceito de transferibilidade tem tradição no campo da economia e no campo da química. É a sua aceção no campo da química que se revela promissora, permitindo o desvio para as ciências da educação, o que implica uma reinvenção e recontextualização do próprio conceito, na linha das pesquisas qualitativas. Na química, no quadro de um paradigma de previsibilidade, o conceito

(1) A designação «práticas promissoras» emergiu no projeto RESL.Eu. Ao afastar-se de ideias de ‘replicação’ de um modelo, que se pode inferir do conceito ‘boas práticas’, permite acentuar a necessidade de ajustamento das práticas a pessoas, comunidades e contextos específicos. Permite endereçar uma condição fundamental de transferibilidade – o (re)conhecimento dos contextos e das pessoas que os habitam.

de transferibilidade admite que uma propriedade química associada a um determinado átomo ou grupo funcional, numa molécula, poderá ter um valor semelhante (mas não idêntico) numa variedade de circunstâncias diferentes. Nessa medida, se a transferência de um modelo corresponde à sua aplicação de um contexto para outro, *transferibilidade* implica que o modelo transferido pode fornecer informações úteis sobre o comportamento ou fenómeno de interesse no novo contexto onde o modelo é aplicado (Koppelman & Wilmot, 1982).

Na pesquisa qualitativa, como a realizada no âmbito do projeto EduTransfer, na origem deste livro, podem identificar-se duas grandes tendências no que concerne à preocupação de transferibilidade, a par de conceitos de verdade e consistência (Slevin & Sines, 2000). Uma delas, de forma que nos parece inapropriada, transpõe para a pesquisa qualitativa interpretativista (Macedo, 2018) os cânones dos métodos quantitativos, de base positivista. A outra abordagem, que subscrevemos, procura dar resposta às dimensões de verdade (diríamos construção intersubjetiva), consistência e transferibilidade, introduzindo critérios localizados e específicos a cada pesquisa particular; no que respeita à transferibilidade, ela é aqui vista enquanto o potencial de transferência de resultados de uma pesquisa para outra (Slevin & Sines, 2000).

Como referem Lincoln e Guba (1985), em trabalho já de 1981, Guba fez a proposta de um conjunto de conceitos, estabelecendo uma nova linguagem para o que designou por uma epistemologia naturalista; diríamos, o mais natural possível, atendendo a que a mera presença de quem investiga já interfere no contexto observado (Macedo, 2018). Nessa abordagem de Guba, o conceito de transferibilidade² vem substituir o de validade externa, a que se reportam trabalhos mais convencionais. Associando transferibilidade e generalização, Lincoln e Guba (1985) e, mais recentemente, Rodon e Sesé (2008) acentuam que a transferibilidade de resultados da pesquisa depende do grau de semelhança e/ou aproximação entre as situações.

Nessa medida, e de forma interessante para uma investigação com instituições educativas diversas, Lincoln e Guba (1985) alertavam já para a necessidade de «quem quer fazer um julgamento de transferibilidade, possuir informação acerca de *ambos* os contextos, para fazer bem esse julgamento» (p. 124), sendo que isso implica uma descrição profunda daqueles. Nessa medida, estes autores afirmam que «a transferibilidade (...) depende de fatores contextuais. Nenhuma teoria *a priori* poderia antecipar as várias realidades que quem investiga irá inevitavelmente encontrar no terreno, nem incluir a multiplicidade de fatores que

(2) Os conceitos de «credibilidade», «dependabilidade» e «confirmabilidade» surgiram em substituição, respetivamente, dos conceitos de validade interna, fiabilidade e objetividade (Lincoln & Guba, 1985).

fazem a diferença ao nível micro (local)» (p. 205). Ora, a compreensão profunda dos contextos, tendente a um julgamento informado acerca da transferibilidade, implica, ainda segundo os autores, a realização de um retrato sobre cada realidade que pode ser captado num registo de observação (como no estudo de caso), o qual deverá dar conta das complexidades inerentes a cada contexto e dos modos como estas interagem, ou seja, diríamos, explicitando a(s) sua(s) particularidade(s). Foi com estas preocupações de (re)conhecimento das instituições educativas e das e dos seus autores e autoras (jovens e profissionais) que o projeto EduTransfer fez um acompanhamento de observação e diálogo com os processos de trabalho com a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), como exploramos noutros capítulos deste livro.

Parece ainda interessante referir para os propósitos deste texto que, seja na pesquisa de caráter qualitativo, seja na abordagem mais quantitativa, como afirma Finfgeld-Connett (2010, p. 248) que, cabendo a quem investiga, as «decisões sobre transferibilidade dependem da explicação de metáforas teóricas que se aplicam a todos os cenários e da identificação de alegorias de causa e efeito que existem entre dois contextos (Hellström 2008)»; uma visão que parece considerar também a dimensão interpretativa da pesquisa, em que os dados são objeto de sucessivos processos de tradução.

Mais ainda, importa referir que a questão da transferibilidade tem suscitado dúvidas a investigadores como Misco (2007). Para este autor do campo da *grounded theory* (teoria fundamentada a partir do trabalho empírico), dado o caráter localizado dos estudos qualitativos, a sua transferibilidade pode ser frágil por não ser considerada importante, atingível ou ambos os aspetos, sendo-lhe prestada pouca atenção nos textos e revistas sobre metodologia. No entanto, de forma relevante para a nossa abordagem, como veremos, Misco (p. 11) reporta-se ao trabalho de Schofield, já em 1990, para sugerir «que formas alternativas de pensar sobre a transferibilidade podem incluir casos em que os resultados obtidos num contexto se aplicam ao futuro *state of affairs* (estado das coisas) noutro contexto, cabendo a potenciais leitores e leitoras produzir a transferibilidade. Também de forma relevante e, de certa forma, justificando a disseminação da experiência e a reflexão sobre ela como objetivo primordial deste livro, num estudo qualitativo do campo da saúde, Kuper, Lingard e Levinson (2008) desviando também para as e os leitores a potencial transferibilidade, sistematizam:

A natureza contextual da pesquisa qualitativa significa que deve ser atribuída uma reflexão cuidada à potencial transferibilidade de resultados para outros contextos socioculturais. Embora o estudo deva discutir a extensão da ressonância dos achados face à literatura publicada, grande parte do ônus de avaliar

a transferibilidade é deixada para [as e] os leitores, que devem decidir se o cenário do estudo é suficientemente semelhante para que os seus resultados sejam transferíveis para os seus próprios contextos. Ao fazer isso, o leitor [ou leitora] procura ressonância – [ou seja] a medida em que os resultados da pesquisa têm significado para si. A transferibilidade pode ser apoiada pela discussão do estudo acerca de como os seus resultados promovem entendimentos teóricos que são relevantes para várias situações. (p. 668)

Neste capítulo, com alguma liberdade, falamos de *transferibilidade* apropriando o conceito do mundo da química (Koppelman & Wilmot, 1982) para o das ciências da educação. Neste último campo e no quadro de uma *pesquisa qualitativa interpretativista* e exploratória (Macedo, 2018), que envolve e convida pessoas (jovens e profissionais) e as suas relações na educação, admitimos que uma prática promissora – como o recurso à ABRP – associada a determinado indivíduo ou grupo numa instituição educativa poderá ter valor semelhante (mas não idêntico) numa variedade de circunstâncias diferentes, sendo necessário, para isso, um esforço de recontextualização. Esta terá que ter em conta as especificidades desse outro contexto e das pessoas que o habitam e lhe dão sentido. Uma questão que teremos oportunidade de explorar em outros capítulos, nomeadamente no Capítulo 9. Tal como permite evidenciar a aportação a partir de estudos qualitativos, particularmente do campo da saúde (medicina e enfermagem) onde transferibilidade é explorada, existe um potencial de transferibilidade do conceito de transferibilidade para o campo da educação. Assumimos este ónus no duplo papel de produtoras e leitoras do estudo realizado, num enquadramento pluriperspectivado e intersubjetivo.

Assim, face a esta breve exploração do conceito de transferibilidade desde o ponto de partida da química ao da saúde, cabe agora explorar que formas adquiriu a – e qual o potencial da – transferibilidade, enquanto processo pejado de complexidades, no trabalho realizado com as instituições educativas, no intuito de contribuir para melhorar a experiência educativa de jovens e de profissionais.

TRANSFERIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

Em sede de candidatura à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)³, no que concerne à transferibilidade, afirmava-se: «Esta pesquisa participativa analisa as possibilidades de transferibilidade entre instituições educativas, de

(3) Aprender através de diversos contextos educativos: Transferibilidade de práticas promissoras no quadro do Horizonte 2020. Projeto financiado pela FCT, com a referência PTDC/CED-EDG/29886/2017.

práticas educativas promissoras, que tomam como base a aprendizagem através da resolução de problemas, como método cooperativo». Era este o objetivo declarado que, por sua vez, justificava o trabalho com instituições educativas distintas, como exploramos noutros capítulos, em busca de formas investigação-intervenção na educação que envolvessem diferentes partes interessadas (*stakeholders*) nesse processo.

Foi a promoção de um sentido de pertença e de compromisso com a educação por parte das e dos seus atores e autores que esteve no horizonte do trabalho com jovens e profissionais, entendendo-se que, pelo seu potencial de transferibilidade, a colaboração aberta entre diferentes saberes e lugares sociais, no eixo entre investigação e ação, poderia contribuir para a promoção do sucesso educativo jovem bem como para a redução, com mais sucesso, dos problemas de abandono da educação e formação (Macedo et al., 2022). Admitia-se ainda que o potencial de transferibilidade poderia emergir da criação de espaços no interior das instituições educativas, para o exercício da cidadania e de competências essenciais, pelas pessoas jovens que seriam desafiadas à identificação, tomada de decisão e ação para a melhoria dos seus contextos de vida (Macedo, 2018), no quadro da experimentação com a ABRP enquanto metodologia participativa.

Estando a transferibilidade no cerne da conceção do projeto, evidencia-se, desde logo, uma visão desse conceito que, se parte das anteriormente exploradas neste capítulo, as quais antecipam a transferibilidade de resultados de um contexto para outro, se distancia delas no que concerne à múltipla interpelação entre contextos face a processos realizados, a qual parece emergir, em particular, da coautoria jovens-profissionais-pesquisadoras na sua construção, sendo que as últimas constituíram pedras angulares na construção de pontes entre sujeitos diversos e os seus vários contextos educativos. Tomava-se como ponto de partida, o «potencial de transferibilidade bidirecional das práticas educativas» entre diversas instituições, indo além da polarização entre via científico-humanística e via profissional, e valorizando as suas especificidades. Admitia-se que isto permitiria a construção de «um ‘roteiro’ para transferência de esquemas» (Day et al., 2013, p. 83) que permitiria explorar uma ‘transferibilidade’ de duas vias que tirasse o melhor partido das diferentes ofertas educativas. Esse roteiro viria efetivamente a consubstanciar-se dando origem às *‘policy briefs’* do projeto (Macedo et al., 2022), em que nos apoiaremos, em seguida, para desenvolver a reflexão.

Interessa referir que, «para reforçar a apropriação das aprendizagens e o envolvimento na educação das e dos estudantes» (Macedo et al., 2022, p. 7), a 1. transferibilidade de práticas promissoras entre diversos contextos educativos esteve a par de outros eixos do projeto, a saber: 2. Autoria e apropriação na construção do conhecimento e a redução do abandono precoce da educação e for-

mação; 3. Relevância das competências do século XXI para as e os estudantes; e 4. Melhoria das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas.

No quadro da investigação *qualitativa interpretativista e exploratória* que se realizou, a transferibilidade ganhou caminhos próprios, complexificando-se. Numa perspetiva processual, e não apenas de resultados, orientámos a sistematização no sentido de dar relevo a aprendizagens profissionais de maior relevância que poderão permitir melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas. Admite-se que as dimensões de transferibilidade foram evidenciadas com maior ou menor intensidade e com avanços e recuos ao longo dos processos e nas diferentes instituições educativas.

Como acentuámos nas *policy briefs* do projeto EduTransfer (Macedo et al., 2022) e aqui retomamos, retomando também a reflexão, a transferibilidade foi além da mera possibilidade de replicação de instituição para instituição, para se corporizar como:

i) **Transferibilidade de saberes e experiências entre jovens** – que ocorreu no dia a dia da construção das pesquisas, tanto no trabalho interno das equipas, tanto nas turmas, tanto com colegas de outros anos, os intitulados ‘amigos críticos’, i.e., consultores/as, nas modalidades de trabalho em equipa restrita, seguido de partilha na equipa-turma, em sucessivas (re)construções.

Estes processos de transferibilidade obrigam-nos a refletir sobre a importância de a ABRP se dever constituir como espaço de valorização de todos os saberes e experiências, potenciando a expressão das vozes normalmente silenciadas (Macedo, 2018) e não do mero reforço das vozes já poderosas de jovens que se sentem em casa face à cultura escolar sendo também (re) conhecidos por ela (Macedo, 2009a; 2009b), aprofundamos este debate no capítulo 10.

Entre alunos há também [essa transferência], especialmente com aqueles que tiveram formação. Quase que se sentem diplomados e responsáveis para fazer essa comunicação. Muitas vezes vão à sala onde estão alunos que não são da turma deles e explicam como é que se faz, até com outro tipo de conhecimento e outro tipo de saberes. De alguma forma sentem-se responsáveis por passar a palavra aos mais novos, noutros aspetos até da vivência da escola e de competências do curso. (GDF, Professora, curso profissional)

ii) **Transferibilidade de saberes e experiências entre profissionais de cursos distintos** – que teve lugar, particularmente, num enquadramento democrático de formação e desenvolvimento profissional no início e em

meados do projeto, e foi atinente ao trabalho de monitorização, sendo de relevar a rutura com a tradicional hierarquização entre vias científicas e profissionalizantes, resultante da identificação de eixos fortes nas diferentes abordagens e do seu potencial de recontextualização.

A formação de um grupo heterogéneo, composto por professores de diferentes escolas, de diferentes áreas científicas e de diferentes níveis de ensino, com vivências bem diferentes foi uma mais-valia para a concretização deste trabalho. O sucesso obtido, em tão diferentes ambientes, demonstrou que esta metodologia, de facto, abrange todos os alunos, independentemente das suas diferenças e dos seus ritmos de aprendizagem. (questionário de avaliação da formação, docente)

iii) **Transferibilidade nas instituições, para além das e dos profissionais do Projeto** – efetivada no envolvimento de docentes das instituições educativas que foram mobilizados pelos seus pares, com um efeito multiplicador.

Com efeito, através do seu trabalho e entusiasmo, as e os profissionais envolvidos no Projeto transferiram para os e as colegas aprendizagens relativas ao

trabalho colaborativo/em equipa com outros/as docentes, partilha de experiências, práticas, estratégias e metodologias, incluindo o uso de aplicações digitais em prática colaborativa, a importância da dinamização de projetos de forma interdisciplinar, a elaboração conjunta de documentos gerais de organização e de planificação, e a partilha pontual de práticas pedagógicas com docentes da escola que não integravam o Projeto. (Macedo et al., 2022, p. 20)

No entanto, no que diz respeito à formação e à participação de professores/as, foi salientado que a participação docente não pode ter um carácter obrigatório, que poderá originar resistências, tendo, outrossim, que resultar do entendimento de que este processo pode resultar numa mais-valia para si, através do exemplo das e dos colegas.

Finalmente, algo que foi apontado pelos e pelas docentes como um constrangimento à implementação do PBL nas escolas é a reestruturação do corpo docente anualmente, com a saída e entrada de professores/as contratados/as.

iv) **Transferibilidade entre docentes e estudantes** – patente numa abordagem de escuta mais democrática, com alguns avanços face a abordagens mais convencionais que legitimam a hierarquização entre docentes e jovens; reforço de relações, cumplicidade e cooperação, mobili-

zaram jovens para o exercício de maior autonomia e responsabilidade, assumindo-se como protagonistas dos seus processos e dos seus saberes, em construção de cidadania; ganhando as e os profissionais maiores competências de escuta e de reconhecimento das cidadanias e dos saberes jovens, com reinvenção mais ou menos ampla das suas profissionalidades, também enquanto protagonistas desses processos:

O tema do PBL que nós fizemos, era propício a haver transferência dos alunos para os professores, porque tinha a ver com comunicação, com divulgação. E toda esta parte (...), do domínio das redes sociais, está muito do lado dos alunos. (...) Para nós, e reparei que também até mesmo para a técnica da escola que faz esse trabalho de divulgação, houve muitos aspetos que eles focaram, muitas referências, muitas orientações e sugestões que foram dando, que a própria técnica que o faz tinha desconhecimento e teve que investigar e teve que depois pesquisar e por em prática. (GDF, professora, curso profissional)

v) **Transferibilidades no currículo: saberes entre disciplinas** – patente na mobilização para o desenvolvimento da pesquisa em ABRP de saberes já adquiridos no âmbito do processo educativo mais formal e vice-versa, num vaivém de saberes técnicos e científicos anteriormente adquiridos que se tornaram mais «curricularmente rentáveis» através dessa mobilização:

O que se nota (...) ao nível dos nossos alunos (...) o facto de eles terem que investigar, o facto de eles terem que recolher informação, terem que construir a sua informação, a própria comunicação, até depois na própria montagem de todo o trabalho, portanto, na organização, ou a aplicação de tecnologias, em tudo isso houve uma mais-valia. Eles cresceram, sem sombra de dúvidas, nesse aspeto. (GDF, professora, curso científico)

vi) **Transferibilidade mútua universidades e [outras] instituições educativas** – sempre que foi possível a efetivação de parcerias e colaborações entre diferentes profissionais, no quadro de uma abordagem inter/multidisciplinar e pluriperspectivada, na reflexão sobre a ação e na definição de novos percursos. Incorpora-se nesta dimensão de transferibilidade as articulações prático-reflexivas entre as instituições educativas e a universidade, que incluiu a colaboração e aprendizagens entre jovens, docentes e investigadoras, no quadro da construção de uma cultura pautada pela valorização da diversidade de pensamento e de ação, em que se acentuaram relações de parceria e de estímulo mútuo à construção relacional do saber (Macedo et al., 2022).

De salientar que, findo o Projeto, a equipa de investigação-intervenção foi convidada por uma das escolas para manter uma relação de consultadoria na área do PBL, pois a Direção tomou a decisão de apostar nesta metodologia para continuar um trabalho interdisciplinar, envolvendo as e os docentes que participaram no projeto bem como todos e todas que o quisessem fazer, garantindo um efeito multiplicador de transferibilidades.

- vii) Transferibilidade de propostas políticas **entre instituições educativas e comunidade**, incluindo órgãos do poder local, uma dimensão com manifestações e níveis diferentes, nas diferentes instituições e grupos educativos e que esteve patente na auscultação e na escuta das comunidades pelas e pelos jovens, ao longo e no final dos processos investigativos acerca de problemas-causas-questões relevantes para essas comunidades; tendo também adquirido proeminência na maior aproximação entre instituições educativas e a sua comunidade de pertença. Neste quadro de diálogo com a comunidade cabe ainda referir as possibilidades de que usufruíram as e os jovens de conhecer melhor e explorar as suas realidades locais, o que poderá ter tido, em alguns casos, impacto numa compreensão mais aprofundada da importância da participação, exercendo o direito de ser cidadão ou cidadã.

Muitas das questões que mostraram captar o interesse de jovens prendem-se com o trabalho desenvolvido nas escolas sobre os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, aplicados à comunidade local. Neste sentido assistiu-se verdadeiramente à máxima da agenda internacional «pensar global, agir local», com participação ativa das e dos jovens.

PARA CONCLUIR

Fez-se a advocacia, a partir do vivido da ABRP como metodologia participativa que investe num modo experiencial e relacional de desenvolver o currículo, tendente à experimentação de uma vivência (mais) democrática nas instituições educativas, pautada pela participação com voz; numa perspetiva de reconhecimento de todas as vozes e de exploração permeável das suas complementaridades. Afirma-se o lugar da educação enquanto forma viável de intervenção política pedagógica relacional, vocacionada para melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas. Estas ideias, resultantes da experiência conjunta e da reflexão sobre ela, revelam, em si, forte potencial de transferibilidade, nas suas diversas formas hoje e no futuro, num enquadramento de reinvenção contextual e não de replicação.

É relevante destacar ainda que as várias formas de transferibilidade no interior das instituições educativas deram evidência particular à transformação da sua cultura, impulsionando um processo que se sabe moroso e difícil. Esta transformação foi mais ou menos subtil conforme os contextos e os desafios enfrentados, o que inclui o maior ou menor grau de autonomia das pessoas jovens no desenvolvimento e construção dos seus processos investigativos. Esteve patente na construção de processos de partilha entre profissionais e jovens e vice-versa – contrariando a tradicional unidirecionalidade na construção do saber e das relações pedagógicas. Pôde ser também observada na reinvenção do currículo e das profissionalidades, o que correspondeu à introdução de novos mecanismos de exercício prático e reflexivo, tendentes à melhoria das práticas e das relações interprofissionais. Maior colaboração e entusiasmo, exploração de práticas, estratégias e métodos, literacia digital, partilha na construção de documentos organizativos e de planeamento deram evidência a esta transformação.

REFERÊNCIAS

- Day, Laurie, Mozuraityte, Neringa, Redgrave, Katy, & McCoshan, Andrew (2013). *Preventing early school leaving in Europe: Lessons learned from second chance education*. Publications Office of the European Union.
- Finfgeld-Connett, D. (2010). Generalizability and transferability of meta-synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2648.2009.05250.x>
- Koppelman, Frank, & Wilmot, Chester (1982). Transferability analysis of disaggregate choice models. *Transportation Research Record*, 895(18-24). <https://onlinepubs.trb.org/Onlinepubs/trr/1982/895/895-004.pdf>
- Kuper, Ayelet, Lingard, Lorelei, & Levinson, Wendy (2008). Critically appraising qualitative research. *Practice, BMJ*, 337(687-689). doi:10.1136/bmj.a1035
- Lincoln, Yvonna, & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Macedo, Eunice (2009a). Vozes poderosas de jovens de elites económicas portuguesas, *Configurações*, 5/6, 175-197.
- Macedo, Eunice (2009b). Percursos de elites económicas jovens. Portugal. Século XXI: vozes, mais ou menos, poderosas e prospecções de vida. *Educação em Revista*, 10(2), 15-40.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, Carvalho, Alexandra & Araújo, Helena (2022). *Do cumprimento da tarefa à apropriação do conhecimento e da democracia: Transferibilidade de práticas promissoras na aprendizagem através de diferentes contextos educativos*. CIIE / FPCEUP.

- Misco, Thomas (2007). The frustrations of reader generalizability and grounded theory: Alternative considerations for transferability. *Journal of Research Practice*, 3(1), Article M10. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/45/77>
- Rodon, Joan, & Sesé, F. (2008). Towards a framework for the transferability of results in is qualitative research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 8(17). <http://sprouts.aisnet.org/8-17>
- Slevin, Eamonn, & Sines, David (2000). Enhancing the truthfulness, consistency and transferability of a qualitative study: Utilising a manifold of approaches. *Nurse Researcher*, 7(2)(79-98).

CAPÍTULO 10

PARTICIPAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO? DIÁLOGOS COM JOVENS ACERCA DO PBL ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Eunice Macedo e Alexandra Carvalho

Neste capítulo, opta-se por uma abordagem narrativa que entende as narrativas como estruturas culturais e ferramentas para pensar que podem ser mobilizadas para desenvolver um campo da prática, na medida em que as narrativas captam tanto a complexidade da sala de aula como múltiplas vozes (Moen, 2006). Procura-se captar um diálogo reflexivo das investigadoras com a experiência de construção do conhecimento entre pessoas adultas e jovens, no âmbito da implementação do PBL (*Problem Based Learning*). Assim, tirando partido da escuta das vozes jovens acerca do PBL, dialoga-se com dados de observação participante, registados em notas de terreno, enquanto narrativas experienciais, tendo sido feita uma transcrição seletiva de dados do acompanhamento da experiência presencial e *online*. Focam-se sessões da investigação-intervenção, durante 2020, em dois contextos de aprendizagem distintos: um curso científico-humanístico numa escola do ensino secundário, em que a aprendizagem é organizada de forma disciplinar, e um curso profissional de nível secundário, numa escola profissional em que a aprendizagem é organizada em módulos, que preveem a sustentabilidade como tópico, assumindo a interdisciplinaridade.

Opta-se pela apresentação das notas de terreno, em diálogo reflexivo com as mesmas, primeiro com um teor mais narrativo sequencial, para permitir uma compreensão da imersão realizada no trabalho com PBL, para depois centrar a exploração em torno de duas categorias temáticas: 1) A experiência de construção do conhecimento entre jovens e pessoas adultas; e 2) A participação e tomada de decisão nesse processo.

Tendo-se optado neste capítulo por começar com a narrativa reflexiva acerca da experiência, importa, no entanto, referir que o fundo teórico da reflexão parte da preocupação com a escuta das vozes jovens numa linha de trabalho

bernsteiniana (Arnot, 2006, 2009; Arnot & Reay, 2004, 2007, 2008; Macedo, 2018). Isto implica enfatizar a tensão entre vozes poderosas e vozes silenciadas (Macedo, 2009), na linha das tradições emancipatórias da voz, que incluem a tradição epistemológica-metodológica feminista e os estudos sociológicos críticos das vozes silenciadas, como categoriza Arnot (2006; ver também Macedo, 2017, 2022). Reclamando reconhecimento das vozes jovens (Macedo, 2018), centra-se o debate nas questões da participação e tomada de decisão, tirando partido narrativo da escuta dessas vozes – enquanto expressão de si – no decurso do PBL. Com esse objetivo, cruzam-se dados de observação participante presencial e *online*, registados em notas de terreno, enquanto narrativas experienciais.

Na busca de ir além de visões que registam a utilidade das vozes jovens para a melhoria da escola e das aprendizagens, nomeadamente em Rudduck, Chaplain e Wallace (1996), e Rudduck e McIntyre (2007), admite-se que o PBL, como metodologia participativa de ensino-aprendizagem, pode dar lugar ao reconhecimento das vozes, potenciando participação e tomada de decisão e contribuindo, dessa forma, para a redução da hierarquização entre as diversas vozes na educação. Isto para além de outros benefícios também identificados no que concerne às e aos profissionais e às instituições educativas. Reforça-se a opção por uma abordagem *outra* que coloca as vozes jovens no centro do trabalho investigativo e no envolvimento na escola através da participação, encontrando espaço para que estas vozes sejam ouvidas (Machado et al., 2020), sendo reportadas e reinterpretadas no desenvolvimento do processo investigativo.

Refira-se, ainda, que a assunção de uma postura crítica, eticamente implicada, nos obriga a reconhecer os limites da pesquisa realizada face às condições em que foi desenvolvida. Em pleno período de situação pandémica, a consulta, durante a implementação do projeto com as escolas, decorreu com acesso limitado às pessoas jovens, mediado pelas pessoas docentes e quase em exclusivo *online*. Estes aspetos, se potenciaram o desenvolvimento da literacia digital, como se desenvolve noutra capítulo, constituíram também constrangimento quer para o desenvolvimento da consulta e escuta quer para a expressão das vozes jovens, muitas vezes auto-silenciadas e/ou ocultas sob o pano de fundo de um retângulo sem rosto (na situação da câmara do computador desligada no Teams). Reconhecendo, apesar disso, o valor das experiências vividas nos contextos de aprendizagem que nos acolheram e por nos terem desafiado a reinventar formas de escuta e devolução, desafiamos-vos a viajar connosco na reflexão que se segue.

DIÁLOGOS COM A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Tendo sido realizado um conjunto amplo de narrativas que acompanhou o processo de implementação do PBL, nesta secção começamos por dialogar com uma sequência de três narrativas referentes à entrada no problema e na sua definição no âmbito do PBL, em um dos contextos onde se desenvolveu o estudo, a que sucede um diálogo em torno de uma organização temática-categorial das narrativas da experiência.

Entrada no problema e na sua definição no âmbito do PBL: Dados e Achados!

Como lente de leitura, centramos a pertinência das questões levantadas no cruzamento entre a experiência de construção de conhecimento e a participação e tomada de decisão; temas esses que iremos explorar, na secção seguinte, enquanto categorias de análise. Aponta-se para «dimensões relacionais e de interação com docentes, associando-as à aquisição de conhecimentos.» (Sessão 5, 16.06.2020).

Casa: Conceito Lato? Dialogando com a nota de terreno de 19.05.2020

Breve descrição da situação de aprendizagem na escola A: a docente faz a abertura de horizontes às pessoas jovens, fazendo a apresentação de conteúdos.

Na sessão que designámos Casa: Conceito Lato, participam 21 jovens e dois docentes. A tentativa de chamadas no Teams a dois estudantes que ainda não estavam *online* parece ser prática habitual das docentes e de estudantes. (Nota de Terreno [NT], 19.05.2020)

Identifica-se aqui um primeiro princípio de participação democrática – a garantia de presença, no quadro da ‘política de presença’ defendido por Philips (2001), que argumenta em favor de uma presença, em que os grupos possam participar nos seus próprios termos e defendendo os seus interesses.

A proposta de PBL é realizada pelas docentes que propõem o problema de partida: *Como tornar uma casa sustentável?*. Tal como previsto no PBL a questão é colocada de forma ampla, permitindo que a delimitação do problema vá ocorrendo por tomadas de decisão múltiplas na equipa-turma. (NT, 19.05.2020)

Identifica-se a emersão, ainda mitigada, de um segundo princípio da participação democrática, o diálogo entre participantes. No entanto, a expressão diferenciada das vozes indicia tensão entre vozes poderosas e silenciadas, neste caso intergrupos, já que a decisão é tomada pelas docentes com contributo de um número limitado de jovens. Situando o PBL enquanto forma *outra* de cumprimento do currículo, a proposta insere-se nos conteúdos programáticos previstos no módulo. O estímulo proposto pela docente sobre *Sustentabilidade* surge numa perspetiva alargada, inspirada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015). A apresentação da docente parece apontar caminhos na ideação de casa, propondo que a desconstruam no plano das ideias, para, mais tarde, conceberem e desenharem um projeto 3D com as ferramentas técnicas que têm vindo a explorar no curso. De acordo com a ficha técnica do módulo:

O Projeto Interdisciplinar (...) consiste num conjunto de exercícios de natureza transdisciplinar e integradores dos diferentes saberes e capacidades apreendidos e desenvolvidos ao longo do primeiro ano do curso. O tema (...) é o desenho de uma habitação unifamiliar com integração de instalações para a prática profissional (...). O projeto deverá integrar sistemas e materiais que promovam a sustentabilidade construtiva, podendo contemplar nomeadamente o uso de materiais ecológicos, energias alternativas, sistemas de fachada ventilada e de cobertura plana ajardinada. (Proposta 2020)

Num cruzamento da visão transdisciplinar proposta pelo projeto que devem desenvolver no módulo e o PBL enquanto metodologia participativa de construção do saber, a apresentação de uma das docentes procura a mobilização do corpo estudantil. Reconhece-se o valor da abordagem, mas denota-se a assunção da centralidade docente com certa sobreposição da sua voz às vozes jovens, numa hierarquização naturalizada de saberes, sobre a qual importa refletir.

De forma inspiradora, a docente navega por caminhos múltiplos sobre a palavra CASA, propondo a desconstrução do conceito. Atravessa-se a língua portuguesa – os 21 sentidos que o dicionário Priberam atribui à palavra. Desaguando em propostas artísticas que permitem flutuar na construção de ideias associadas a Casa, propõe às e aos jovens que, mais tarde, naveguem pelo trabalho de artistas como Julião Sarmento, em *Seven Houses & Six Flats*¹ e Tribambuka, ilustradora de um projeto que designou *I am Home*². (NT, 19.05.2020)

(1) Ver <https://www.moma.org/collection/works/portfolios/196008>

(2) Ver <https://tribambuka.co.uk/project/home>

Um conjunto de questões retóricas, reflexões e problematizações por parte da docente procuram induzir a reflexão jovem, alocando-os ao lugar de participantes silenciosos, a partir dos seus saberes e experiências. Apresentação que nos permite refletir acerca da relação entre espaços públicos e espaços privados, e as suas relações na construção democrática.

A casa... «É lá fora? É cá dentro? Dentro de quê? Está dentro de nós? Fora de nós?» Casa pode ser muitas coisas... A nossa casa, o planeta terra..., (...) relaciona-se com identidade... algo com marca pessoal. É quando sentimos que tem a ver connosco, que chamamos casa (...). O conceito de casa tem uma multiplicidade de abordagens, por isso trata-se de uma construção. [A casa enquanto] escola, rua, país, mundo. (NT, 19.05.2020)

Apontando para uma certa mitigação do espaço de expressão das vozes jovens como aspeto da verticalização entre vozes adultas e jovens, esta apresentação criativa, exploratória e inspiradora abre caminhos para diferentes olhares sobre casa. No entanto, não previu de imediato os contributos das e dos jovens na equipa-turma, admitindo-se a possibilidade de ter estimulado a construção das suas vozes. Abrem-se horizontes a uma visão sociológica de casa, muito além da materialidade dos seus muros, a que o PBL remetia por estar associado, nesta escola, a um módulo técnico.

Uma abordagem no quadro do PBL teria estimulado as e os estudantes à exploração do processo criativo de construção e desconstrução do conceito que, na situação observada, foi exercido pela docente, num processo quase unilateral de construção de saber, no qual as vozes jovens parecem quase ausentes, embora se admita que a escuta possa conduzir à reflexão. Evidenciando esta questão, a interpelação com que a docente finaliza a apresentação «Estes conceitos em torno de casa fazem sentido para vocês?» suscita duas intervenções jovens: «revejo-me em todos os conceitos de casa [de que falou]» e «nenhum conceito [de casa] nos limita, por ser tão amplo».

Na mesma linha de abordagem, que direciona a reflexão,

em seguida, a docente remete ao quarto de Van Gogh para introduzir as questões que despoletarão o trabalho de grupo na próxima sessão, dizendo: «não é só um quarto, mas diz sobre o artista e sobre o contexto de vida... Paris... pinta ao ar livre... tinha problemas de saúde e passaria algum tempo no quarto». As questões são: i) O que é a casa para ti? ii) Se se sentem em casa no lugar onde vivem e em que lugar se sentem em casa! iii) Qual a marca da tua presença na casa onde vives? Propõe que consultem o guião e que não respondam às perguntas de forma direta, mas de forma criativa, recorrendo quer ao texto, fotografias, desenhos, objetos, ilustrações, etc. A docente sintetiza dizendo que

os dois conceitos em discussão serão *casa* e *sustentabilidade*. Relembra que se num PBL anterior já pesquisaram acerca de como tornar uma sala de aula sustentável, no PBL corrente irão refletir sobre o conceito de casa, espaço onde se está mais tempo num período de confinamento (estudantes, docentes e investigadoras estavam remetidos à plataforma Teams). (NT, 19.05.2020)

Assumindo agora a sua voz de forma poderosa, os mesmos dois rapazes voltam a pronunciar-se criticamente a propósito da proposta de questões realizada.

Um diz: «convivemos ativamente com a casa. Inconsciente já tínhamos pensado nelas... Não sei se são super atraentes...»; o outro afirma: «...opinião muito pessoal e não ajuda a pensar a questão da casa sustentável». (NT, 19.05.2020)

Ambos os estudantes parecem duvidar do potencial de pensar uma casa sustentável a partir das suas próprias experiências. Se um deles parece devolver que as questões de partida não são atrativas para ele, o outro parece pôr em dúvida que, partir da sua subjetividade acerca do que entende ser casa, possa permitir a ideação e a realização do Projeto! Será a aprendizagem a partir das suas experiências e conceções de mundo pouco atrativa para algumas e alguns jovens? Estarão aqui em causa outras questões associadas à desvalorização da própria voz, silenciando-a?

Buscando estabelecer escuta efetiva, em diálogo intergruppal:

A docente afirma que, para pensar as questões da «sustentabilidade, temos de sentir que fazemos parte. Temos de nos implicar. Parecem propostas externas a nós?». Dá exemplos, «reciclagem, fechar a torneira a lavar os dentes, opções alimentares. Isto tem de fazer sentido e não ser externo a nós». Termina dizendo «Fazemos parte» e a proposta é pensar a «sustentabilidade a partir de nós numa ação diária». A docente pede às e aos estudantes: «por favor proponham!», se vos surgirem questões mais pertinentes para reflexão. (NT, 19.05.2020)

Se o discurso da docente, relativo ao fazer parte e à participação, se pode constituir enquanto inspirador, parece, por outro lado, poder remeter para a experiência de falar sobre a experiência de exercer direitos, numa retórica de vivência democrática que, apesar da sua intencionalidade pedagógica, pode mitigar o exercício efetivo dessa participação face às condições reais impostas pelos constrangimentos de um espaço-tempo educativo limitado (Nóvoa, 2022). É o lugar oposto que o PBL desafia a explorar. Apresenta-se como uma proposta de exercício efetivo de participação democrática com realização de direitos, que potencia uma abordagem transdisciplinar ao currículo, promovendo e explo-

rando saberes complementares, no quadro de um currículo integrado, tal como proposto por Bernstein (1996).

Respeitar e/ou construir o guião? Dialogando com a nota de terreno de 20.05.20

Breve descrição da situação de aprendizagem em A: jovens organizados em 5 equipas distintas no Teams.

Face a um desafio comum, movimentam-se na tensão entre o cumprimento da tarefa, que por vezes não lhes faz sentido nem lhe reconhecem relevância no quadro de uma participação regulada e de uma voz mitigada e, por outro lado, a expressão das vozes individuais e da equipa que parecem encontrar mais espaço para se expressar do que na situação anteriormente narrada.

Tirando partido da autoestrada digital... Trabalho em equipas (G) a partir do guião e/ou reflexões individuais?

Reunião no Teams, as e os estudantes reúnem-se nas equipas.

A docente C. e eu circulamos por cada uma das cinco salas virtuais.

G3: alguns dos jovens partilham que não percebem perguntas tão individuais. Este aspeto retoma a questão da relevância levantada por dois estudantes na sessão anterior. Parecem não vislumbrar potencial em iniciar individualmente a reflexão acerca dos seus (pré-) conceitos de casa. A docente parece procurar inspirar as e os jovens com a ideia de pensar, por exemplo, o «corpo como casa» num exercício metafórico de aproximação ao mundo da dança. As múltiplas metáforas de casa que já haviam sido apresentadas no exercício de *Brainstorming* feito pela docente na sessão anterior parecem apontar para um estímulo ao pensamento abstrato e criativo. Mais uma vez, nesta discussão em pequeno grupo a docente retoma a arte para explorar a reflexão aprofundada das e dos estudantes. As condições de ‘observação’ limitadas, um espaço cinzento, criado pelo facto de a observação ser realizada *online* e de alguns e algumas estudantes terem as câmaras desligadas, não permitiu entender se o exercício de abstração acerca do conceito de casa proposto não as/os «atraía» ou não lhes fazia sentido. Isto parece poder relacionar-se quer com o facto de terem sido ouvintes do *Brainstorming* de outra pessoa e/ou com uma tendência das e dos estudantes do curso técnico terem uma forte aproximação ao domínio do concreto, associando «casa» a uma estrutura física. (NT 20.05.20)

Cabe aqui refletir acerca do tipo de partilha solicitado, uma vez que teriam de falar das suas próprias casas. As respostas individuais às questões abaixo foram partilhadas no Teams no interior do grupo e com a turma: i) O que é a casa para

ti? ii) Se se sentem em casa no lugar onde vivem e em que lugar se sentem em casa! iii) Qual a marca da tua presença na casa onde vives? Apesar da partilha das respostas, houve, no entanto, preocupação com a utilização de imagens simbólicas que não exigissem «mostrar o quarto, por exemplo», como verbalizado por alguns jovens de forma a evitar expor o seu quarto.

Foi possível observar várias modalidades de trabalho e de disponibilidade para a partilha, evidenciando-se a tomada de decisão por parte das pessoas jovens deste grupo.

G4: Já estavam a avançar e não quiseram colocar questões nem dúvidas. Mais tarde quando se voltou ao grupo já tinham realizado um exercício de dar destaque nas respostas aos aspetos que as e os membros do grupo tinham em comum e identificar aspetos que eram singulares. Partilharam 1 resposta comum. (NT 20.05.20)

Bem como formas distintas de aceder ao conhecimento.

G5: Esta equipa expressou dificuldade no acesso às perguntas propostas para exploração nesta sessão. A docente retoma a ideia da arte para sugerir que identifiquem em equipa coisas que sintam que representam as ideias que vão discutindo. Um jovem partilha «o meu quarto é a marca da minha presença na casa». Sugere que identifiquem uma música, por exemplo, «para estimular o vosso imaginário». Esta equipa partilhou quatro respostas individuais, duas delas foram escritas à mão e fotografadas. (NT 20.05.20)

E a relação solidária com jovens ainda ausentes, potenciando a realização da tarefa prevista.

G1: Três jovens e a docente mobilizam-se para contactar dois estudantes que não estão na sala paralela. Respondendo à preocupação de sistematização dos contributos da e dos estudantes, a docente sugere que encontrem pontos em comum sobre a casa e que apresentem também as respostas dissonantes. No final, partilharam 4 respostas individuais. (NT 20.05.20)

Sendo que a docente assume um papel fundamental na explicitação do que é esperado, as e os jovens decidem como apresentar os seus resultados, de entre o que pareceu ser um leque limitado de escolhas possíveis...

G2: A docente conversou com as e os jovens acerca da importância de o resultado desta sessão dar conta das diferentes perspetivas no seio do grupo. A docente salientou que podem identificar objetos/divisões que tenham a ver com o que são (no caso da identificação da marca que deixam de si), salien-

tando que: «isto se a casa for a morada, mas também pode ser o corpo». Realizaram um PPT que incluía as respostas das e dos jovens às três perguntas propostas, procurando mostrar as opiniões das e dos membros. Os cinco jovens identificaram quarto e o escritório como os locais que têm a sua marca. (NT 20.05.20)

Como autores e autoras da construção do seu conhecimento, as e os jovens partilharam 12 respostas individuais e duas de grupo que a investigadora recolheu do Teams³. Evidencia-se que, em geral, o quarto foi referido como o local onde deixam a sua marca, havendo também referências ao jardim, à cama, à secretária e ao escritório.

Uma jovem refere que a música é a sua marca na casa e que a música une as pessoas que lá vivem. Genericamente, reconhecem a casa como sendo o lugar onde vivem, em que se sentem seguros e confortáveis, assumindo, no entanto, uma jovem que a sua casa não tem muitas condições. (NT 20.05.2020)

O aspeto que mais ressalta desta experiência com as e os jovens, acompanhada *online* prende-se com a significância atribuída à proposta realizada. As e os jovens revelaram um conceito de casa associado a uma estrutura física na qual vivem em relação com outras pessoas. No entanto, parecem deixar transparecer que essas experiências subjetivas em casa não se cruzam com a sustentabilidade, em foco nos seus trabalhos. Será que não parece ser significativo para as e os jovens iniciar os trabalhos sobre uma casa sustentável a forma como cada um, ou os colegas, vive a sua casa? Onde ficam então as questões da participação e da tomada de decisão? E qual o lugar atribuído a estas pessoas jovens na experiência de construção do conhecimento com as pessoas adultas?

Sustentabilidade na construção com a docente? Dialogando com a nota de terreno de 21.05.20

Breve descrição da situação de aprendizagem em A: sessão de planificação com participação de vários docentes

A sessão inicia-se num clima caloroso. Percebo que a docente I. não vê as e os jovens há algum tempo (2 meses). Diz I.: «saudades vossas», «estão todos bem». A docente vai acolhendo pelo nome as e os estudantes que vão entrando na sessão do Teams, o que nos permite refletir sobre a questão fundamental da dimensão relacional da pedagogia.

(3) As investigadoras integravam as atividades no Teams, sendo visível a sua atividade para docentes e estudantes.

A. agiliza com um estudante ligar, via Teams, a estudantes que ainda não estão na sessão. O aluno refere que já foi à sala (virtual) da DT e que não está lá ninguém.

A. diz: «Fiquei muito contente com os vossos trabalhos. Todos entregaram». Pede ponto de situação da sessão de ontem – «Dinâmica de grupo, funcionou? Até para a professora I. perceber o que aconteceu.»

I.: «Acho que correu bem, pensava que ia correr pior. Tentámos que todos falassem», explicando que responderam a tudo em grupo, porque as respostas eram próximas»

B.: «O nosso grupo fez respostas individuais a 100%. Ficou-se por aí...»

L.: «Pensei que ia correr mal, mas unimo-nos e conseguimos dar uma resposta conjunta». Face à pergunta da docente A. «Porque é que pensavas que ia correr mal?», a jovem responde: «Às vezes tenho um pouco de medo que corra mal...»

B.: «Falámos e decidimos fazer individualmente»

V.: «Decidimos fazer individualmente e depois não conseguimos discutir no final como planeado»

B.N.: «[eram] Questões pessoais, por isso decidimos fazer individualmente» (NT 21.05.2020)

O diálogo acima ilustra a importância da reflexão acerca da experiência de construção do conhecimento entre jovens e pessoas adultas enquanto ponte para a construção desse mesmo conhecimento. Em geral, as repostas das e dos jovens que deram o seu *feedback* sobre a sessão parecem apontar para a ideia de que as perguntas a explorar os remetiam para um trabalho individual. Duas das jovens tinham expectativas pouco positivas acerca da forma como decorreria o trabalho em equipa, não sendo possível perceber se isto se relacionava, ou não, com a experiência anterior de PBL. Destes comentários das e dos estudantes resulta o interesse em perceber como são desencadeados os processos de construção e organização do trabalho em equipa, que parecem estar associados ao papel como estudante que desempenham.

A. refere que I. é uma convidada especial para o debate de hoje sobre conceito de sustentabilidade na construção e na arquitetura. Propõe que desenvolvam um *Brainstorming* acerca de «como tornarem a vossa casa sustentável» (trata-se da casa que têm que idealizar em desenho técnico no âmbito do Projeto. Sugere que «participem ativamente».

I. começa por dizer que tem «saudades das aulas», percebendo-se que o módulo que lecionava já terminou. I. diz: «lembrem-se das quatro dimensões que aprenderam no PBL: ambiental, energética, económica e social». Voltando a identificar a dimensão social da sustentabilidade que também na área de Integração exploraram, que parece revelar um trabalho dos ODS com algum

aprofundamento. Este aspeto pode relacionar-se/reforçar-se com o facto de se tratar de uma escola associada da UNESCO. (NT 21.05.20)

Esta sessão ficou marcada pela especificidade da organização dos cursos profissionais e do desenho técnico em particular. A docente tinha terminado a leção do módulo e as e os estudantes tinham agora oportunidade de rever conteúdos necessários à elaboração do Projeto, revelando o potencial interdisciplinar das atividades curriculares desenvolvidas. Este aspeto, integrador de conteúdos, é assumido curricularmente por um projeto designado interdisciplinar, que propõe que sejam mobilizados conteúdos de diferentes módulos do curso. Esta sessão parece apontar para o facto de o PBL se constituir como uma metodologia integradora que potencia o trabalho entre disciplinas, já previsto na estrutura curricular deste curso. A dinâmica da sessão assentou numa pedagogia centrada na pergunta em que, de forma dedutiva e retomando experiências de aprendizagem anteriores, a docente parte das vozes das e dos jovens para retomar conteúdos já explorados. O recurso sistemático à pergunta e a memórias de imagens, arquitetos, construções, entre outros conceitos e ideias que tinham visto juntos gerou um clima de construção de ideias que informaram a pesquisa das equipas PBL.

Achados: uma organização temática-categorial

Num cruzamento indissociável entre a experiência de construção do conhecimento entre pessoas adultas e jovens, e participação e tomada de decisão no trabalho com PBL permitiu identificar a sobreposição de uma lógica adulta de organização, preocupada com a eficácia e a realização da tarefa, a uma voz jovem mais centrada no potencial de exploração e de compreensão dos processos.

Apesar dessa tendência para o foco na realização da tarefa sob orientação adulta, ao longo do processo verificou-se que há já uma cultura de trabalho em equipa, que pode estar inerente à tradição na escola de realização de trabalho de projeto. As pessoas jovens manifestam-se abertamente, entre pares e com as pessoas docentes, por exemplo, criticando a falta de envolvimento de outras e procurando estimular a sua participação.

Para além disso, a manifestação por parte das pessoas jovens de desagradado face à realização do processo parece revelar uma brecha na hierarquização entre profissionais e jovens, expressa na assunção da própria voz, que indicia avanços intergrupos face à tensão entre vozes adultas (mais poderosas) e vozes jovens (mais silenciadas).

No entanto, parece poder identificar-se ainda uma hierarquização entre as vozes jovens, sendo que ao nível intragrupo, na relação entre estudantes, aqueles e aquelas com maior aproximação à cultura da escola assumiram a liderança dos processos, assumindo e talvez reforçando as suas vozes poderosas enquanto vozes outras continuaram mais silenciadas. Numa nota positiva, no final do processo, na experiência *online*, destaca-se o elogio a jovens que inicialmente não participavam e que passaram a fazê-lo, num crescendo, admitindo-se que o maior ‘recolhimento’ *online* fosse potenciador dessa evolução.

Maior participação e tomada de decisão, no entanto, no vaivém pequeno grupo grande grupo, observou-se a prevalência de modalidades mais transmissivas do que reflexivas, o que indicia que um dos objetivos do PBL, de desenvolvimento de pensamento crítico, poderá ter ficado aquém de realizado.

Ao nível do trabalho investigativo de construção do conhecimento, a recolha de informação esteve dependente da busca de rigor. A seleção de informação disponível denotou nas e nos jovens o desenvolvimento da capacidade de distinguir entre factos e opiniões e de tentativa de validação dos dados. Por outro lado, não se evidenciou ainda a capacidade de interpretar e questionar esses dados, indo além na produção de saber e na busca de soluções criativas. Evidencia-se, ainda, que as apresentações jovens, que respeitam os modos convencionais de comunicar informação, deram nota de um trabalho altamente estruturado, apesar de estarem em grupos diferentes

Na escola A com o currículo organizado de forma modular, há que acentuar a capacidade de desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar que tirou partido das aprendizagens, competências e saberes de diferentes módulos, anteriormente explorados, no quadro de uma cultura institucional que faz recurso frequente ao trabalho de projeto enquanto modo de construção do saber. Será interessante notar, por exemplo, que na ideação de uma casa sustentável as e os estudantes fizeram recurso às questões programáticas do módulo de cidadania, nomeadamente dos ODS, cruzando-os com módulos eminentemente técnicos.

A questão da avaliação do processo, que as e os jovens consideraram não ter ficado clarificada desde o início, teve também implicações na dimensão processual do trabalho marcada pela dominação do tempo e pelo foco no produto final, admitindo-se que os limites temporais à realização do processo e a necessidade de um produto final podem ter tido consequências no usufruto de um espaço de diálogo e de reflexão que estimulasse a oralidade e a argumentação, de que depende a construção de processos democráticos de participação com voz. Inversamente, poderá ter contribuído para uma compreensão do trabalho de aprender, que parece orientado para o futuro trabalho como adultas e adultos trabalhadores. O ofício do aluno (Perrenoud, 1995) parece ainda orientado e preparatório para a adesão a uma lógica do mercado em que as e os jovens são

sujeitos a ritmos acelerados. A pressa do fazer limita o usufruto do prazer de fazer, no interior da sala de aula, sujeita a uma lógica de produção e constituindo as e os jovens enquanto produtos (Macedo, 2009).

É ainda relevante acentuar a dimensão criativa do trabalho realizado, sendo que as lógicas do PBL acabaram por ficar um pouco subordinadas às lógicas organizativas, no quadro do pensamento adulto e/ou a uma lógica de projeto, numa apropriação da metodologia que, não a desvirtuando, a recontextualizou, desviando-se um pouco do cumprimento das etapas e dos procedimentos previstos, transformando-a em algo novo, pautado por um certo hibridismo concetual e na execução.

Experiência de construção do conhecimento entre pessoas adultas e jovens

Os excertos narrativos que se seguem registam a observação em circulação *online* entre salas simultâneas/paralelas, por parte da investigadora. Trazem ao palco do debate interpretações de jovens, docentes e da investigadora-observadora no que concerne à construção de conhecimento entre pessoas adultas e jovens, procurando identificar tendências, singularidades e tensões. Reforça-se a relação indissociável entre esta dimensão e as de participação e tomada de decisão, neste primeiro momento, em torno da construção de conhecimento.

Estiveram 29 pessoas *online* (incluindo docente e 3 UPorto) numa reunião no Teams criada pela escola. De acordo com a definição do grande tema-problema que docentes e estudantes acordaram – Agenda 2030-Pessoas-ODS4. Educação –, a docente I propôs que cada um dos grupos partilhasse com a turma os «subtemas» que cada um dos grupos gostaria de explorar. Estes temas, bem como a composição dos 5 grupos de trabalho, constam da planificação (em anexo) que, previamente, a docente enviou à equipa EduTransfer. A dinâmica da aula foi gerada em torno das intervenções das e dos estudantes, seguindo-se de comentário crítico, com base nos pressupostos do PBL, por parte da equipa Edu.

A Professora sugere ao grupo que recolha informação sobre o trabalho desenvolvido no apoio ao estudante – «há uma sala de estudo, mas não a frequentam»; Face à sugestão de aprofundamento da fase «Conhecer o problema» o aluno afirma já ter passado muito tempo desde a formação e que já não se lembrava dos passos; a Equipa informa que está disponível o PPT da formação na equipa Teams. (NT Sessão1 12.05.2020)

De notar o registo da negociação entre a docente e as pessoas jovens, e que a tomada de iniciativa docente surge como catalisadora para a expressão das vozes em presença, a partir das quais é construído o conhecimento. Já os excertos da sessão seguinte permitem acentuar a prevalência das vozes jovens, com partilha de processos e resultados. É a partir desta que o trabalho de orientação e observação são construídos, ou seja, assumindo-se a centralidade jovem.

A sessão iniciou com um breve ponto de situação de cada um dos grupos (cerca de 20'). Estavam 25 estudantes, a docente e investigadoras. Os grupos reuniram e decorreu orientação e observação em cada um dos grupos. Previamente a esta sessão cada uma das equipas partilhou no Teams o seu *feedback* sobre o decorrer do PBL. Assim, foi possível que a equipa de investigação lesse os pontos de situação antes desta 3.^a sessão.

Para além disso, a experiência de construção do conhecimento surge apoiada na participação e tomada de decisão jovem acerca do quê e como investigar, num processo democrático, na linha da proposta PBL, pautado por autonomia, reflexão e auto-organização na produção do conhecimento.

Estar na sala virtual do G1: (...) a partir dos pontos negativos e positivos discutidos, pensaram o seguinte: «Qual seria a melhor forma de encaixar [o apoio] no horário dos alunos?»

Dizem «o PBL é uma sigla que vem do inglês. Como o próprio nome diz, é a construção de conhecimento a partir da discussão do grupo».

A ideia de «encaixarem» o apoio no horário do estudante parece relacionar-se com o que ouvi: «aluno sentir-se sobrecarregado».

Há um debate sobre ser, ou não, obrigatório o apoio a estudantes. Diz um jovem: «acho que devia ser opcional, mas depois ter falta...», «Não, porque não é obrigatório»; «porque agora os alunos têm mais maturidade e percebem que não é por não ser obrigatório que não precisam de ir».

Organizam-se: «é melhor fazer aqui, porque assim toda a gente vê».

Criam perguntas para o questionário: «têm conhecimento das salas de estudo na escola?»; «já frequentaste alguma aula de apoio?», «achas que é uma mais-valia? (NT Sessão 3 26.05.2020).

Estar na sala virtual do G3: As e o jovens vão dando as suas opiniões face às perguntas de uma das colegas. «Dinamismo, como é que influencia a comunidade escolar?»; «se não houver dinamismo não há tanta atenção nem apreensão de conhecimentos», «facilita o trabalho do professor».

A jovem levanta ainda outra questão: «Quais foram as principais alterações com o ensino a distância?». As ideias que se geraram no grupo foram:

- «Muito diferente [*online*]. A concentração dos alunos, interfere... distraem-se mais»
- «Mais aborrecido para os alunos. Há professores que não ligam a câmara e só falam»
- «As avaliações. Não há testes e é mais complicado avaliar»
- «É diferente no acompanhamento, porque não estamos com os *stores*.»
- «Os exercícios são os testes... permite mais copianço. O professor assim não tem noção de quem está a trabalhar.» (NT Sessão 3 26.05.2020)

Evidencia-se ainda, nos excertos acima e nos seguintes, como o ambiente *online* pode constituir o espaço seguro e de acolhimento de diversas vozes.

Estar na sala virtual do G4: Têm guiões em *Word*... Dizem: «não desenvolvemos muito a questão do ensino a distância» (tópico definido na planificação para a semana 3). Vão entrando vozes que dizem [sobre o ensino a distância]:

«uma seca»

«é a única forma que temos»

«o que mudou?», pergunta uma jovem, «em relação à sobrecarga?»:

«o horário está mais reduzido, mas a quantidade de trabalhos está o dobro!»

«há pessoas que conheço que têm muitos trabalhos»; «um bocado mais trabalhos»

«Não temos tido testes»

Noutro sentido vai a resposta de uma jovem: «melhorou [com o ensino a distância]. Temos mais tempo para nós. Dá para fazer outra coisa sem ser só escola.»

Sintetizam:

«A sobrecarga horária diminui». No entanto, «reduziram as aulas, não a sobrecarga»

«conseguimos gerir melhor o tempo»; «Conseguimos gerir melhor o tempo»; «Não estamos tão acompanhados como estávamos na escola.»; «Nem toda a gente se consegue organizar!». (NT Sessão 3 26.05.2020)

O mesmo tipo de debate pôde ser identificado na Sessão 5 (16.06.2020), envolvendo outro grupo de estudantes, o que permite identificar a relevância para estes grupos dos problemas tratados. Parece, ainda, mostrar o (re)conhecimento dos direitos das e dos jovens ao descanso e lazer, previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Partilha de G5 à turma: A apresentação está estruturada (índice no início). Falam da intensificação da sobrecarga de conteúdos na escola, referem que os conteúdos se focam no «futuro trabalhador», que há um foco na «memorização e não na consolidação de conteúdos», os «professores não conseguem per-

sonalizar o acompanhamento», «heterogeneidade na escola e currículo universal, igual para todos». Os aspetos apontados pelos jovens no PPT parecem informados por contributos de docentes e ou estudos consultados (não identifiquei fontes). Tal como o grupo anterior, referem que a sobrecarga, neste caso de conteúdo, «compromete o horário de lazer».

As reflexões jovens permitem ainda compreender os impactos do ambiente *online* na sua experiência de construção do conhecimento, sendo mencionadas vantagens e desvantagens. Este tema foi também objeto de consideração pelo G5, na Sessão 5 (16.06.2020), sendo referidas preocupações similares: «metade do tempo com os professores», «alunos com mais dificuldade» e necessidade de «assimilar conteúdos autonomamente para cumprir o currículo».

Referindo-se já à leitura da entrevista que realizaram a uma professora, vão continuando o tópico do ensino a distância: «temos mais tempo para organizar o nosso estudo», «a motivação é completamente diferente», «rotinas completamente alteradas», «quantidade de conteúdos que exploramos sozinhos aumentou», «reduziram 5 tempos com aulas assíncronas», «alunos que têm dificuldades é muito mais difícil acompanhar».

Referem-se explicitamente à Biologia, dizendo «é muito conteúdo e é só decorar». Uma jovem diz a propósito disto: «[é o] sistema em geral. O sistema está criado de uma forma que a nossa única forma de vencer é decorar, e não aprender». (NT Sessão 3 26.05.2020)

Emergem também nos diálogos *online* construções jovens acerca do que é – e deve ser – a educação, como se vê no excerto narrativo seguinte, que capta partilhas jovens acerca da sua investigação, em países europeus, incluindo Portugal. Relação com a natureza, individualização, interatividade, competências, redução da carga horária ecoam enquanto temas fundamentais, revelando também o potencial jovem para participar na definição do saber e nos modos da sua construção (Macedo, 2018).

Estar na sala virtual do G3: Quando entro AC refere-se à «grande importância do contacto com a natureza» que o ensino na Finlândia reconhece. Continuam referindo que as «políticas pública do Japão» preveem que os «professores ganhem novos conhecimentos até se reformarem», «professores têm de fazer formação, onde analisam as necessidades dos alunos em determinados anos. Todos os anos fazem [formação]». Referem-se a Singapura: «[há um] investimento na tecnologia na educação para aumentar o rendimento». Referem ainda que na Finlândia «promovem educação com maior conhecimento transversal e interdisciplinar... competências para a vida, como pagar impostos... ensino para a vida», os «métodos de avaliação [são] adaptados a cada aluno».

Uma aluna pergunta: «Porquê que estas medidas são especiais? O que altera nos alunos?». Resposta: «Pode tornar os alunos mais críticos, porque têm investimento pessoal. Cria mais autonomia». (NT Sessão 4 02.06.2020)

No quadro do desenvolvimento de um pensamento crítico, mais ou menos informado,

referem-se à pesquisa acerca da realidade de outros países: na Finlândia, «Acho que é mais avançado»; em Espanha, «o horário tem a ver com o horário dos pais para os filhos não ficarem na escola»; «deve haver países que nos vão surpreender». Referem também que na Alemanha «não há competição entre escolas. O que traz de benéfico?»; «harmonia entre as escolas. Mostra aos alunos que não é só competição»

Retomam os resultados das pesquisas individuais acerca de outros sistemas educativos. Em Singapura: «aulas mais interativas, mais didáticas, facilitam a aprendizagem de qualidade, não quantidade»; referem-se à «importância da psicologia positiva», que não debatem. Em relação à Finlândia, retomam a importância do «contacto com a natureza» para um «maior respeito pela natureza», referindo que a «conservação ambiental» é um exemplo da «participação dos alunos nos problemas da sociedade»; referem o facto de o ensino procurar «investir nas suas [estudantes] próprias habilidades» e de «encorajar os [estudantes] mais pequenos a serem mais ativos e independentes», nomeadamente por irem «no inverno para a natureza».

Registei. Portugal: 4,8 h/dia; Dinamarca: 3,7 h/dia; Espanha: 3,51 h/dia; França: 3,45 h/dia; Holanda: 2,84 h/dia. Um outro estudante refere que Portugal é um dos países europeus com maior carga horária letiva. O Luxemburgo regista 6048 horas, seguido de Portugal com 5653h. A Bulgária seria o país com menor carga horária escolar (1800h). Alguns estão, portanto, a ler os resultados das pesquisas uns aos outros, também em inglês. Ouço ainda: «mais aulas de Matemática, menor desempenho»; «As crianças do 1.º ciclo são as mais sobrecarregadas». «Está a ser difícil encontrar informação». (NT Sessão 4 02.06.2020)

Nesta experiência de construção autónoma do conhecimento, são ainda tomadas decisões relativas ao como construir o saber,

já que não conseguimos encontrar comparação entre Portugal e outros países, pode ser que consigamos assim... [referindo-se à explicitação como iria fazer a pesquisa *online*] Dizem com «Inglaterra porque uma professora de Inglês disse que o sistema de ensino é completamente diferente». Uma outra jovem «não sei se é muito correto associar sobrecarga de conteúdos e sobrecarga horária, porque não aparecem como um facto associado, mas o G diz que é um facto que estamos a viver... (NT Sessão 4 02.06.2020)

E dá-se nota da escuta de sugestões apresentadas pela equipa de investigação, reveladoras da capacidade de atenção a questões que lhes dizem respeito.

Regista-se ainda que grande parte dos comentários que a investigadora realizou tenderam a sensibilizar as e os estudantes para a articulação dos subtemas com os passos e pressupostos da metodologia de PBL. Os dois aspetos mais salientados foram: a importância de elencarem aquilo que já sabem sobre o problema e aquilo que consideram que têm de procurar saber, e reconhecer também aquilo que, acerca de cada subtema, se trata de um facto ou de uma opinião. (NT Sessão 1 12.05.2020)

Falam da nota introdutória do questionário [que estavam a construir], revelando que leram e foi significativo o *feedback* dado pela equipa EduTransfer: «é fundamental agradecer a participação». Dizem «vamos ver os inquiridos dos outros para nos inspirarmos». (NT Sessão 4 02.06.2020)

De forma notória, a experiência de construção de saber como *co-laboração* é evidenciada na sessão 5, reservada para a partilha com a equipa-turma das atividades desenvolvidas nas cinco equipas. As chegadas e comentários de todas as pessoas participantes – docentes, investigadoras e estudantes no papel de consultores – contribuíram para pequenas sugestões de alteração ao material de suporte às apresentações que as e os jovens irão realizar na próxima semana. Os debates permitem evidenciar não só o desenvolvimento de um pensamento crítico sensível, associado ao cuidar como prática democrática, como também de um pensamento relacional, isto é, capaz de lidar com críticas e tirar partido delas para a melhoria dos processos e dos resultados, como recomendado no PBL.

Partilha de G1: Referem-se ao tema «apoio aos alunos após o horário escolar» como um «tema que nos foi atribuído». Dizem ser um assunto «não muito divulgado, mas está em quase todas as escolas». Pela sua interpretação das respostas aos questionários, «os resultados dos alunos e dos pais são muito próximos: conhecem, mas não frequentam, na maioria». Distinguem como aspeto positivo deste tipo de apoio o facto de ser gratuito. Identificam como aspetos negativos o horário reduzido para cada disciplina e o facto de haver diferentes professores com métodos de ensino diferentes. Destacam como aspetos que poderiam ser melhorados: «todas as disciplinas têm [apoio], mas o tempo é reduzido»; «não haver tanta variação de professores»; «maior divulgação [das atividades de apoio] pelos professores em sala e junto dos pais».

Uma jovem refere ainda «Na nossa turma sabem, porque foi bem divulgado pela professora A. No entanto, 100% dos respondentes disseram que tinha de ser melhor divulgado». (NT Sessão 5 16.06.2020)

É também atinente acentuar a construção de um conhecimento que, mantendo-se próximo das orientações adultas, vai além da dimensão factual para assumir um carácter problematizador, como se vê no registo seguinte.

Partilha de G2: Organizaram a apresentação a partir do trabalho desenvolvido em cada semana. Parecendo refletir uma proximidade forte com o modo de trabalho proposto por docentes. Apesar disso, problematizam aquilo que designam «vício de estar *online*» referindo que as e os estudantes «não têm tempo para si» dizendo que a «sobrecarga dos alunos com mais atividades pode desenvolver stress e ansiedade». Referem ainda que é necessária uma «sensibilização dos pais e alunos para praticarem outras atividades [que não *online*]» que sejam um «estímulo às competências sociais e cognitivas dos alunos». (NT Sessão 5 16.06.2020)

Denota-se também a expressão de uma racionalidade adulta ainda tecnicista, mais preocupada com a forma do que o conteúdo, que vai na linha de contributos jovens que incorporaram esse modelo.

O comentário da DT à apresentação desta equipa parece que veio no sentido da correção ortográfica, com foco na forma/performance tal como a maioria das intervenções. Entendi como um incentivo ao ensino investigativo, quando disse ainda que o processo deve convergir para a tentativa de dar resposta/refletir «a nossa hipótese inicial e não as nossas opiniões⁴». (NT Sessão 5 16.06.2020)

Permitindo a identificação de processos de transferibilidade curricular por parte das pessoas jovens, que parecem fazer sentido das suas aprendizagens de forma mais integrada.

Partilha de G4: A equipa identifica o trabalho de PBL como fazendo parte dos DAC (Domínios de Autonomia Curricular)⁵. Começam por identificar «o que é a educação» associando-a ao «meio pelo qual hábitos e valores de uma comunidade são transferidos». (NT Sessão 5 16.06.2020)

(4) Trata-se de uma informação inserida mais tarde. Notícia do Público de 04-05-2021 acerca do PISA 2018, «Metade dos alunos portugueses não distingue factos de opiniões» em <https://www.publico.pt/2021/05/04/sociedade/noticia/metade-alunos-portugueses-nao-distingue-factos-opinioes-1961134>

(5) «Um DAC corresponde a uma área de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular que resulta do exercício de gestão de flexibilidade do currículo para o qual se convocam várias disciplinas.» Cf. [https://afc.dge.mec.pt/apresentacao/faq#Dom%C3%ADniosdeAutonomiaCurricular\(DAC\)](https://afc.dge.mec.pt/apresentacao/faq#Dom%C3%ADniosdeAutonomiaCurricular(DAC))

Participação e tomada de decisão

Começámos por afirmar a indissociabilidade entre experiência de construção do conhecimento e participação e tomada de decisão. Na secção anterior focámos mais o primeiro aspeto. Nesta secção, continuamos a apoiar-nos em excertos narrativos para trazer ao palco do debate construções jovens que evidenciam a sua participação e tomada de decisão, muitas vezes manifestadas na assunção de um posicionamento crítico face a questões que lhes dizem respeito.

Apesar de as e os alunos referirem o que parece ser fruto de pesquisas individuais, os conteúdos selecionados parecem apontar para preocupações com a participação, num envolvimento ativo com a comunidade, e a aprendizagem com e na natureza. (NT Sessão 4 02.06.2020)

Destaca-se o papel das e dos consultores no que concerne ao desvio de uma visão mais tecnicista e pela incorporação de princípios de relacionamento democrático.

Um estudante consultor elogia o PPT por ser «apelativo» e sugere-lhes «Treinar melhor a coordenação [entre membros da equipa]».

Consultores dizem: «trabalho muito bem feito», «organizado de forma clara. Dá para seguir o raciocínio». Há um aspeto que a consultora refere sobre o trabalho de G5 e que problematiza de seguida: «Matérias repetidas e que podem confundir os alunos. Concordo até ao 9.º ano, mas a partir do 10.º o complemento de diferentes abordagens no ensino pode ser interessante...». (NT Sessão 5 16.06.2020)

A apresentação do G2 gerou um comentário de discordância de um estudante consultor acerca da questão do stress das e dos estudantes pela participação nos clubes. Isto permitiu o esclarecimento por parte de uma das estudantes desta equipa, referindo que «o stress é relativo à sobrecarga horária». Este aspeto parece remeter para a o stress subjacente à conciliação das atividades escolares com outras atividades. (NT Sessão 5 16.06.2020)

No G2 referem-se ainda, *en passant*, aos *rankings*, que a consultora A.T.S. questiona: «Como é que não haver *rankings* na Alemanha influencia o dinamismo em sala de aula?». C. responde: «Há pressão sobre os alunos por causa dos resultados dos *rankings*» (NT Sessão 5 16.06.2020).

Os excertos acima permitem dar relevo à participação na construção do conhecimento por parte das e dos consultores⁶ – jovens de outros anos que

(6) De notar que no PBL não está prevista esta figura, ela foi introduzida pela equipa de investigação que reconheceu benefícios para as turmas PBL e para as e os consultores do exercício deste papel.

colaboram no debate na turma, incitando a reflexão e, simultaneamente, exercitando uma participação democrática, em que o cuidar parece estar presente na delicadeza do trato.

Em termos gerais, a relevância dos consultores ficou patente na Sessão 5 (16.06.2020), pelas apreciações, ainda que concisas, feitas ao trabalho de cada grupo.

Tratou-se de um momento em que jovens não envolvidos no trabalho realizado o olharam criticamente a partir das suas conceções de mundo. Isto é ainda mais relevante, uma vez que, no geral, em equipa-turma, não houve registo de sugestões entre colegas das diferentes equipas neste PBL1. (NT Sessão 5 16.06.2020)

As e os jovens definem objetivos e posicionam-se face a como são e deveriam ser os processos de construção do conhecimento.

G3: [a estudante] partilha que o objetivo do grupo é pensar a promoção de uma maior interação em sala de aula a partir de aulas mais dinâmicas – alegam que aulas mais dinâmicas permitiriam a melhoria da aquisição de conhecimentos, melhoria da comunicação, incluindo a partilha da perspetiva de cada aluno/a. (NT Sessão1 12.05.2020)

Estabelecem relações...

G4: R.G. relaciona a sobrecarga de horário (subtema da equipa) com as atividades extracurriculares. Desenvolveram um guião de entrevista. (NT Sessão 3 26.05.2020)

Pronunciam-se face aos instrumentos criados, partilham resultados das suas pesquisas e gerem o trabalho da equipa, tal como previsto no PBL enquanto metodologia participativa, centrada na comunicação e na dimensão relacional da pedagogia.

Na sala virtual do G2: referem-se ao inquérito sobre a divulgação das atividades extracurriculares. Referem que 9 inquiridos afirmam que a divulgação é «má» e 7 afirmam que é «boa». Não consigo ver que outras questões incluíram. Ouço: «vou ver se respondem, senão temos um problema, mas não te preocupes»

Gerem a divisão de tarefas, definem prazos e «quem envia o quê».

A equipa refere-se às entrevistas e questionários dizendo que relativamente ao desporto escolar, 72% das e dos estudantes não praticam e não têm conhecimento das atividades que são desenvolvidas, a população restante pratica. (NT Sessão 4 02.06.2020)

Tomam decisões face a como melhorar a divulgação do seu trabalho, definindo estratégias.

As e os jovens apontam para a necessidade de realização de «cartazes mais apelativos» e uma «plataforma com atividades», bem como uma «feira de divulgação com bancas» que conte com a presença de estudantes e docentes como estratégias para solucionar aquilo que consideram ser falta de divulgação, nomeadamente dos clubes «menos frequentados» de robótica e música. Referem-se ainda aos clubes de debates para «desenvolver o pensamento crítico», aos clubes de dança, sustentabilidade (com foco na «limpeza de matas e praias, plantar árvores»), voluntariado, e saúde («suporte básico de vida e desinfeção de feridas», NT Sessão 5 16.06.2020).

Como se vê nos excertos narrativos, ao longo das sessões, relativos à ‘presença’ da investigadora nas salas virtuais dos diferentes grupos, as e os jovens apresentam argumentos justificativos para a tomada de dadas decisões, desde o início do PBL, acerca dos problemas-causas-questões a pesquisar, à gestão da equipa.

G2: o estudante refere que pretendem aprofundar o problema das atividades extracurriculares. Colocam a hipótese de as atividades serem pouco divulgadas – «Só quando tive a Prof. A. é que soube que havia um clube de xadrez», dizia. Consideram que dada a proximidade que têm ao tema da educação querem explorar a busca de soluções. Interrogam-se «como podemos ajudar a nossa escola?». (NT Sessão 1 12.05.2020)

G1: o estudante revela que o grupo quer aprofundar o problema do acompanhamento de alunos pós-tempo letivo – «Há alunos que têm dificuldades. Seria bom terem professores que lhes explicassem o que não ficou»; (NT Sessão 1 12.05.2020)

G4: a estudante diz que o subtema do grupo é a sobrecarga horária. Acrescenta que já verificaram que Portugal é um dos países com maior carga horária da Europa. Apontou ainda reflexos disto nos e nas estudantes: cansaço, desmotivação e falta de tempo livre.

G5: a estudante esclarece que o subtema que o grupo vai explorar é a sobrecarga dos conteúdos curriculares. [Uma jovem] Afirma que na educação há um foco na quantidade de conteúdos estudados e não na qualidade das aprendizagens e na compreensão das matérias. Afirma ainda que na escola «apelam para um futuro trabalhador». As breves palavras da aluna parecem revelar preocupações com a realização de si no aqui e agora enquanto estudante e cidadã. (NT Sessão 1 12.05.2020)

G1: O estudante afirma que consideram haver benefício da exploração do tema (atividades apoio extra a estudantes). O retorno é positivo, segundo o jovem, «fizemos uma análise e em grupo conseguimos tirar diferentes conclusões para no futuro fazermos um bom trabalho». Dá ênfase à busca da solução,

dizendo «como o podíamos implementar no dia a dia de cada estudante para melhoria do seu percurso académico?» (NT Sessão 2 19.05.2020)

G3: Afirmando a «importância da educação» e da «interação entre professores e alunos», a jovem dá indicação que a equipa realizou uma «lista com os pontos considerados mais importantes no dinamismo em sala de aula». (NT Sessão 2 19.05.2020)

G4: Uma jovem relata que o primeiro passo foi a pesquisa individual... Aponta para a próxima sessão, dizendo que vão explorar quais as consequências negativas e positivas da sobrecarga horária. (NT Sessão 2 19.05.2020)

O grupo justifica a escolha do tema da sobrecarga horária com o facto de Portugal, no seio da EU, ser o país com carga horária – escrevem no PPT «como alunos isto preocupa-nos porque pode afetar a nossa produtividade, o nosso interesse, a nossa motivação». A jovem parecia demonstrar convicção e preocupação com o excesso de tempo letivo, reforçando que a quantidade não significa qualidade do tempo escolar. (NT Sessão 5 16.06.2020)

Analizam criticamente a sua experiência educativa, permitindo identificar o conflito entre ser jovem e ser aluno (Correia, 1995; ver também Macedo, 2009), sendo que as solicitações escolares, enquanto alunos, parecem emergir enquanto constrangimento à experiência mais ampla de ser jovem.

As consequências negativas que as e os jovens apontam, nomeadamente o cansaço e a falta de tempo para realizar outras atividades que não a atividade letiva, parecem mostrar uma reflexão particular entre os membros da equipa. Isto pela observação que foi realizada em pequeno grupo noutras sessões de PBL em que as e os jovens falavam de atletas federados, bem como da importância do desporto no bem-estar das e dos jovens. Aspeto que, na sua perspetiva, fica comprometido com o excesso de tempo diário despendido em aulas. É ainda de salientar que se referiam à falta de tempo «para si mesmos» e para estar com a família. (NT Sessão 5 16.06.2020)

Questionam-se e questionam... participando na tomada de decisão acerca da construção do conhecimento

G2: «Porquê a falta de divulgação?» diz a aluna ter sido a questão levantada pela equipa.

Apesar desta pergunta, que parece encerrar a solução para «o que causa a falta de conhecimento por parte dos alunos das atividades extracurriculares?», avança com outra questão mais ampla «Quais serão as causas deste problema?»

G5: É relatado que estão numa fase de planificação do trabalho de equipa. Salientam que pretendem fazer entrevistas. (NT Sessão 2 19.05.2020)

G2: A.M. refere que estão a discutir questões relacionadas com a realização das entrevistas e a quem. (NT Sessão 3 26.05.2020)

Esta equipa publicou no Teams as seguintes perguntas: «Qual a influência da interação aluno-professor na dinâmica da aula?»; «Quais as consequências negativas da ausência de interação no interesse dos alunos pelas aulas?». A.C. escreveu: «Estas são as questões que escolhemos.» (NT Sessão 3 26.05.2020)

G5: Já têm algumas perguntas para realizar o questionário, para as quais dizem querer opinião. (NT Sessão 3 26.05.2020)

Diz aos colegas «mandem para os vossos pais, porque os pais não têm muito conhecimento disso [apoio a estudantes pós-horário escolar] ...»; «temos de fazer [inquéritos] distintos para saber quem responde», referindo-se a recolha de dados junto de pais, docentes e estudantes. (NT Sessão 4 02.06.2020)

A equipa parece ter encaminhado o tema «promoção das atividades extra-curriculares» para a questão da divulgação das mesmas, na medida em que associam a «pouca participação» das e dos estudantes à «pouca divulgação». Com uma visão alargada do problema, referem-se à sobrecarga horária a que as e os docentes estão sujeitos para além da lecionação (reuniões, avaliação, etc.), designando-a de «trabalho que não se encontra na mancha horária». Este aspeto parece revelar o tipo de recolha de dados realizado: entrevistas a três docentes da escola. (NT Sessão 5 16.06.2020)

TEORIZANDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Nas últimas décadas tem-se evidenciado uma crescente preocupação com o papel de crianças e jovens na educação, que, por vezes, se tende a afastar de uma investigação que, na década de 1990, se reportava a uma visão de consulta às pessoas jovens meramente utilitária à melhoria da escola ou das aprendizagens, como se referiu. Se as intenções de melhoria são de valorizar, é crucial ir mais longe no que concerne à participação das e dos estudantes no espaço educativo e na construção do saber.

Situa-se uma visão freiriana de ‘possibilidade’ que assume que as instituições educativas podem ter um papel crucial na implicação das pessoas jovens na sua educação, produzindo a sua inclusão através de projetos participativos como o PBL. Isto contraria uma realidade sistémica em que as instituições tendem a contribuir para a «marginalização» e «exclusão silenciosa» das pessoas jovens, a qual concorre para a «produção da exclusão escolar que subjaz e provoca o abandono escolar precoce», como alerta o estudo apresentado por Azevedo (2023, p. 1)⁷. Trata-se de um estudo que descoculta práticas educativas pautadas por

(7) Poderia também trazer-se a este debate, com preocupações similares, o trabalho fundador de Bourdieu e Champagne, «*Os Excluídos do Interior*», já de 1998.

«desclassificação» e «humilhação», e a responsabilização das pessoas jovens (e das suas famílias) pelo fracasso escolar.

Vozes poderosas e vozes silenciadas: escuta, participação e tomada de decisão

Entendendo a voz enquanto história, experiência, representações, expectativas e visões de mundo (Macedo, 2018), importa proceder a uma escuta das vozes jovens centrada nas pessoas que as possuem⁸ e que, muitas vezes, não encontram na escola espaço para se expressar. Isto é, importa contrariar a dita *participação jovem* em que as vozes são situadas nos degraus mais baixos da «escada de participação» proposta por Roger Hart (1992, 1997); degraus que podem incluir *manipulação*, *decoração* ou *tokenismo*, ou ser *objeto de informação*. Estes obstáculos produzem o silenciamento de certas vozes jovens na educação, já que as pessoas jovens podem ser afastadas da participação dada a sua subordinação às agendas adultas (Madeira, 2013). Tais formas de não-participação (Macedo, 2018) constituem, assim, degraus úteis à prevalência do adultocentrismo (Ferreira, 2004; Ferreira & Lima, 2020)⁹, o qual tem subjacente uma «relação de poder e de supremacia cultural (...) portanto, visões não só reducionistas, lineares e fixistas da realidade como, também, categorias conceituais singularizadas e internamente homogêneas» (p. 3), que pressupõem a «adulthood como estado estabilizado e seguro» (p. 10), representando as crianças como imaturas, não reconhecendo a heterogeneidade intragrupal do grupo social (Young, 1997) ‘crianças’.

Como paradigma ainda dominante na escola, como instituição social, apesar dos projetos de mudança que se vão afirmando nos mais diversos contextos educativos, a visão neoliberal da *voz* (Arnot, 2006) transforma a escola «em veículo das vozes poderosas de *clientes* da classe média, que se identificam e são identificadas na cultura escolar, como parte-interessada (*stakeholders*) na educação, o que reforça o seu estatuto» (Macedo, 2018, p. 100). Legitima-se a hierarquização entre vozes poderosas e vozes silenciadas (Macedo, 2009) de estudantes; uma hierarquização que, na sua complexidade, é naturalizada entre docentes e

(8) Num alerta para a distinção concetual entre a expressão ‘dar voz’, ainda utilizada na investigação e nos contextos socioeducativos, e a formulação ‘criar espaço para a expressão da voz’. Procurando assumir uma postura de reconhecimento que as pessoas e grupos são possuidoras da sua voz (enquanto história, experiência, representações e expectativas de mundo), podendo as e os interventores socioeducativos, eventualmente, conseguir contribuir para criar lugares (seguros e acolhedores) em que as vozes assumam o seu poder e expressão.

(9) Ver também Garcia e Macedo (2022).

jovens, decorrendo, logo à partida, do seu estatuto diferenciado no processo de ensino-aprendizagem.

Neste enquadramento neoliberal de uma sociedade cada vez mais orientada para a performatividade (Ball, 2006) e para a regulação social, ao nível europeu e global (Stoer & Magalhães, 2009), importa-se para a escola e reforça-se o mundo da economia na escola, expresso em princípios como a individualização, a competitividade e a eficácia, sendo empurradas para as margens as noções de *co-laboração*, partilha e escuta solidária. Evidenciando-se a ligação entre classe social e escolha educativa (Ball, 2003; Arnot, 2006), as classes médias são vistas como estando em melhores condições para tirar partido da escolarização (Santiago et al., 2005). No entanto, os privilégios de classe surgem associados a dimensões de género, nacionalidade, etnia, etc. (Arnot & Reay, 2006), num cruzamento entre capitalismo, patriarcado e colonialidade, constituindo *localizações de poder* que informam as vidas jovens nas instituições educativas. Neste contexto, interiorizam-se e expressam-se formas particulares de ver a educação e os elementos relacionados com ela. Pode dizer-se que as e os jovens, no seu papel de estudantes,

internalizaram profundamente e até mesmo encapsularam comportamentos de professores, critérios de avaliação, conceções de aprendizagem, métodos e ensino, quais as atividades funcionam e quais não funcionam, juntamente com o que significa ser aluno[a] em termos de escolarização e institucionalização; tudo baseado num ponto de vista tradicional. (Prados Megías et al., 2017, p. 964)

Enquanto metodologia participativa de ensino-aprendizagem e cadinho da investigação, o PBL abre espaço à escuta de – e ao diálogo com – todas as vozes e à compreensão das e dos sujeitos que vivem nas pessoas das e dos alunos. Como argumentava já Malone (1999), torna-se fundamental a identificação da fonte do silenciamento e a busca da própria voz, o que corresponde à (re)construção das nossas histórias, na partilha com outras pessoas. Este processo complexo é consubstanciado na identificação e libertação das diferentes formas de opressão¹⁰ (físicas, sociais, culturais e históricas) que servem à reprodução das vozes poderosas e à manutenção do silenciamento das vozes silenciadas. Como acentua, ainda, a autora, numa visão próxima da de Freire (1968/2018), essa libertação implica e é implicada pela passagem da posição de objeto a sujeito-narrador da própria história. Enfatiza-se aqui o valor da participação.

(10) «Situações-limite» de opressão, concretas, gnosiológica, se nos reportarmos a Freire (1968/2018).

Ao longo dos passos do PBL podem identificar-se modos distintos de participação – por vezes complementares, por vezes conflituais, com maior ou menor lugar à expressão das vozes. No quadro de um modelo de participação não hierarquizado¹¹, inspirado na *escada da participação* (Hart, 1992, 1997), Kirby et al. (2003) reportam-se a diferentes possibilidades de expressão das vozes. Admitem a coexistência de circunstâncias em que as opiniões jovens são tidas em conta pelas pessoas adultas; em que crianças e jovens participam na tomada de decisão e/ou partilham poder e responsabilidade nas decisões; e/ou, ainda, podem tomar decisões autónomas, posição que reconhece o exercício de cidadania com voz (Macedo, 2018).

Dependendo de um conjunto amplo de circunstâncias, estas diferentes possibilidades de participação são articuláveis com um posicionamento adulto de maior ou menor abertura à escuta e influência dessas vozes, como vamos analisar, trazendo também novas oportunidades às instituições educativas. O desafio, como referem Fielding e Bragg (2003), é envolver efetivamente as pessoas jovens na educação, sendo para isso necessário que as instituições educativas tomem as prioridades jovens como ponto de partida; desafio articulável com o princípio da relevância que orienta o trabalho em PBL. Nessa instância, a escuta das pessoas jovens poderá assumir uma dupla função. Por um lado, procede à valorização e reconhecimento das pessoas jovens enquanto sujeitos educativos, em exercício de cidadania, com participação e tomada de decisão; e, complementarmente, tira partido dessas vozes para desenvolver ações que afetam as suas vidas e celebram os seus avanços, surgindo, como processo colateral e fundamental, uma escola que abre caminho à garantia dos direitos das crianças e jovens (UNICEF, 1989/2019).

Esta visão transformadora que reconhece as pessoas jovens e os seus direitos, e busca dar resposta e expandir o seu potencial, agilizando os seus contributos, tem também impactos nas relações de poder entre docentes e estudantes, passando a aprendizagem a constituir uma responsabilidade partilhada (Rudduck & McIntyre, 2007). De forma relevante, também Flutter e Rudduck (2004) acentuam potenciais benefícios dos processos de escuta, com consulta às pessoas jovens e estimulando a sua participação. Um currículo ativo, construído com as – e pelas – pessoas e que propicie o envolvimento nas estruturas formais de tomada de decisão, constitui o cadinho para que isso aconteça, beneficiando não só as pessoas jovens, mas também docentes, escolas e a vida democrática. Segundo os autores, os primeiros são encorajados a um sentimento de pertença, a uma comunidade e/ou a «uma sociedade aprendente onde a aprendizagem é

(11) Heath et al. (2009) criticam este modelo, dado pressupor um grau de hierarquização entre as modalidades de participação.

reconhecida e celebrada» (p. 21) e têm ainda oportunidade de conhecer mais a fundo os seus processos de aprendizagem com um crescendo de implicação. A metacognição, a autoestima e autoconfiança e aquisição de uma linguagem de expressão das singularidades são alguns dos saberes que as pessoas jovens podem desenvolver quando o currículo é ativo, como defendem Flutter e Rudduck e é proposto no PBL (Lopes et al., 2019; Souza & Dourado, 2015; Yewa & Goh, 2016).

Para Flutter e Rudduck (2004), o corpo docente pode beneficiar de *feedback* para melhoria das práticas, do reforço das relações entre docentes e jovens, da colaboração na sala de aula, bem como da maior possibilidade de identificar problemas na aprendizagem. Temos referido estes e outros aspetos como possibilidade de reinvenção da profissionalidade (Macedo et al., 2022). Já no que concerne às instituições educativas, e ainda segundo Flutter e Rudduck (2004), a consulta e participação pode fornecer indicações ricas para «a planificação do trabalho, a monitorização e avaliação da escola e uma cultura mais positiva de aprendizagem» (Macedo, 2018, p. 105). Articulando-se com a visão anterior, Fielding e Bragg (2003) admitem ainda que a tomada do risco para fazer educação de forma diferente, escutando as diversas vozes, traduz-se em benefícios para as instituições educativas, que se tornam mais inovadoras, mais criativas e mais abertas ao conflito enquanto processo que fortalece a democracia; essas instituições aprendem também a desenvolver competências particulares que incluem a capacidade de gerir esse conflito encontrando pontes entre diferentes posições, valorizando-as.

Havendo diversos modos de agilização do PBL, é neste paradigma de reconhecimento, escuta e participação democrática que se situa o PBL, na sua intencionalidade, embora nem sempre na sua implementação, havendo múltiplas aprendizagens que podemos desenvolver enquanto – e a par de outros – *stakeholders*.

LINHAS CONCLUSIVAS

Neste capítulo, em que quisemos evidenciar a experiência de construção do conhecimento entre pessoas adultas e jovens, no quadro do trabalho com PBL em dois contextos educativos distintos, um mais centrado nas ‘aprendizagens curriculares’, a escola do ensino secundário, e outro mais centrado nos processos socioeducativos, a escola profissional artística, reclamamos reconhecimento das vozes. Centrado o debate na participação e tomada de decisão, a observação da investigação-intervenção permitiu evidenciar que, por relação com formas de aprendizagem mais convencionais, durante o PBL, de forma mais ou

menos marcante, em função do poder das suas vozes, as e os jovens assumem um papel de maior liderança dos seus processos educativos, definindo o quê e como aprender. Os registos de observação permitem evidenciar a expressão de algumas vozes, mostrando também como algumas se remetem ao silêncio, inclusivamente mantendo em negro as suas telas, aquando *online*, na relação intragrupal.

Prevalece também ainda, em muitos casos, uma hierarquização intergrupos no interior da relação vozes profissionais e vozes jovens, com a sobreposição das primeiras, mais centradas no produto e com uma dimensão mais técnica, e a afirmação de algumas vozes jovens que, não esquecendo o foco no produto (reproduzindo vários anos de aprendizagem do valor desta via), conseguem ir além, explorando o prazer de construir o saber, como membros de equipas vivas e ativas. É particularmente notória a atuação das e dos consultores, que trazem uma dimensão mais crítica e reflexiva ao trabalho das turmas, num exercício dialógico com orientação democrática.

Pode, então, admitir-se que, neste projeto, o PBL enquanto espaço de construção de conhecimento, com participação e tomada de decisão, assentando num conjunto de premissas que importa ter em conta, permitiu a reinvenção dos processos por docentes e estudantes, tendo levado, em muitos casos, a níveis de participação que se aproximam do exercício democrático. No entanto, apesar dos progressos registados na atuação jovem enquanto autores e autoras da construção do seu conhecimento, prevalece uma tensão clara entre a possibilidade de ser jovem e o compromisso de ser aluno, cumprindo as tarefas inerentes à aprendizagem de um *ofício do aluno* que precisa de ser repensado, como propõe o PBL.

Maior prazer e implicação na aprendizagem, responsabilização e um crescendo de autonomia vão sendo evidenciadas ao longo do processo em que as e os jovens vão mostrando a construção e reforço de saberes essenciais não só ao domínio de um conhecimento factual validado e com sentido, mas também ao domínio de um conjunto de saberes úteis à construção e partilha desse conhecimento. Estas questões do desenvolvimento do saber, designadas enquanto ‘competências’, são discutidas de forma mais aprofundada noutra capítulo.

A observação do trabalho com PBL permitiu também evidenciar como a organização do trabalho afeta a participação e a tomada de decisão pelas pessoas jovens, as quais são, de certa forma, ‘empurradas’ para uma maior implicação no trabalho realizado, através de uma diversidade de processos de pesquisa definidos por elas; bem como ganham espaço para a construção dos instrumentos necessários à sua realização, ao mesmo tempo que se vão responsabilizando pelo trabalho individual e vão procedendo à gestão da equipa e ao debate e partilha de processos e resultados na turma.

Sendo que as e os jovens, nas suas vozes – os seus interesses e lógicas de racionalidade – são tomados como ponto de partida para a construção de aprendizagens, estas tornam-se mais significativas, sendo explorada a complementaridade de saberes e valorizado o debate na sua construção. No entanto, de forma preocupante, em alguns casos evidencia-se a possibilidade de o PBL, que compreendemos e sugerimos como estratégia de ensino aprendizagem mobilizadora da participação, poder resultar na exclusão de algumas vozes e no reforço de outras mais familiarizadas com os saberes convencionalmente vistos como escolarmente rentáveis (Perrenoud, 1995).

Apesar de algumas dificuldades identificadas, o PBL, pelos processos que mobiliza, parece poder contribuir para a melhoria das experiências jovens na educação, permitindo explorar a reclamação de um espaço de participação e tomada de decisão jovem, no quadro da construção e vivência de uma escola mais democrática (Nóvoa, 2022).

REFERÊNCIAS

- Arnot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis, & Lisa Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). Sage.
- Arnot, Madeleine (2009). *Educating the gendered citizen: Sociological engagements with national and global agendas*. Routledge.
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2004). *The social dynamics of classroom teaching*. In Madeleine Arnot, Donald McIntyre, David Pedder, & Diane Reay, *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning* (pp. 42-84). Pearson Publishing.
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Arnot, Madeleine, & Reay, Diane (2008). Consulting students about their learning: Consumer voices, social inequalities and pedagogic rights. *NTU Social Work Review*, 18, 1-42.
- Azevedo, Joaquim (2023). A participação da escola na marginalização e no abandono escolar. O caso de Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 31(60). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7629>
- Ball, Stephen (2003). *Class strategies and the education market: The middle class and social advantage*. Routledge Falmer.
- Ball, Stephen (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In Hugh Lauder, Philip Brown, Jo-Anne Dillabough, & Albert H. Halsey (Eds.), *Education, globalization & social change* (pp. 692-701). Oxford University Press.

- Bourdieu, Pierre, & Champagne, Patrick (1998). Os excluídos do interior. In Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani (Orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos de educação* (pp. 217-229). Vozes.
- Ferreira, Manuela (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, Manuela, & Lima, Patrícia (2020). Infância e etnografia: Dialogia entre alteridades e similitudes. *Perspetiva*, 38(1). <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e61820>
- Fielding, Michael, & Bragg, Sara (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Pearson Publishing.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento. (Versão original publicada em 1968)
- Garcia, Ana, & Macedo, Eunice (2022). Só os adultos querem governar: Efeitos da cultura adultocêntrica na participação de jovens. In Helena Araújo e Sá & Lina Morgado (Eds.), *Livro de Atas do V ENJIE Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação. Investigação em educação e responsabilidade social: Vozes dos jovens investigadores* (pp. 999-1012). UA Editora.
- Lopes, Renato M., Alves, Neila G., Pierini, Max F., & Filho, Moacelio S. (2019). Características gerais da aprendizagem baseada em problemas. In Renato M. Lopes, Moacelio S. Filho, & Nelia G. Alves (Orgs.), *Aprendizagem baseada em problemas: Fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores* (pp. 45-72). Publiki.
- Machado, Elsa Biscaia, Freire, Isabel Pimenta, Caetano, Ana Paula, Vassalo, Susana, & Bicho, Lisete (2020). The voice of young people: Contribution for their involvement in the school. *Intercultural Education*, 31(3), 300-313. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1717291>
- Madeira, Rosa (2013). A participação das crianças na esfera pública: A desigualdade social como desafio. *Rediteia*, 46(1), 147-166. <https://arquivo.eapn.pt/ficheiro/59ab4aa8fb7496603615cf728cb91235>
- Malone, Karen (1999). Reclaiming silenced voices through practices of education and environmental popular knowledge production. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 231-243.
- Moen, Torill (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Nóvoa, António (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT. (Colaboração Yara Alvim)
- Prados, Megías, María Esther, Márquez García, María Jesus, & Padua Arcos, Daniela (2017). Life stories as a biographic-narrative method. How to listen to silenced voices. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 237, 962-967. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.136>
- Rudduck, Jean, Chaplain, Rolland, & Wallace, Gwen (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* Fulton.
- Rudduck, Jean, & McIntyre, Donald (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Routledge.

- Santiago, Rui, Magalhães, António, & Carvalho, Teresa (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema do ensino superior português*. CIPES.
- Souza, Samir C., & Dourado, Luís (2015). Aprendizagem baseada em problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 5, 182-200. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>
- Stoer, Stephen R., & Magalhães, António (2009). Education, knowledge and the network society. In Roger Dale & Susan Robertson (Orgs.), *Globalisation & Europeanisation in education* (pp. 45-64). Symposium Books.
- UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolução A/RES/70/1, 25 de setembro. <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos das crianças*. [Versão original publicada em 1989]. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Yewa, Elaine H. J., & Goh, Karen (2016). Problem-based learning: An overview of its process and impact on learning, *Health Professions Education*, 2(2), 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004>

CAPÍTULO 11

LITERACIA DIGITAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PBL ONLINE: LUGAR E LUGARES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Eunice Macedo e Alexandra Carvalho

Neste capítulo, traz-se à colação a reflexão acerca do desenvolvimento – e desafios ao desenvolvimento – da literacia digital e da observação participante *online*, no âmbito da implementação do PBL (*Problem Based Learning*) enquanto metodologia iminentemente participativa e relacional. Analisa-se o recurso a plataformas *online* como possibilidade de as e os jovens realizarem e avançarem com experiências que lhes permitam desenvolver a sua literacia digital enquanto possibilidade de intervenção democrática, centrada no respeito e reconhecimento, no espaço público. Reportamo-nos a dados de observação participante enquanto registos reflexivos da experiência por parte de uma das investigadoras, que acompanhou a implementação *online*, em dois contextos educativos, em 2020; examinando também os desafios à observação participante *online*.

A observação participante tem sido considerada um dos métodos centrais, particularmente, da etnografia (com a qual por vezes é confundida) e da antropologia, mas também da sociologia, em várias áreas do saber e no quadro da investigação qualitativa. Conforme refere Kathleen Musante (2015, p. 251),

a observação participante é um método no qual um investigador toma parte das atividades, rituais, interações e eventos diários de um grupo de pessoas, como uma das formas de aprender tanto os aspetos explícitos como tácitos das rotinas e das culturas da sua vida.

Num trabalho fundador, com grande influência na investigação, já no final dos anos 1990, Quivy e Campenhoudt desviavam-se de uma visão positivista de construção da ciência, acentuando o lugar da observação participante como método de investigação que permite o estudo de uma comunidade através da

participação na sua vida coletiva. À pessoa que investiga numa dada comunidade compete estudar

os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível. A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente, na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre observações e as hipóteses interpretativas. (...) É a partir de procedimentos deste tipo que as lógicas sociais e culturais dos grupos estudados poderão ser reveladas o mais claramente possível e que as hipóteses poderão ser testadas e afinadas. (p. 197)

Sendo que alguns autores argumentam em favor de uma *observação naturalista* de fenómenos e processos nos seus contextos ‘naturais’ (Green & Hart, 1999), admitimos que a observação participante permite, antes, uma observação o mais natural possível «dos processos de construção de opiniões, de estabelecimento de prioridades e tomada de decisão no grupo, bem como o respeito pelas lógicas e vocabulário das e dos participantes, ou seja o mais próximo possível da interação não supervisionada por adultos» (Macedo, 2009).

Porque temos consciência de que o nosso olhar afeta o fenómeno/processo observado, que é mediado, por um lado, pela nossa subjetividade e, por outro, pela nossa própria participação, a ‘penetração’ nos mundos vivenciais, relacionais das pessoas que são objeto de estudo implica uma aproximação lenta aos contextos e aos seus atores e atorras (autores e autoras). Isto justifica a necessidade tanto de permanência no contexto como a documentação cuidada de processos, fenómenos e relações através do registo em notas de terreno. Estes registos experienciais podem possuir duas dimensões complementares e às vezes difíceis de dissociar que dizem respeito à anotação do observado, subjacente à pergunta «O que vi?»; e à deteção da relação da pessoa que investiga com aquilo que foi observado, inerente à pergunta «O que foi suscitado em mim por essa observação, incluindo inferências, comentários, questionamentos?»; dimensões essas que se cruzam, irremediavelmente, na recolha, na reflexão e na análise do observado.

Estar no terreno, em observação, e face à noção da interferência da nossa subjetividade, exige da pessoa que investiga a (busca de) libertação de ‘supostos’ saberes *a priori* sobre o observado para uma maior abertura aos fenómenos/ processos/ pessoas observadas. Supõe também o desenvolvimento de sistemas de redução dessa subjetividade e o exercício de flexibilidade e ajustamento aos contextos e aos seus atores e atorras. Partindo de uma observação aberta, que olha à volta para captar o contexto, a observação participante pode fazer recurso a guiões de observação dirigidos à compreensão de questões mais

particulares que emergem da própria observação. Face a esta abertura, pode afirmar-se que a observação participante se ajusta, particularmente, a pesquisas exploratórias, construídas a partir de conjunturas particulares e face aos desafios trazidos por elas.

A pessoa que investiga emerge (e busca) uma sensibilização face ao observado e uma aproximação à construção de sentidos pelas pessoas que permita a recolha aprofundada de informações, um aprofundamento do conhecimento sobre as realidades e as pessoas que as habitam, a identificação de questões-chave relevantes para esses contextos e para a pessoa que observa, e o endereçamento dessas questões, no cruzamento entre os interesses da pessoa que investiga – e a sua agenda de investigação – e a relevância para o grupo e a própria instituição.

Tendo identificado um conjunto de dimensões e desafios associados ao recurso à observação participante, adivinha-se, e a experiência assim o mostrou, que a observação participante *online* de fenómenos e processos de construção do conhecimento tenha tido desafios acrescentados, como veremos, num espaço social em que o recurso às tecnologias tem alterado os modos de fazer educação, particularmente e urgentemente, face à pandemia.

Com estas preocupações, não poderíamos deixar de mencionar o contributo de Manuel Castells (2005) no que concerne à concetualização de uma sociedade em rede, na qual, por via da informação e da tecnologia, se constitui e se pode explorar uma estrutura social através das suas conexões. Nesta sociedade em rede cada pessoa, enquanto sujeito individual, constitui-se, assim, enquanto ponto de intersecção de dado sistema, por sua vez interligado a conjuntos de outros sistemas e colaborando para a estruturação dessa mesma rede. Ora, o recurso às tecnologias da informação e comunicação na educação, para os propósitos deste capítulo, permitem e estimulam, como diz Castells (2005), a construção de redes descentralizadas, com enormes vantagens enquanto ferramentas da organização social; tratando-se de redes flexíveis e adaptáveis, são, hoje, incontornáveis nos processos sociais, incluindo os processos políticos, culturais e produtivos que tipificam um mundo globalizado (Castells, 2005).

No tempo atual, no que concerne especificamente à educação, Guedes Teixeira e Monteiro (no prelo) relacionam inclusão digital e inclusão social, identificando a primeira com o «acesso, competências e participação na sociedade do conhecimento e da tecnologia (Trust, 2020)»¹; apelam ainda, com base no trabalho de Livingstone et al., de 2015, ao reconhecimento *online* dos direitos de proteção, provisão e participação previstos na Convenção dos Direitos da Criança e,

(1) Tradução livre do original «access, skills, and participation in the knowledge and information society (Trust, 2020)».

com base em Jones e Mitchell, num trabalho de 2015, relacionam a educação em cidadania digital com a implicação e participação cívica. Um conjunto de eixos que mostram a complexidade conceitual e contextual do trabalho relativo à literacia digital. Na mesma linha de preocupações, Monteiro et al. (2022) relacionam cidadania digital e literacia digital, situando a segunda enquanto condição para a realização da primeira, por meio da educação.

Focando a questão educativa no tempo atual, admite-se que é necessário que «a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (Rojo, 2013, p. 7). Em outros trabalhos, na mesma nuvem conceitual que articula cidadania e literacia, argumenta-se em favor da cultura digital enquanto espaço de voz, no horizonte da esperança,

que, em vez de empurrar para as margens as e os trabalhadores, as e os cidadãos menos qualificados, pode dar lugar à busca de justiça social, reconhecendo a diversidade e tirando partido da *autoestrada digital* para a afirmação dessa mesma diversidade. (Macedo, 2021, p. 8)

Atendendo a que aprendemos pela experiência, possibilitar a imersão no mundo digital parece um desiderato fundamental na educação do século XXI. Particularmente em tempo de pandemia, a digitalização, sendo há muito necessária, foi forçada e geradora de dificuldades para profissionais e para jovens, muitas vezes contribuindo para o aumento das desigualdades, um aspeto que não iremos explorar neste texto, optando por focar potencialidades. No entanto, importa referir com Azevedo (2020a, p. 82) que, estando atento às dificuldades acrescidas para garantir equidade e à importância de não deixar ninguém para trás, acentua que

As escolas e Agrupamentos que estavam comprometidos com processos de inovação e melhoria (PIM), por mais ousados que fossem os seus planos de ação, seguiam estratégias gradualistas e planificadas, dentro do modelo das inovações incrementais. De repente, vindo de fora e de modo inesperado, surge um fenómeno que provoca uma mudança disruptiva, inapelável, que apanha todos desprevenidos, mesmo os que eram mais ousados a percorrer o trilho da inovação e melhoria.

O autor identifica a abertura e aumento de horizontes e a capacitação das e dos profissionais para as possibilidades de melhoria da educação, que tem de ir além da superfície para imergir nas dimensões mais estruturais, sendo que o trabalho em rede, entre escolas, poderia potenciar e facilitar essa mudança e

melhoria, como refere (Azevedo, 2020b, p. 85). Entre o conjunto de «desequilíbrios significativos (...) potencialmente geradores de PIM» atinentes à mudança e melhoria da educação, destacámos, para os propósitos da corrente reflexão, aqueles que parecem encontrar lugar na investigação com PBL desenvolvida: a) o «aumento da perceção da relevância do trabalho autónomo dos alunos, e das possibilidades de o concretizar»; b) maior foco nas aprendizagens do que na sua testagem; c) novos materiais escolares que estimulem aprendizagens mais participadas (recolher, analisar, organizar); d) avaliação centrada em critérios, ferramentas, e *feedback* continuado; e) maior proximidade na relação educativa e personalização; f) oportunidades de digitalização da educação, recorrendo à tecnologia; e g) ampliação do trabalho colaborativo entre educadores (Azevedo, 2020b).

De forma abrangente, admite-se que a via digital traz a possibilidade de repensar e reconstruir, hoje, práticas docentes e discentes na escola, o que implica a passagem de uma visão territorial, hierarquizada, desumanizada, fechada sobre si, a uma visão ética, estética e solidária de *co-laboração* (Macedo, 2021, pp. 8-9). É atinente acentuar os modos como a via digital – a visão de cidadania, literacia e cultura a ela associadas – desafia à alteração das práticas, pela assunção de uma *docência* (docência-discência; Freire, 1996), uma docência aprendente em que é o próprio diálogo entre profissionais e jovens que provoca um agir e um interagir novo voltado à mudança (Souza et al., 2021). Apresentando pontos de confluência perante esta questão, Vilella e Machalous (2021, p. 105) acentuam com grande relevância como

o uso da digitalidade, no processo ensino e aprendizagem, tem modificado a práxis metodológica na pandemia, possibilitando aos alunos tornarem-se, cada vez mais, co-autores e protagonistas de seu próprio aprendizado, em que o professor é um mediador e não detentor do conhecimento, pois novos contextos exigem novos papéis na educação.

Ora, como acentuam Faria, Vieira e Azevedo (2021), neste contexto de tecnologia e digitalização torna-se crucial o desenvolvimento da literacia digital, vista «como forma de construção de uma identidade social que privilegia o protagonismo e autoria, conseqüentemente a inclusão e equidade». Mais acrescentam, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular de 2018, que é crucial

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).» (Faria et al., 2021, p. 140).

Tais constatações cruzam-se claramente com o posicionamento da OECD, que refere:

Dada essa expansão da digitalização em todas as áreas da vida, a literacia digital e de dados já é considerada um alicerce fundamental. Ser letrado nesse contexto requer a capacidade de ler, interpretar, dar sentido e se comunicar por meio de textos e fontes digitais de uma variedade de mídia *online*. Exige também a capacidade de avaliar criticamente e filtrar informações tão facilmente produzidas, acessadas e tornadas públicas. (OCDE, 2019, p. 35)²

Por sua vez, e na mesma linha de orientação, o Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário (ME-DGE, 2017) registra a premência do domínio pelas e pelos estudantes do que designa por «literacias múltiplas», as quais incluem «a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.» (p. 20). Literacias essas que, conforme o mesmo documento, as e os estudantes precisam de saber mobilizar, e face às quais a escola «tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas» (p. 8).

A inserção da literacia digital enquanto prioridade na agenda política e na produção teórica socioeducativa justifica a premência da reflexão que se segue, em torno da sua construção, no cruzamento de diferentes literacias, concretamente, as das e dos jovens e das profissionais – docentes e investigadoras, enquanto levam a cabo o desafio de desenvolvimento do PBL *online*, num quadro de busca de inovação e mudança, reconhecimento da(s) voz(es) e tentativa de mobilização e implicação das pessoas jovens em aprendizagens que tomam como ponto de partida essas mesmas vozes, para ir mais além na construção do conhecimento e das relações pedagógicas inerentes a essa construção.

Ganha sentido(s) uma educação que, ultrapassando a visão técnica, investe no vaivém enriquecedor entre a distância, que nos aproxima do todo, e a proximidade, que nos aproxima de cada sujeito; uma visão que vai além de uma perspetiva utilitária da educação para a empregabilidade para afirmar a educação como formação de corpo inteiro, uma experiência holística, relacional, inclusiva, em processo. (Macedo, 2021, p. 10)

(2) Tradução livre do original «Given this expansion of digitalisation into all areas of life, digital and data literacy are already considered to be core foundations. Being literate in this context requires the ability to read, interpret, make meaning of and communicate through digital texts and sources from a variety of *online* media. It also requires the ability to evaluate critically and filter information that is so easily produced, accessed and made public.» (OECD, 2019, p. 35) http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf

LITERACIA DIGITAL, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE *ONLINE* E IMPLEMENTAÇÃO DO PBL *ONLINE*: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Esta secção, que dialoga diretamente com registos experienciais narrativos, dá-nos acesso, primeiro, à compreensão de processos de construção da literacia digital pelas pessoas para, em seguida, nos conduzir a uma reflexão metodológica em torno dos limites e potencial da observação participante *online* e da implementação do PBL *online*.

Literacia digital

Importa lembrar que o momento atual, de permanência alargada no espaço digital em contextos pedagógicos, acelerou os processos de literacia digital, que têm vindo a ser apresentados como fundamentais no desenvolvimento de competências e da aprendizagem. Assim, continuando a percorrer excertos narrativos da observação participante, nesta secção focamos aspetos que consideramos relevantes na construção da literacia digital, cruzando participação e tomada de decisão na experiência de construção do conhecimento.

A estruturação do trabalho entre investigadoras e docentes pré e durante as sessões *online* revela-se crucial para o bom desenvolvimento do trabalho; a comunicação entre profissionais assume um espaço fundamental na agilização do trabalho. A planificação cobre aspetos distintos da sessão, desde o lugar das pessoas adultas à orientação do trabalho das e dos jovens.

Quinze minutos antes da sessão de PBL começar, encontramos-nos (ET e AC) via Teams com a Prof. A. e o Prof. JC para que nos fosse possível entender qual a dinâmica necessária para entrar e sair livremente dos diferentes 5 grupos e voltar à turma (geral) no decorrer da sessão PBL1. As e os estudantes tinham já informação de como estavam organizados estes canais (5 salas virtuais, uma para cada grupo). Esta utilização da plataforma Teams e a «visita guiada» às salas virtuais dos 5 grupos colocou a tónica num espaço pedagógico outro que cada um de nós está a descobrir e ao qual atribui significados baseados nas suas experiências anteriores. Este momento de forte aprendizagem para todas as pessoas envolvidas revela potencial de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Foi notório o investimento da docente na criação de canais que cada um dos grupos pudesse usar para se encontrar na realização do PBL1. A entrada nos grupos revelou-se muito facilitada pela prévia «visita guiada» que a Professora realizou; sem essa preparação julgo que não teria conseguido articular-me, num espaço relativamente reduzido de tempo, entre os diferentes grupos, dada a minha inexperiência no Microsoft Teams. (Sessão 2 | 19.05.2020)

O espaço digital revela um potencial talvez inesperado... e também alguns desafios na descoberta do como fazer, na avaliação crítica e na seleção do que partilhar.

É num exercício intencional entre responder às necessidades funcionais de organização de trabalho em grupo em tempos, a distância e promover o envolvimento das e dos estudantes na gestão do seu dia a dia e dos espaços em que participam, que o espaço digital se parece poder constituir num espaço de simulacro e de experimentação que envolve corpos que – ainda que muitas vezes invisíveis aos outros (já que as câmaras estão quase todas desligadas) – estão presentes, atribuem sentidos, assumem intencionalidades e reconhecem símbolos. No entanto, a ação digital é para muitos um novo começo e estão há pouco meses a atribuir sentidos a esse novo agir virtual (seu e da outra pessoa).

Assim, parece ser de considerar avaliar criticamente se o que escrevemos ou lemos é passível de ser partilhado. Isto pressupõe a capacidade de filtrar e analisar informação um aspeto essencial da literacia digital. (Sessão 2 | 19.05.2020)

O acompanhamento tutorial grupo a grupo, sessão após sessão, consubstancia-se como ‘natural’ no ambiente digital, permitindo estabelecer uma relação de proximidade (à distância) que facilita a experiência de construção de conhecimento, a participação e a tomada de decisão jovem. Como também mostram os registos narrativos selecionados, o espaço digital, suscitando a aprendizagem e/ou reforço de competências digitais por parte das pessoas adultas, permite às e aos profissionais acompanhar, pela observação e pelo questionamento, os processos de construção jovem, bem como uma compreensão das suas interações, e do conhecimento produzido.

Houve uma breve circulação virtual pelas salas de cada equipa. Foi pedido *feedback* às e aos membros de cada equipa na equipa-turma.

Na sala virtual do G2: Está aberta uma folha Excel no ecrã. Há interação mais frequente de 3 pessoas, uma delas pede opinião aos restantes colegas. Parecem ter reunido já dados do número de estudantes que conhecem as atividades extracurriculares na escola e estão, neste momento, a sistematizar os dados que cada membro recolheu individualmente... voleibol=13; xadrez=8; teatro=7; basquetebol=5; música=2; andebol=6; orientação=4; badminton=1; robótica=2; corta-mato=2. Diz uma jovem: «quem pratica tem mais noção das atividades extracurriculares que existem». (Sessão 2 | 19.05.2020)

Na sala virtual do G3 já têm algumas perguntas para o questionário realizadas, para as quais dizem querer opinião.

Na sala virtual do G4: R pede às e aos colegas contributos resultantes das pequenas pesquisas que realizaram. Como só os ouço e há algum hiato de tempo entre as falas das e dos jovens, parecem estar a pesquisar também no momento.

Parecem também partilhar entre si os resultados das pesquisas – «vou mandar este *link*» –, provavelmente numa outra plataforma que não o Teams e a que não tenho acesso! Ouço a determinado momento «olhem, encontrei uma coisa fixe». (Sessão 3 | 26.05.2020)

Na sala virtual do G1, ouço: «quem vai fazer o inquérito», «tem de ser a R porque está associado ao *email*.» R explica «cada resposta fica registada... os resultados vão ser extraídos para uma tabela». (Sessão 4 | 02.06.2020)

Na sala virtual do G5: No ecrã partilhado o formulário google forms. Estão a realizar as perguntas para o questionário que irão realizar acerca da sobrecarga de conteúdos. Mariana diz «vocês conseguem-me ouvir? Na pesquisa para a semana... países que descentralizaram do ministério da educação a escolha dos programas de ensino. (Sessão 4 | 02.06.2020)

O domínio digital constitui também um ambiente que potencia a comunicação e a partilha, em processos relativamente acessíveis e melhorados com a prática do fazer.

Partilharam oralmente dados quantitativos relativos ao número de horas por dia de carga letiva de estudantes de países europeus. (Sessão 4 | 02.06.2020)

Partilha de G3: Como as restantes, também esta equipa apresentou um PPT. Intitoulou-o A Interação Mais Dinâmica em Sala de Aula, salientando a ideia de que se trata da «interação positiva entre professores e alunos» o que designaram também de «bom dinamismo». Focaram a apresentação na questão do ensino a distância identificando alguns aspetos relacionados com a relação pedagógica. Referem um maior «distanciamento emocional» entre estudantes e docentes; dizem que os «conteúdos não ficam bem consolidados», com consequências para a avaliação; referindo que as aulas são «menos interativas», o que «dificulta a aquisição de conhecimentos». (Sessão 5 | 16.06.2020)

Dão conta dos dados recolhidos a 4 docentes e 5 estudantes. Uma das questões salientadas diz respeito ao grau de dificuldade que associam à frequência de ensino a distância ou ao presencial. Referem que 88,9% dos respondentes acham que o ensino a distância é mais difícil. No *slide* foram elencados alguns aspetos que se relacionam com esta dificuldade, tais como: «dificuldade na aquisição de conhecimento», «avaliação», «alunos menos interessados», «não acessível a todos os alunos»... (Sessão 5 | 16.06.2020)

Pensam a questão da sobrecarga no ensino a distância e parece que, segundo esta equipa, a conciliação dos tempos em família melhorou – «os alunos têm mais tempo para descansar e estar com as suas famílias». Uma jovem e um jovem consultores (11.º) fazem apreciação ao «design sóbrio», à pertinência dos «gráficos retirados», junto dos quais é necessário «colocar a fonte». (Sessão 5 | 16.06.2020)

Evidenciados que foram aspetos que identificamos como relevantes na experiência de construção de conhecimento, com PBL, *online*, no que concerne à participação e tomada de decisão e à literacia digital, fazemos, em seguida, uma imersão na metodologia, também com base nas notas de terreno produzidas no âmbito da observação participante.

Reflexão metodológica

Esta reflexão foca-se em duas questões fundamentais: a primeira reporta-se às condições de investigação, no quadro da observação participante; a segunda diz respeito à implementação do PBL *online* identificando alguns dos desafios suscitados.

Observação participante *online*, limites e potencialidades

Na base de qualquer observação participante está a consciência de que a partir dela construímos uma perspetiva parcial da realidade social. Observar a relação entre as e os jovens durante o trabalho *online* acrescenta à vivência da escola os espaços individuais (portanto diferentes) que cada um vive a partir do local em que está a participar no Teams. No que concerne à entrada da investigadora nas salas paralelas, iminentemente intrusiva do espaço partilhado *online* a partir dos lugares individuais,

Importa dizer que fiquei cerca de 5 minutos em cada sala, que entrei na sala pedindo autorização para permanecer, e que a ordem a que ia a cada sala paralela era definida por mim. No geral, nestas cinco equipas parecia haver um *continuum* após a minha chegada. Não houve um stop para retomar, mas sim um continuemos... (Sessão 3 | 26.05.2020)

A experiência concreta de observação participante *online*, no âmbito da realização do PBL também *online*, merece endereçamento, sendo geradora de reflexão. O formato de sala virtual em que não estamos fisicamente presentes com as e os jovens – de quem não vemos sequer os rostos – levantou questões metodológicas acrescidas que, ao longo do projeto, ganharam uma centralidade que

não estava prevista em sede de candidatura, uma vez que a implementação do projeto seria presencial.

Jovens, docentes e investigadoras fomos «empurradas» para uma imagem a duas dimensões da realidade, longe do burburinho das salas de aula e da energia magnética das e dos jovens, a que me fui aproximando e familiarizando nas observações em escolas que fiz anteriormente. Era nessa familiaridade que me tornava quase invisível e emergiam as e os jovens como atores centrais. Nesta sessão vivi um estranho silêncio por trás de alguns retângulos negros com nomes e alcunhas, a que passei a atribuir sentidos, mas aos quais não associo um rosto. (Sessão 3 | 26.05.2020)

Encontrar o lugar de *ser* e *estar* em PBL enquanto investigadoras-adultas obriga também a repensarmos o nosso papel na relação com as pessoas jovens e os seus processos de construção do conhecimento. Emerge a necessidade de reduzirmos a nossa presença e interferir o menos possível nos espaços jovens, ajustando a nossa função às suas ‘necessidades’.

Relativamente ao papel da equipa EduTransfer nos momentos de *feedback* a jovens durante as sessões PBL, deve consistir tanto quanto possível à devolução da pergunta que é feita, evitando o mais possível uma resposta direta às inquietações das equipas. (Sessão 2 | 19.05.2020)

Esta semana, a equipa que está a recolher dados na escola decidiu realizar uma mudança: a orientação em PBL com jovens e a observação seriam realizadas em momentos distintos e com atribuição de papéis diferenciados a cada uma das investigadoras. Esta opção metodológica deve-se ao facto de se ter verificado que a recolha de dados, nomeadamente ao nível das competências em ação e da discussão em equipa PBL, poderia estar a ser dificultada. Isto é, os momentos de orientação, em que colocam dúvidas acerca da metodologia PBL, não se distinguem dos momentos em que a observadora está presente nos grupos. Considerando que essa indistinção gerava por parte das e dos jovens uma tendência para levantar questões à observadora, evidenciou-se a pertinência de se diferenciar estes dois momentos. Pensou-se, assim, que a entrada das investigadoras separadamente nas 5 equipas do Teams seria uma experiência necessária ao projeto. (Sessão 3 | 26.05.2020)

Estar na sala virtual do G5: Entrei duas vezes... Na primeira, «estavam à espera de um colega». Voltei, mais tarde.

Dizem: ... «o tempo síncrono reduziu, mas a quantidade de conteúdos mantém-se.», acrescentando «deviam diminuir as duas». (Sessão 3 | 26.05.2020)

Sessão em pequenas equipas. A docente AF e ET circulam juntas pelas salas paralelas das equipas. Eu intercalo as salas procurando entrar após a saída de

quem dinamiza as sessões, mantendo-me cerca de 10 minutos em cada sala virtual. (Sessão 4 | 02.06.2020)

O recurso às plataformas digitais por parte das investigadoras pode oferecer um suporte útil ao desenvolvimento da sua investigação.

O Teams, porque regista todas as interações, presenças e *uploads*/edições de documentos, parece ter potencial para ser um fórum de perguntas e respostas muito interessante para a implementação do PBL. Isto poderia ajudar a desenvolver um conjunto de FAQ a partir do terreno se as e os jovens fossem «protagonistas» no digital! Esta publicação do grupo é uma das únicas que não é em resposta a um pedido. (Sessão 3 | 26.05.2020)

Potenciais e desafios do PBL *online*

A realização de dadas etapas da construção do conhecimento com PBL na ausência das investigadoras deixa em aberto algumas lacunas na compreensão do processo, como evidenciam os excertos narrativos selecionados.

É de referir que na identificação inicial do problema em equipa-turma não houve lugar a observação da equipa de investigação, espaço que poderá ter sido gerador de debate entre equipas. (Sessão 5 | 16.06.2020)

Poderá ter ficado um pouco mitigada a complementaridade das abordagens das equipas face ao distanciamento entre os trabalhos realizados, sendo que os consultores tiveram um papel crucial na redução estas separação.

No decorrer das sessões que agora terminaram, houve uma clara separação entre os trabalhos realizados em cada equipa, apesar dos subtemas terem ligação entre si e contribuírem para a discussão do problema definido pela equipa-turma. Assim, como se disse, não fossem as e os participantes no papel de consultor e o debate ficaria centrado na apreciação dos trabalhos. (Sessão 5 | 16.06.2020)

O PBL obriga a formas avaliativas distintas do habitual, obrigando à reconversão dos processos avaliativos, o que poderá ter ficado aquém do desejado.

Não há testes e é mais complicada a avaliação das e dos jovens por parte dos adultos ao nível da correção ortográfica ou da valoração e apreciação do conteúdo apresentado, do trabalho realizado e/ou das dinâmicas de organização desenvolvidas pelas diferentes equipas. Em alguns momentos parece, portanto, que o PBL1 se aproximou muito de experiências de trabalho em

grupo em contexto educativo mais tradicionais – jovens realizam sob orientação de adultos, que avaliam –, tendendo por isso a afastar-se da promoção do debate entre pares e de aprendizagens construídas a partir desse debate. Trata-se, no entanto, de uma primeira experiência de PBL e a participação no debate apre(e)nde-se na progressiva experimentação da cultura democrática, vendo reconhecidas as suas opiniões e reconhecendo visões outras. (Sessão 5 | 16.06.2020)

Se a comunicação em sala de aula – tal como em outros contextos humanos – pode constituir um processo complexo em que as múltiplas subjetividades intervêm nas múltiplas interpretações e traduções, o contexto *online* parece exigir um esforço acrescentado de explicitação.

Parece haver equívoco acerca da forma de organização em equipa: «Não temos o nosso líder». Esclareceu-se que a liderança dos trabalhos não cabe a um elemento específico. Há pedido de esclarecimento sobre a planificação. (Sessão 2 | 19.05.2020)

Onde está o cronograma? Foi dada informação acerca do local na plataforma onde será feita a gestão de ficheiros na equipa-turma (no geral inseridos pela docente AF). (Sessão 2 | 19.05.2020)

A recolha de dados segundo a equipa vai ser realizada por um questionário *online* a realizar a uma turma e pela entrevista a uma professora. (Sessão 2 | 19.05.2020)

O formato *online* do desenvolvimento do PBL parece permitir que as e os estudantes vão partilhando entre si a informação que selecionam como relevante para desenvolver o PBL. No entanto, pela observação, não foi possível perceber as dinâmicas relacionais na equipa. Por exemplo, a informação era partilhada com todas as pessoas, como se estivessem presencialmente, ou havia alguém que recebia tudo e agregava num documento, estando ao que parece a usar outros canais de partilha para além do Teams? Seria por *email*, por *WhatsApp*, através de telemóvel ou PC? Estes aspetos são colaterais ao PBL, mas poderiam apontar estratégias usadas para a interação entre os membros da equipa. (Sessão 4 | 02.06.2020)

A experiência de construção do conhecimento com PBL, pelo seu caráter investigativo e, em muitos casos, mais mobilizador do que as aprendizagens convencionais, pode trazer uma sobrecarga ao trabalho jovem. Há, portanto, necessidade de optar por problemas-causas-questões de pequena dimensão cuja investigação se insira no quadro do realizável.

A DT informou-nos que recebeu queixas de pais acerca do facto das e dos jovens passarem demasiado tempo a trabalhar, nomeadamente para as ati-

vidades de PBL... A busca de soluções para a resolução de um dos subtemas deste PBL poderá estar a aumentar o problema da sobrecarga horária? (Sessão 2 | 19.05.2020)

LINHAS CONCLUSIVAS

Neste capítulo que explora o lugar e os lugares da observação participante, na construção de literacias digitais, aquando da implementação do PBL *online*, fizemos uma reflexão mais metodológica. Tivemos como base preocupações políticas, sociais e educacionais em torno da importância da literacia digital numa sociedade que, estando em rede, muitas vezes parece deixar as pessoas jovens sem rede para se constituírem enquanto sujeitos, cidadãos e cidadãs de um mundo mais global. Procuramos evidenciar a possibilidade de transformação das dificuldades em *projetos de inovação e de mudança* em que o PBL poderá, claramente, ter lugar.

No que diz respeito à implementação do PBL *online*, havendo algumas lacunas na observação inicial que dificultaram a imersão nos processos de definição do problema-causa-questão em debate e nos passos iniciais da metodologia, parece ter-se evidenciado também como o ambiente digital pode dificultar os processos de comunicação e de construção do conhecimento entre jovens, embora possa também trazer um acesso mais facilitado à informação.

Foram também explorados desafios e oportunidades da observação participante *online*, evidenciando-se as dificuldades acrescidas pela transição entre salas paralelas, mas, por outro lado, os benefícios de um trabalho mais focado face aos processos investigativos de cada grupo, sem interferências de pares, e em que as visitas das pessoas adultas eram recebidas de forma distinta pelas pessoas jovens, incorporando-as, ou não, nos seus debates, conforme consideravam ou não necessário. Um registo claro de maior autonomia jovem na construção do saber.

Mostrou-se, ainda, o esforço de observação sem rede, por parte da investigadora, ou seja, em que muitas vezes as vozes jovens se ocultavam numa tela negra e em que os seus silêncios os tornavam invisíveis no que concerne à construção da sua literacia digital. No entanto, foi possível identificar, de forma relevante para o argumento da cidadania com literacia, que muitas pessoas jovens adquiriram ou reforçaram os seus saberes digitais, sendo também que algumas delas encontraram, no secretismo da tela, espaço seguro para se manifestar. O desenvolvimento pelas equipas jovens de um conjunto de procedimentos investigativos e de comunicação de processos e resultados são ilustrativos dos seus progressos nesta área, revelando saberes e um potencial que, eventualmente,

ficaria oculto por abordagens educativas mais convencionais. No entanto, parecem prevalecer, *online*, alguns dos limites já identificados em contexto educativo presencial relativos à existência de um poder diferencial entre as suas vozes.

Face aos dados captados, apesar dos desafios causados pela observação participante *online*, a implementação do PBL, também *online*, revelou constituir um espaço onde as literacias jovens têm lugar para se desenvolver e se expressar, enquanto elemento crucial do exercício da cidadania digital, num contexto global.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, Joaquim (2020a). *Covid e educação: Aproveitar as oportunidades*. Comunidade 7Margens [website]. <https://setemargens.com/covid-e-educacao-aproveitar-as-oportunidades/>
- Azevedo, Joaquim (2020b). Covid e educação: Da emergência às oportunidades. In José Matias Alves & Ilídia Cabral (Orgs.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: Entre o caos e a redenção* (pp. 83-86). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Castells, Manuel (2005). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Faria, Arlete V., Vieira, Estela O., & Azevedo, Daniela (2021). A construção da identidade e a emancipação dos estudantes no século XXI: Um olhar a partir da educação e do currículo. In Cláudia Hardagh & Luciano Gamez (Orgs.), *Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade* (pp. 139-158). V&V. <https://doi.org/10.47247/VV/CCH/88471.23.4>
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Green, Judith, & Hart, Laura (1999). The impact of context on data. In Jenny Kitzinger & Rosaline Barbour (Eds.), *Developing focus group research* (pp. 21-35). Sage.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. LivPsic & CIIE.
- Macedo, Eunice (2021). Ação-reação... resistir, resistir, resistir! Esperançar! Prefaciando a obra “Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade”. In Cláudia Hardagh & Luciano Gamez (Orgs.), *Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade*. V&V. <https://doi.org/10.47247/VV/CCH/88471.23.4>
- Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, Angélica, Guedes Teixeira, Elsa, Leite, Carlinda, Barros, Rita, Fernandes, Preciosa, & Soares, Filipa (2022). Education towards literacy and digital citizenship of young people: Beyond “being *online*”. *Revista Conhecimento Online*, 2, 89-107. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2991>

- Musante, Kathleen (2015). Participant observation. In H. Russell Bernard & Clarence C. Gravlee (Eds.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp. 251-292). Rowman and Littlefield.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rojo, Roxane (Org.). (2013). *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs*. Parábola.
- Souza, Daisy A., Fofonca, Eduardo, & Hardagh, Cláudia C. (2021). A concepção da didática Freiriana: Uma simbiose que repensa e reconstrói as práticas docentes e discentes na escola contemporânea. In Cláudia Hardagh & Luciano Gamez (Orgs.), *Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade* (pp. 30-43). V&V. <https://doi.org/10.47247/VV/CCH/88471.23.4>
- Teixeira, Elsa Guedes, & Monteiro, Angélica (no prelo). Bridging the gaps: Promoting competences for democratic culture and wellbeing of girls through digital storytelling. In Stephen Dobson, Brit Svoen, Gabriela Agrusti, & Pip Hardy (Eds.), *Learning Inclusion in a Digital Age. Belonging and finding a voice*. Springer.
- Vilella, Mariela, & Machalous, Nora (2021). A pedagogia da autonomia em tempos pandêmicos: Desafios e contemporaneidade no discurso freiriano. In Cláudia Hardagh & Luciano Gamez (Orgs.), *Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade*. V&V. <https://doi.org/10.47247/VV/CCH/88471.23.4>

CAPÍTULO 12

DESAFIOS E EXPECTATIVAS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA DISCUSSÃO EM GRUPO

Sofia Almeida Santos

INTRODUÇÃO

A atualidade do sector da educação, em Portugal, tem sido marcada por momentos de tensão. A par dos avanços e recuos políticos que têm colocado a complexa «pasta» da carreira docente no centro dos debates mais recentes, assinalando a agenda mediática e sindical, a última década tem constituído uma mudança no rumo ideológico e na ação das políticas educativas.

Tal como referido no capítulo de Cosmin Nada e Sofia A. Santos deste livro, assistimos, desde 2015, à implementação de políticas ousadas que visam um campo educativo mais flexível e aberto aos territórios e à comunidade educativa. A título de exemplo, o aumento da gestão curricular e da inovação pedagógica (DL n.º 55/2018), aliada a uma educação mais inclusiva (DL n.º 54/2018) atenta à diversidade e às consequências nefastas dos isolamentos e segregações, constituíram passos importantes para uma maior promoção da «igualdade de oportunidades educacionais» (Coleman, 2011). Também a prioridade atribuída à educação para a cidadania (Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, 2017) enquanto componente curricular obrigatória, colocou Portugal na linha dos sistemas educativos europeus e destacou a importância que a aquisição de competências mais amplas, como o pensamento crítico e socialmente responsável tem numa sociedade mais democrática.

No centro deste processo de transformação estão as escolas e os e as professoras enquanto principais artífices de desenvolvimento. A eles e elas se deve a possibilidade de concretização de uma Outra escola. No entanto, os caminhos destes profissionais não estão isentos de desafios e incertezas. No panorama atual, as/os professores vêm-se, muitas vezes, enredados numa

«dança» delicada e assente em movimentos conflituantes, orientados ora por práticas reguladoras, ora por práticas emancipatórias, cujos contornos são discutidos de forma mais aprofundada no Capítulo 8 deste livro.

Esta tensão representa mandatos educativos e implicações dos sujeitos distintas (Macedo et al., 2015) que, não sendo mutuamente exclusivas, coexistem nas escolas. Nesse sentido, importa evitar a tendência, por vezes simplificada, de compreender as abordagens educativas sob a forma de binómios, uma vez que a realidade é mais matizada.

No entanto, neste capítulo, entendamos as **práticas reguladoras** como o conjunto de diretrizes e normas definidas pelas autoridades educativas, justificada pela necessidade de garantir uma uniformização nas respostas do sistema educativo (são exemplos dessa ação os exames estandardizados a nível nacional ou a predominância de um quadro curricular comum); e as **práticas emancipatórias**, como o conjunto de iniciativas mais centradas nos e nas alunos e alunas, na aprendizagem e na criação de ambientes colaborativos.

Ora, o contexto mais regulador está frequentemente alinhado com sistemas educativos que se centram na preparação para o mercado de trabalho. A ênfase coloca-se no desenvolvimento de competências e conhecimentos diretamente relevantes para os requisitos que se admite virem a ser necessários para o emprego e, apesar da volatilidade do tecido empresarial, tem como objetivo subjacente criar uma força de trabalho que satisfaça as exigências da economia, reforçando uma orientação neoliberal mais direcionada para a competitividade e eficácia, como já referia Cortesão (2000). Nesta lógica, a função primordial da escola passa a ser a formação de trabalhadores em detrimento da formação enquanto cidadãos e jovens. Esta centralidade pressupõe também «lógicas de ação» moldadas por «*locally constructed competitive interdependencies*» entre escolas (Maroy & van Zaten, 2009, pp. 70) com base nos resultados. Porém, como sabemos, os *rankings* constituem uma «*low-stakes accountability policy*» (Nunes et al., 2015, p. 16) e não um garante de qualidade da prática educativa (Zabala, 1995). Também Lima (1997, 2002) já acentuava esta questão, refletindo sobre os contornos do que designa por um «paradigma da educação contábil», associado a políticas de *privatização, desregulação, mercado educacional, livre escolha, avaliação institucional, controlo de qualidade*, «e aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas» (Lima, 1997, p. 43).

Ainda que assentes numa perspectiva *top-down*, as medidas acima referidas são, sem dúvida, importantes para manter a igualdade de acesso e condições na educação e para promover a coerência entre processos e resultados da aprendizagem. Somente desta forma se garante uma política nacional de educação que estabeleça padrões de qualidade de ensino – comparáveis tanto no sector público como privado – universais e equitativos, independentemente do

contexto socioeconómico e geográfico. Apesar dos limites referidos, esta visão pretende em última instância reduzir desigualdades em termos de recursos. No entanto, a adesão a regulamentos rigorosos tem impacto direto nas práticas docentes, podendo, inadvertidamente, sufocar a criatividade e a autonomia das/dos professores, restringindo a sua capacidade de atender às diversas necessidades e interesses das e dos jovens em educação.

Daí a necessidade de introduzir incentivos à diversificação da oferta educativa por parte do sistema, através de práticas emancipatórias que visam criar ambientes mais participativos nos quais todas e todos ensinam e aprendem (Freire, 1968/2018). Estas práticas enfatizam o pensamento crítico, a curiosidade e criatividade, equipando os e as jovens a navegar num mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

Segundo as reivindicações recentes, os/as professores dão por si enredados nas correntes cruzadas das obrigações profissionais e dos ideais pedagógicos. Esforçar-se por cumprir os requisitos exigidos e, ao mesmo tempo, promover práticas centradas nas singularidades constitui um desafio criando frequentemente tensões que afetam as suas decisões profissionais, as estratégias de ensino-aprendizagem e, em última análise, as experiências de aprendizagem das e dos alunos.

É, por isso, essencial reconhecer a coexistência de práticas reguladoras e emancipatórias nas escolas, no sentido de evitar um foco isolado nos resultados inerentes à «*machine bureaucracy*». Para tal, importa promover uma articulação das orientações subjacentes às políticas, conciliando, por um lado, a «*bureaucratic orientation*», na qual o controlo é centralizado nos processos de trabalho padronizados e a «*professional orientation*», na qual as práticas são implementadas com flexibilidade e os processos de trabalho estão abertos à deliberação conjunta (Tschanen-Moran, 2009), envolvendo as equipas de profissionais e as e os jovens em todo o processo. É nessa linha de ação que se torna essencial compreender e dar atenção às e aos professores que habitam e agem nos contextos pedagógicos, dando-lhes sentido(s) e construindo a sua profissionalidade¹ para além da prática letiva e da conceção técnica da profissão, para incluir outras dimensões de *Ser* professor/a, como por exemplo a reflexão sobre as suas próprias práticas. Efetivamente, o foco na profissionalidade docente, ainda que relativamente recente e «contestado» (Sachs, 2016), é estruturante para os sistemas educativos e tem «profundos impactos na qualidade do ensino e da aprendizagem, quando permite a cada um analisar a realidade e deliberar de forma mais sustentada» (Duarte et al., 2022, p. 7). Para uma compreensão mais

(1) Para aprofundamento deste debate consulte Pereira, Lopes e Marta (2015).

aprofundada do que pode hoje significar ser professor/a, veja-se neste livro, por exemplo, o capítulo de Ariana Cosme e Rui Trindade.

Neste capítulo, escutámos grupos de discussão focalizada com professores e professoras de escolas de ensino secundário, escolas profissionais e escolas de ensino artístico da zona norte do país, para explorar as suas perceções sobre os desafios que enfrentam na sua prática profissional. Ao abordarmos este dilema, recordamos a questão colocada em 2004 por Maria do Céu Roldão, «Professores para quê?», como forma de reequacionar a natureza da atividade docente numa perspectiva sociológica e analisar o modo como as práticas reguladoras e emancipatórias influenciam a abordagem pedagógica das e dos professores, sem nunca esquecer que os conceitos de «bom professor» e de «educação de qualidade» são variáveis (Cortesão, 2000) e profundamente ideológicos, ou seja, enraizados em contextos e opções sociopolíticas muito distintas.

Nestas instâncias e com estas preocupações, começo por enunciar alguns dos principais obstáculos identificados por professores e professoras para cumprirem os desafios educativos atuais, seguido da discussão das condições que consideram necessárias para a sua concretização. Estas visões e perspetivas contribuem para delinear um conjunto de estratégias que visam equilibrar a tensão entre as expectativas e as possibilidades de ação dos professores e das professoras na seção final.

VIDA NA ESCOLA: TENSÕES ENTRE PRÁTICAS

Tal como referido, nos últimos anos, as políticas educativas vieram reforçar as premissas da promoção da equidade, inclusão e sucesso escolar como principais desígnios da educação. Em convergência com as orientações europeias, foram adotadas medidas assentes em: i) currículos mais flexíveis e abrangentes com vista a participação ativa dos e das estudantes na construção de aprendizagens significativas (DL n.º 55/2018); ii) práticas de avaliação focadas no processo de aprendizagem e no *feedback* contínuo; iii) garantias da inclusão enquanto fator essencial para a promoção de igualdade de oportunidades (DL n.º 54/2018); iv) na voz das e dos estudantes nas tomadas de decisão escolares, contribuindo para uma educação e escola mais democráticas; v) mais e melhor apoio socio emocional, sobretudo após o impacto COVID; vi) aumento de competências digitais, na inovação pedagógica e no reforço da tecnologia educativa, entre outras.

Pode, assim, assistir-se a uma mudança de foco educativo predominantemente assente no desempenho escolar para uma visão mais sistémica que reconhece a influência das características estruturais na promoção do sucesso educativo, sem nunca descurar do papel individual que cada aluno e cada aluna

tem, enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem. Nestes termos, um ensino centrado na diferenciação pedagógica e na definição de «percursos formativos próprios» constitui uma estratégia crucial para uma educação participada e colaborativa liderada por professores «não daltónicos» (Cortesão & Stoer, 1997). Revisitando as palavras de Eunice Macedo, no Capítulo 8, que conclui a primeira parte deste livro, estas práticas são cruciais enquanto estímulo à «dança de pedagogias libertadoras» enquanto «uma dança que cresce (...) na necessidade de agir e comunicar, desafiar e apelar à participação ativa dos estudantes».

É neste contexto complexo e desafiador que se situa cada professor ou professora enquanto motor social e político da transformação. Os apelos à inovação exigem que se tome em consideração a «*freedom of choice to exercise professional practices*» e a «*internal capacity to make decisions and to act independently*» (Nguyen et al., 2021, p. 2). Estas parecem ser condições necessárias para tornar possível aproximarmo-nos do «conhecimento profissional docente», designado por António Nóvoa (2019) como um «terceiro conhecimento», essencial ao entendimento da prática educativa para além da relação dicotómica assente no conhecimento científico e no conhecimento pedagógico. Nas suas palavras, «Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana» (Nóvoa, 2019, p. 205). Daí a importância de escutarmos as situações de opressão mais ou menos subtil que marcam, nas suas palavras, as vidas de professores e professoras, para reconhecermos as dinâmicas que caracterizam o seu dia-a-dia. Seguem-se, deste modo, algumas partilhas de professores e professoras do ensino secundário (Escola Roxa e Escola Verde), profissional (Escola Vermelha) e artístico (Escola Azul), para discutir práticas e suas influências.

Pressões reguladoras: «Estamos presos» e «deprimidos»

Os obstáculos mais referidos para a promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade são: 1) a falta de recursos (infraestruturas adequadas; acesso a dispositivos educacionais); 2) a falta de motivação dos e das alunos e alunas, e a 3) dificuldade em lidar com a crescente diversidade que ocupa as salas de aula e os espaços escolares. Estes aspetos contribuem para a reivindicação maioritária e comum a todos os grupos que se prende com a **falta de tempo para Ser professor e professora**. Independentemente da via de ensino, **o excesso de carga de trabalho** com tarefas administrativas, burocráticas, preparação de aulas e componentes não letivas, acrescida da **pressão da avaliação estandardizada** pelos exames nacionais de acesso ao ensino superior surgem como

as principais pressões ao exercício pleno da profissão docente, reduzindo a disponibilidade para autorreflexão e desenvolvimento pessoal e profissional.

A: Eu estou exausta. Precisava de tempo. Tempo para poder preparar coisas diferentes, aulas diferentes... (...) Nós temos todos os dias o programa, a extensão, o tempo, a falta de tempo para lançar os projetos novos para fazer desafios novos, para criar experiências. **(Escola Azul)**

M: O grande problema da educação é que se aplica qualquer mudança, mas não se dá tempo para ver se essa mudança funciona porque logo a seguir temos outra mudança e acabamos por andar desorientados. Como há grandes alterações, muitas vezes essas alterações são-nos comunicadas em reuniões onde temos de reformular tudo... (...) temos constantemente novas legislações, novas metas... muitas mudanças administrativas que prejudicam a dinâmica de aprendizagem. Deixamos de investir no que é importante, os alunos. **Estamos presos a documentos**, ao que nos é exigido, em comprovar tudo.

C: Acabamos por não ter tempo...

M: Estamos cansados...

D: Burocracia.

M: Acho que deviam confiar mais no professor.

C: (...) não nos deixam ter tempo para preparar as aulas e para preparar o que é importante, que é ensinar.

(...)

S: Sempre que muda o governo muda tudo. (...) **As queixas dos professores são essencialmente políticas**, políticas educativas.

J: Aqui nós tentamos que eles se tornem mulheres e homens e que tenham um futuro. **(Escola Vermelha)**

Como refere Tschannen-Moran (2009), os sistemas educativos que seguem a linha de «orientação burocrática», ainda que útil em termos de uniformização das condições disponibilizadas, correm o risco de minar a qualidade profissional do corpo docente,

Schools necessarily employ elements of a bureaucratic structure to organize the complex task of educating large and diverse groups of students—elements such as a hierarchy of authority, a division of labor, policies, rules, and regulations. Although such a structure is useful, there is a danger that school leaders will overemphasize these elements and so adopt a bureaucratic orientation at the expense of cultivating professionalism in schools. (p. 1)

A «luta contra o tempo» e o peso da prestação de contas reforça o impacto da pressão dos exames na qualidade educativa (Tschannen-Moran, 2009) e a

insatisfação com a profissão docente que conduz, muitas vezes, à intenção de desistência e abandono por parte dos professores e das professoras (Worth & Van den Brandem, 2020). Tendo por base o excerto seguinte, torna-se evidente a influência desta estrutura e sistema na autoestima, motivação e participação individual, bem como nos processos relacionais que vão sendo estimulados e experienciados na educação que, em parte, parecem distanciados de vivências mais coletivas centradas no bem-estar do grupo.

I: No 10.º e 11.º tenho um programa tão extenso para cumprir e com finalidades muito específicas para o exame final, o tempo que nos sobra para lidar com essas situações de desmotivação é muito pouco.

(...)

I: Eu saio dos exames completamente deprimida.

J: Nas disciplinas de avaliação externa há sempre essa pressão.

P: É uma pressão constante. Temos de os preparar para conseguirem trabalhar em modo exame. Qualquer aula que se perca cria-nos quase sempre um problema de consciência... porque estamos sempre a pensar que temos de ganhar tempo a seguir. Claro que a participação [em projetos] é importante, mas também é preciso tempo. O tempo que utilizamos para esses projetos é um tempo que estou a tirar ao meu tempo que, por direito, tenho para preparar a minha prática letiva. Tenho de fazer toda essa gestão. É sempre a acumular. Se não tiro à prática letiva, vou tirar à família ou ao meu descanso. É sempre um retirar. Agora, claro que é enriquecedor. Tem de se criar uma gestão diferente. Neste momento, o que está a acontecer é sempre um acumular, acumular, acumular.

A: É muito interessante que a escola tenha uma série de coisas... para abrir os horizontes e procurarem outras coisas fora da sala de aula, mas efetivamente cria uma dispersão, não é?

J: Eles têm é de estudar porque não podem perder tempo com coisas que depois... no pensamento deles... não lhes vai dar benefícios para nada... os bons alunos têm objetivos que têm de alcançar, que é a nota nacional para aceder à faculdade. É o que eles querem.

(...)

P: Mesmo que seja possível, essa articulação é sempre uma articulação muito esforçada e muito rápida porque nunca se consegue perder aquele tempo que é necessário para desenvolver o que quer que seja de uma forma eficaz. Volta aquela palavra fundamental, TEMPO. Andamos sempre na luta contra o tempo. É tudo muito rápido. Realmente há coisas muito interessantes que poderiam ser feitas, mas não podem ser aplicadas porque no fim temos um exame. O aluno até pode ser brilhante, pode ter desenvolvido um projeto fantástico, o que lhe vai permitir entrar na faculdade é o exame. Não podemos andar aqui com mais situações. (**Escola Roxa**)

Subjacente a este foco nos resultados está a noção de que não são somente os alunos e as alunas que estão à prova mas também o desempenho dos corpos docentes e as estruturas escolares. Competitividade que, como se sabe, apenas «*produce an undesired effect of deterioration in other dimensions of quality*» (Gajardo & Grau, 2017, p. 123).

Por outro lado, esta abordagem aparenta estar desfasada dos requisitos pedagógicos mais recentes. Para muitos professores e professoras, há uma contradição efetiva entre os objetivos esperados e desejáveis e a prática. De facto, um modelo pedagógico centrado na preparação para exames numa lógica de *one-size-fits-all* parece ser incapaz de incluir a riqueza da diversidade (Azevedo, 2017) e responder às políticas educativas de cariz mais emancipatório. É o caso da gestão flexível e autónoma do currículo, o funcionamento por Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ou o ensino focado nas aprendizagens essenciais. Para muitos e muitas, estes desafios são vividos com stress e como sendo difíceis de operacionalizar e conciliar com as restantes orientações:

AP: Mais uma vez **a flexibilidade viveu à custa da boa vontade das pessoas**, que fizeram as coisas fora, não dentro, do horário.

(...)

F: Teria toda a vantagem se as várias perspetivas fossem logo tratadas no mesmo momento. Só que é difícil. Efetivamente. É difícil porque não temos esse espaço de planificação.

L: [Se eu mandasse] cortava já metade das disciplinas do ensino básico.

AP: Eu também cortava.

L: São disciplinas a mais. (...) os miúdos andam perdidos no meio destas disciplinas todas, uma saca cheia de livros às costas, nem sabem bem o que andam a fazer.

AP: Têm que diminuir o currículo para diminuir a carga curricular dos miúdos.

(...)

AP: [Autonomia] Temos muito pouca.

F: Não temos autonomia....

L: Qual autonomia? [tom irónico]

P: **A autonomia é zero. (Escola Verde)**

S: Flexibilidade curricular.... Fala-se **muito disso** hoje em dia... **(Escola Vermelha)**

Como se verifica, a dificuldade em corresponder às demandas gera um desgaste emocional que se amplia à própria noção de si e da profissionalidade docente, criando resistências e uma aparente quebra de propósito. Como o excerto seguinte de um grupo de professores e professoras do ensino profissional refere, é necessário recuperar a natureza humanista da profissão docente,

S: Aqui é mais saber fazer.

C: O ensino está completamente ultrapassado. Aqui não existe teste, existe uma quantidade de actividades enorme que vão fazendo para a aprendizagem. Isto não é facilitar, é tentar ensinar de outras formas, para chegar... (...) temos de tentar desconstruir e explicar ao aluno de uma forma que eles compreendam, isso é que dá mais trabalho.

M: Colocam a pressão nos professores para ver resultados. Eu acho que estamos a perder um bocadinho a base disto tudo. Primeiro somos pessoas, somos seres humanos, temos de ver se há alunos sem fome na sala de aula, que ninguém aprende com fome, temos de ver se há alunos sem problemas, que ninguém aprende com problemas, e depois aí desenvolver a aprendizagem, e estamos a camuflar isto com números. **(Escola Vermelha)**

Em vez de «denegrir a profissão» e demonstrar uma falta de compaixão e conhecimento dos desafios e pressões que se vivem no contexto escolar, a mudança de perceção exige o reconhecimento das barreiras à implementação efetiva de práticas emancipatórias, evidenciadas na secção seguinte.

Vislumbres de práticas emancipatórias: «o nosso papel é proporcionar experiências»

Na sua maioria, as e os professores consultados dizem percorrer o seu dia-a-dia a tentar criar ambientes educativos mais propícios ao equilíbrio entre práticas. As condições necessárias à promoção dessa conciliação passam, sobretudo, pela construção de um ambiente de trabalho que valorize o cuidado, a colaboração e o apoio entre os vários elementos da comunidade educativa. Por isso, foi unânime o destaque que os diferentes grupos de professores atribuíram 1) à colaboração e interajuda entre docentes; 2) à relação mais ou menos flexível com as lideranças e órgãos de gestão; e 2) à proximidade às e aos alunos, com vista ao bem-estar emocional e profissional. Estas três dimensões constituem, assim, uma pedagogia assente na dimensão relacional, como peça central para a implementação de práticas emancipatórias.

L: A forma como trabalhamos, nomeadamente em grupo. Temos uma dinâmica em que há uma grande interajuda entre nós. (...) A forma de trabalhar, a forma de interajuda, a forma de nos receberem quando chegamos de longe, acho que é muito bom e faz-nos sentir como se estivéssemos em casa. **(Escola Roxa)**

A: O ambiente entre alunos e professores.

P: A relação afetiva entre toda a comunidade educativa. **(Escola Azul)**

AP: [o melhor desta escola é] O ambiente que existe entre as pessoas. Professores, alunos, pessoal auxiliar, todos, mas principalmente entre professores. Realmente notei uma diferença muito grande. Há muito bom ambiente, é uma escola onde, realmente, as pessoas se dão muito bem, há muita empatia. **(Escola Verde)**

Nesse sentido, a educação *pelo* e *com* afeto promove ligações humanas válidas (Baker et al., 2004) e um movimento relacional dinâmico assente em laços de solidariedade e sentimentos de pertença que são necessários à concretização de práticas emancipatórias.

Por sua vez, **o reconhecimento e valorização por parte das lideranças** é apontado como uma condição primordial para o desenvolvimento de práticas docentes significativas. Isso inclui o reconhecimento das suas realizações, a escuta ativa das suas preocupações e ideias, e o suporte ao desenvolvimento profissional. Esses aspetos influenciam a motivação, satisfação e eficácia das e dos professores no seu trabalho. A título de exemplo, o Grupo de Discussão Focalizada (GDF) da Escola Verde refere a importância que o momento do «intervalo do pão» tem no modo como olham para a direção da escola enquanto um espaço de porta aberta. Esta passagem simbólica de diluição de poder demonstra como a confiança das lideranças no corpo docente e a forma como a autoridade é exercida influencia a sua prática:

D: Temos uma direção sempre preocupada, não só com os alunos, mas também connosco. (...)

P: A disponibilidade é importante.

D: Têm uma disponibilidade muito grande para nós.

AP: Mais do que disponibilidade eu salientava outra coisa, que é o facto de eles não se colocarem numa posição de direção e tentarem ser um de nós. (...) a direção está sempre de porta aberta. No intervalo, nós chamamos o «intervalo do pão», faz-se pão e as pessoas juntam-se à volta da mesa. **(Escola Verde)**

P: A direção da escola é uma direção, de certa forma, humana. Preocupa-se com as pessoas, tenta equilibrar bem a relação direção-professor. É uma direção...

L: Preocupada com as pessoas, com os professores. **(Escola Roxa)**

Esta constatação evidencia também o impacto que a legitimação das lideranças tem no modo como os professores e as professoras olham e vivem as suas experiências educativas e, conseqüentemente, apoiam os alunos e alunas. Como Lacks & Waston (2018, p. 50) constata, «*The everyday interactions that principals have with their teachers can affect trust and collegiality and the teachers' ability to influence decisions. Moreover, when such relationships exist,*

they impact student achievement and performance, as teachers feel supported and mutually respected». Neste sentido, o acolhimento e «*the gradual movement between the status quo and intentional change*» (Printy & Marks, 2006, pp. 125) entre diretores/as e docentes contribui, indiscutivelmente, para a criação de ambientes escolares democráticos, criativos e desafiantes.

Por fim, **a proximidade e reconhecimento por parte das alunas e dos alunos** continua a ser a principal fonte de incentivo à prática docente. Em todas as escolas, as relações e laços professor/a-aluno/a foram destacadas não apenas como cruciais para o processo de ensino-aprendizagem, mas também como principal desígnio da escola (Printy & Marks, 2006). De acordo com a maioria dos e das participantes, o papel dos professores e professoras passa primeiramente por saberem comunicar, cativar, colaborar, proporcionar experiências e aprendizagens. Como identificam Duarte et al. (2022, p. 7), «urge a necessidade de entender a profissão docente como uma profissão efetiva, com conhecimentos específicos, que não são de aprendizagem fácil ou meramente técnica e antes decorrem de um diálogo sistemático e refletido, facilitador da interação entre dimensões conceituais, práticas, éticas e políticas, que se traduz num saber praxiológico.»

A: A familiaridade da escola e a proximidade aos alunos. O que a minha escola tem de melhor são os alunos. Conhecemos os alunos pelo nome. (...) acabamos por ser uma família, mesmo aquela dinâmica do melhor e do pior. Ultrapassamos as dificuldades e resolvemos muito melhor porque há esta proximidade.

M: Os outros têm muitos recursos, mas o trabalho do professor acaba por ser nulo. Têm bons recursos e nós não. Nós criamos, nós somos idiotas, inventamos as coisas, fazemos o pino para os alunos aprenderem, acabamos por ser mais criativos. **(Escola Vermelha)**

F: O melhor são os alunos.

D: Para mim o melhor também são os alunos, concordo contigo. (...) E também outro ponto que acho que é importante, que é o trabalho colaborativo entre certos elementos do grupo.

(...)

A: Eu foquei-me essencialmente nos alunos, a preocupação global que se tem aqui é com os alunos. **(Escola Verde)**

Por isso, reconhecem a necessidade de reconfiguração da profissão docente como única forma de responder às expectativas dos alunos e alunas e aos desafios da atualidade e em constante mudança. Retomando o repto de Maria do

Céu Roldão, os professores e professoras distinguem-se dos outros dispositivos e autômatos ao proporcionarem uma relação afetiva com o conhecimento.

C: Eu sinto que está a haver uma mudança muito grande a nível da percepção dos alunos, dos jovens (...) em que começam a perceber aquilo que se pode aprender com a informação que está disponível. (...) é inevitável eles terem a sensação de que antigamente nós eramos os *gatekeepers*, a informação era os professores, agora não. Agora a informação está em todo o lado, o desafio é o que é que os professores conseguem dar que não sejam só as coisas técnicas: tutoria, a experiência...

R: O desafio da escola tem de ser mudar. A escola não está a dar uma resposta aos jovens de hoje, para nada, e especialmente não os abre para o futuro. (...)

A: O nosso papel não é proporcionar conteúdos. O nosso papel é proporcionar experiências e aprendizagens diferentes. (**Escola Azul**)

Por outro lado, esta abordagem da escola centrada no aluno e aluna parece estar, muitas vezes, dependente da disponibilidade individual de profissionais que procuram compensar todas as situações de vulnerabilidade existentes, em vez de serem criadas condições estruturais nos contextos educativos que garantam o papel social da escola e a educação enquanto direito de cidadania. Nesta linha, a ação educativa é encarada por muitos professores como uma missão para «recuperar» e cuidar de jovens enquadrando-se no que Pereira et al. (2015) designaram por «*teaching as a helping profession*» que «*considers the activity to be within the scope of certain professions as a type of work that is produced in human relations, conditioning them and determining their impact on each of the subjects that takes part in them*» (p. 452).

D: O aluno é a base tudo. Nós andamos literalmente atrás deles para tudo: para ver se está bem, se está a cumprir, se está a fazer, se está bem disposto ou maldisposto, nós vivemos em função dos alunos e não é por causa do financiamento. (...) faz parte de nós como escola. (...) Sentimos que estamos a recuperar alguém. (...) A escola não é só dar conhecimento, não é só dar matéria, é tudo.

M: Basta o aluno vir visitar-nos quando sair da escola e dizer «eu queixava-me tanto desta escola e esta escola é tudo». (...) Vale a pena. **A nossa profissão não pode ser vista como uma profissão**, há esforços extra que dinheiro nenhum paga, nós encaramos isto como uma missão.

S: As escolas hoje têm todo o tipo de situações, mas no ensino profissional temos alunos com situações muito problemáticas. (...) Aquelas situações mais críticas, sociais temos aqui.

S: Nós não estamos aqui só pela ideia de transmissão, a escola tem de mudar isso, há mais do que isso na escola, nós somos também o psicólogo, o pai, a mãe, a assistente social. Sentimos isso e fomos aprendendo, ninguém no ensinou. (...) é assim que conseguimos o sucesso que temos, é pela nossa dedicação e missão.

C: Temos um papel social aqui, que é muitas vezes tentar mudar miúdos que ninguém quis. (...) nós não desistimos dele. (**Escola Vermelha**)

A: Antes tínhamos essa qualidade de quem quer estar no ensino secundário. Agora há uma série de alunos que estão impostos na escola novamente pelo Estado. (...) Basicamente, nós professores: somos professores, somos pai e mãe, somos médicos, somos psicólogos.

M: Não há uma estrutura. (**Escola Azul**)

Esta dimensão do afeto e cuidado com os diversos intervenientes do contexto escolar permite a criação de espaços de liberdade no âmbito da estrutura curricular mais regulada por diretrizes centralizadas. A pressão curricular antes referida é confrontada e contestada pela autonomia que os professores e professoras detêm no contexto da sala de aula e nas micro-relações que vão construindo no dia-a-dia. A liderança do processo aumenta a motivação e responsabilidade docente para desenvolverem estratégias de ensino diferenciadas, como as propostas pela Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, que tem sido analisada ao longo deste livro, e nos capítulos que se seguem. Todavia, curiosamente, estes e estas professores são os mesmos que consideram que a implementação de práticas emancipatórias implica o recurso a medidas de regulação e controlo das e dos alunos. Isto é, uma vez mais, a tensão e complexidade existente na tensão entre regulação e emancipação é visível.

R: Sinto a liberdade de não ter que seguir o caminho que o ministério me impõe, mas o caminho que eu acho que faz mais sentido para os alunos. Nisso eu sinto liberdade. Não sinto liberdade em alterar os conteúdos. (...) eu no currículo não tenho liberdade. O currículo está fechado pelo ministério, ele impôs-me aquele currículo.

R: Nas outras escolas há uma liderança ou há uma chefia que quer controlar, então passamos horas a fazer papéis para eles lerem.

A: [é muito bom] **Poder estar em aula com alguma liberdade.** (...) Não se vigia, mas eles sabem que há regras, mas não estar constantemente a dizê-las, nem ter de repeti-las. (**Escola Azul**)

Esta análise reforça a literatura que tem identificado o modo como a «autonomia das e dos professores», «a cultura colaborativa de escola» e a «aprendizagem profissional» influenciam a «*teacher innovativeness*» (Nguyen et al., 2021, p. 2).

ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS PARA ADAPTAÇÃO ÀS RÁPIDAS MUDANÇAS

A tensão entre as exigências profissionais das e dos professores e as medidas de política educativa mais pedagógicas mostra, como mencionado, a necessidade de se definirem princípios sólidos de diálogo e colaboração entre as e os diferentes atores do sistema educativo. Para tal, tendo por base a análise crítica dos professores e professoras sobre a sua própria prática, sugere-se um conjunto de estratégias e condições que tenham em consideração os processos complexos e multidimensionais da interação humana. Esta reflexão crítica da própria prática torna-se essencial, como destaca Fish (1998, p. 3), «*produce a critical appreciation of the practice [that] involves the practitioner in the investigation of his or her own work*».

Isto inclui:

- Promoção de uma cultura de diálogo e de participação ativa através de espaços colaborativos. A colaboração entre professores deve colocar-se mesmo ao nível da formulação das políticas que regem a sua prática docente.
- A garantia de mais autonomia às escolas e professores para tomarem decisões como pilar essencial no alcance deste equilíbrio. Para tal, é fundamental manter-se e expandir-se o reforço da gestão flexível do currículo enquanto estratégia que permite às escolas uma adaptação às particularidades das e dos seus alunos e dos seus contextos. Tal autonomia possibilita a criação de ambientes escolares mais dinâmicos, promovendo a – e sustentando-se na – inovação e diferenciação pedagógica.
- Priorização do apoio emocional e bem-estar do corpo docente como peças centrais da realização pessoal e profissional. Por isso, será de manter o investimento dos últimos anos no alargamento de programas de apoio psicológico e de ambientes de trabalho que valorizem a colaboração e o cuidado. Trata-se de uma abordagem centrada no cuidado individual orientada para fortalecer a capacidade das e dos professores.
- Aumento do investimento no setor educativo como forma de garantir o sucesso das políticas pedagógicas. Deste modo, a implementação de medidas inovadoras e de melhoria das infraestruturas das escolas implica a canalização de recursos financeiros adequados à sua concretização.
- Valorização da diversidade enquanto ação central do contexto escolar, enfatizando a política em vigor de uma educação inclusiva que reconhece as singularidades das e dos alunos, mas também dos restantes elementos da comunidade educativa.

Ser professor ou professora requer estruturas que facilitem a adaptação rápida à mudança nas condições do seu exercício profissional. Por isso, melhorar os sentidos de autonomia na sala de aula e fortalecer a cultura escolar colaborativa, encorajando as e os professores a participar em atividades integradas de aprendizagem profissional, é um pré-requisito para a inovação e mudança, que implica também a reformulação da distribuição de tempo no exercício da sua função.

REFLEXÕES FINAIS

Como explorei, brevemente, a atualidade do setor da educação, em Portugal, tem sido pautada por tensões e orientações políticas inovadoras e complexas que influenciam a atuação das e dos professores de forma significativa. Encontrar um equilíbrio entre as exigências profissionais, as responsabilidades sociais, as pressões do sistema de trabalho e da produtividade e as subjetividades individuais requer um reconhecimento da profissionalidade docente e seus significados. Por isso, a criação de condições para o exercício de uma maior autonomia e adequação às necessidades antecipadas e emergentes das e dos alunos e dos contextos locais é essencial para o avanço em direção a uma escola mais plena.

Neste capítulo, enfatizou-se o modo como os professores e professoras têm gerido os novos desafios que se colocam à profissão docente, em particular o diálogo que estabelecem entre abordagens pedagógicas mais emancipatórias e a pressão curricular enquanto paradigmas que coexistem e influenciam o impacto da ação política.

A fim de superar essas dificuldades e a par do conjunto de medidas que se foi referindo, incluindo financiamento, é também imprescindível priorizar o apoio emocional e o bem-estar das e dos professores, investindo em programas que promovam a saúde mental e o cuidado mútuo, o que contribuirá para a reafirmação da importância da profissão docente e para a valorização do seu papel transformador na sociedade. Ademais, é essencial destacar a importância atribuída a uma *pedagogia relacional*, à valorização da diversidade e à promoção de uma educação inclusiva para a construção de ambientes educativos mais igualitários e participativos, os quais necessitam efetivamente de condições para serem agilizados. A colaboração entre docentes, o reconhecimento das e dos alunos e das lideranças escolares constituem-se como fundamentais para promover uma educação emancipatória, de qualidade e centrada na pessoa de cada aluno ou aluna.

Por fim, é fundamental reconhecer que os desafios enfrentados pelas e pelos professores para alcançar o equilíbrio entre práticas reguladoras e emancipatórias requerem uma atenção cuidadosa por parte das autoridades educativas com

poder na proposta de políticas. Essas políticas devem refletir a complexidade do contexto educativo e valorizar o papel das e dos professores como autores de mudança. Essa abordagem integrada poderá tornar possível superar os desafios e construir uma educação capaz de promover o desenvolvimento das e dos jovens alunos e contribuir para uma sociedade mais justa, equitativa e próspera, com espaço para uma gestão reflexiva da tensão entre regulação e emancipação por parte das e dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, Joaquim (2017). Projetar o Ensino Profissional nestes tempos instáveis e incertos. In L. Orvalho, J. Matias Alves, & J. Azevedo (Eds.), *(Re)Encontrar e projetar o Ensino Profissional para o século XXI*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy (2004). *Equality: From theory to action*. Palgrave MacMillan.
- Coleman, James (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 137-155.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção*. Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Duarte, Pedro, Moreira, Ana Isabel, & Alves, Luís Alberto (2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: O caso do ensino da História em Portugal. *Jornal de Políticas Educacionais*, (16).
- Fish, Della (1998). *Appreciating practice in the caring professions: Refocusing professional development & practitioner research*. Reed Educational and Professional Publishing.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento. (versão original publicada em 1968)
- Gajardo, Felipe, & Grau, Nicolás (2019). Competition among schools and educational quality: Tension between various objectives of educational policy. *International Journal of Educational Development*, 65, 123-133.
- Lima, Lício (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lima, Lício (2002). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Lício Lima & Almerindo Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-110). Edições Afrontamento.

- Macedo, Eunice, Araújo, Helena C., Magalhães, António M., & Rocha, Cristina (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410003.pdf>
- Maroy, Christian, & van Zaten, Agnés (2009). Regulation and competition among schools in six European localities. *Sociologie du travail*, 51(1), 67-79.
- Nguyen, Dong, Pietsch, Marcus, & Gümüs, Sedat (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463.
- Nunes, Luís C., Reis, Ana Balcão, & Seabra, Carmo (2015). The publication of school rankings: A step toward increased accountability? *Economics of Education Review*, 49, 15-23.
- Nóvoa, António (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia, & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469.
- Printy, Susan, & Marks, Helen (2010). Shared leadership for teacher and student learning. *Theory Into Practice*, 45(2), 125-132.
- Roldão, Maria do Céu (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos [em linha]: Perspectivas em Educação*, (2), 95-120.
- Sachs, Judith (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Tschannen-Moran, Megan (2009). Fostering teacher professionalism in schools. The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Worth, Jack, & Van den Brandem, Jens (2020). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?* NFER.
- Zabala, Antonin (2010). *A prática educativa: Como ensinar*. Graó.

PARTE IV

**OLHAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA:
VOZES DOCENTES EM DISCURSO
DIRETO**

CAPÍTULO 13
O ESPAÇO DA AÇÃO PROFISSIONAL
DOS PROFESSORES

Ariana Cosme e Rui Trindade

Com a decisão do alargamento da escolaridade obrigatória, as sociedades democráticas contemporâneas vivem um tempo exigente de compromissos educativos que desafiam as escolas e os professores a lidar com novos públicos, novos projetos e objetivos e, por isso mesmo, novos desafios profissionais. Trata-se de um tempo escolar de desafios profissionais inéditos e complexos que exigem que a ação docente se reconfigure respondendo a este tempo em que ampliaram as ambições educativas de a todos incluir na frequência da escola e no acesso ao sucesso educativo, condição para exercício cidadão autónomo e livre numa sociedade a que se pertence.

O processo de massificação escolar que o prolongamento da escolaridade obrigatória potenciou deve ser interpretado como um processo político, social e culturalmente desejável, ainda que se reconheça que a perda de «um público garantido e submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não eram capazes de aprender)» (Cortesão, 2000, p. 19), nos desafia a repensar as finalidades da ação educativa das escolas.

O reconhecimento da centralidade do protagonismo a atribuir à ação dos alunos altera e reconfigura o estatuto que se passa a atribuir aos mesmos e, por isso mesmo, torna-se imperativo repensar e redefinir finalidades e objetivos educacionais que afetarão, necessariamente, os tipos de interação pedagógica e didática a estabelecer e o próprio estatuto profissional dos docentes nessa nova relação.

É a acompanhar todas estas mudança que se pode dizer que a profissão docente se tornou uma profissão de risco no momento em que os professores hoje, ao ensinar:

- têm que «agir com urgência, decidir na incerteza» (Perrenoud, 2001, p. 15);
- têm que encontrar soluções curriculares e pedagógicas que tornem possível a diversificação de ações que possibilitem aos alunos o acesso ao patrimônio de informações, aos instrumentos e procedimentos que sejam culturalmente validados e socialmente valorizados;
- têm de se mostrar capazes de aprender a lidar com as solicitações, tantas vezes contraditórias, dos responsáveis do mundo político, do mundo empresarial, do mundo acadêmico e das comunidades na qual se inserem as escolas onde trabalham.

Diante de uma vida profissional por si só tão complexa, as vicissitudes, tensões e dilemas vividos pelos professores deixam de poder ser vistos como manifestações de incompetência para adquirirem uma grande importância como analisadores (Lourau, 1975) do trabalho docente desenvolvido nas escolas contemporâneas, o qual passa a ser objeto de interpelação e reflexão públicas que nos confrontam com a produção de diversas leituras e interpretações sobre a natureza do trabalho docente e as possibilidades de ação profissional que os professores podem assumir.

É no âmbito de um tal processo de interpelação e reflexão que reconhecemos a enorme importância dos estudos realizados sobre transições identitárias vividas pelos professores, como é o caso dos trabalhos que abordam o processo de entrada na profissão, produzidos por Flores (2000), Alves (2001) e Jesus (2011); os trabalhos que estudam, de modo diverso, momentos significativos relacionados com os ciclos de vida profissional de professores, a exemplo do que fizeram Lopes (2001) ou Madureira (2012) ou, ainda, os trabalhos de Gonçalves (2012) que se debruçaram sobre o impacto das políticas educativas na vida dos professores e na redefinição da profissão docente ao estudarem o impacto de dois diplomas jurídicos, o do Estatuto da Carreira Docente e o da Avaliação do Desempenho Docente, na reconfiguração da(s) identidade(s), da carreira e do desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. Trata-se de contributos decisivos para se discutir a profissão docente no Portugal do século XXI, ainda que preferamos destacar a importância da atividade dos professores enquanto decisores curriculares e pedagógicos como porta de entrada para discutirmos a identidade profissional docente. Uma opção que assumimos, não para recusarmos as abordagens atrás referidas, mas, apenas, para valorizarmos a dimensão curricular e pedagógica como dimensão nuclear em função da qual a profissão docente se afirma como uma dimensão tão singular quanto complexa. Uma dimensão que nem sempre tem a visibilidade que merece nalguns dos estudos que se produzem sobre a vida dos professores, como é o caso, por exemplo, do grande estudo nacional coordenado por Mota-Cardoso

(2002) que tem como preocupação central a valorização da resiliência psicológica dos professores, onde sem se negar a importância de tal dimensão se tende, contudo, ou a invisibilizá-la ou a entendê-la como uma dimensão subordinada.

A verdade é que não nos podemos limitar a caracterizar a vida profissional dos professores centrando-nos, apenas, na valorização das variáveis psicológicas pelas quais se pretendem caracterizar a receptividade à mudança e à inovação pedagógica por parte dos docentes, identificando, como no estudo atrás referido, quais «os professores mais predispostos a inovar» (Mota-Cardoso, 2002, p. 103) ou quais as melhores condições para promover «o recrutamento e eventual seleção dos candidatos aos cursos vocacionados para o ensino» (p. 105), de forma a «estimular a sua permanência no sistema educativo» dos docentes ideais (p. 106).

Em nosso entender, não se podem ignorar as referências às dimensões pedagógica e curricular sem interpelarmos as concepções que os professores têm sobre os seus compromissos sociais culturais ou sobre a natureza dos atos de ensinar e aprender culturais nesta escola que se anuncia ‘para todos’. Não se pode desvalorizar, igualmente, a relação dos professores com o conhecimento e o seu «tacto pedagógico» (Nóvoa, 2009, p. 30), reduzindo a discussão às características do indivíduo-professor e as suas competências pessoais.

Reconhecendo a importância da dimensão relacional como uma componente do processo de construção (ou reconstrução) da identidade dos professores, parece-nos pouco interessante (senão mesmo difícil) analisar os desafios e exigências curriculares e pedagógicas que estes têm que enfrentar sem ter em conta que essas decisões desencadeiam dúvidas, alegrias, hesitações ou contradições e sofrimentos nos professores, aceitando como adquirido o facto de que para os professores não há alternativa perante o «paradigma pedagógico da instrução» (Trindade & Cosme, 2010, p. 28). Nessa situação, a dimensão relacional tende a ser encarada como uma característica da humanidade dos professores mesmo quando este é responsável por um ambiente educativo de trabalho escolar marcado por uma gestão curricular prescritiva e normativa; reduzindo-se o problema das opções da gestão do trabalho pedagógico, das tensões e dos dilemas a um conjunto de problemas relacionais e nunca como problemas resultantes da tomada de decisão curricular e pedagógica.

Correia e Matos (2001), Lopes (2001) e Madureira (2012), propõem-nos uma leitura sistémica da profissão docente, contribuindo assim para pensarmos a atividade profissional dos professores nos espaços profissionais singulares que são as escolas, quer devido às suas finalidades e dinâmicas institucionais, quer devido à sua inserção em comunidades e territórios únicos. Se defendemos atrás que a centralidade da ação docente se define em função das suas decisões curriculares e da sua atividade pedagógica, isso só significa que estamos perante

uma variável subordinante de outras que se relacionam com a mesma, nomeadamente as que têm a ver com as relações entre pares, as relações com a comunidade ou as tarefas administrativo-pedagógicas. Daí que a atividade docente não se compadeça com abordagens atomizadas do trabalho dos professores ou com relações de subordinação dos docentes face ao conhecimento técnico-científico.

De igual modo, recusam-se as abordagens deterministas sobre a profissão docente, nomeadamente quando se aborda a relação entre esta profissão e as políticas educativas ou quando a profissão é analisada a partir da variável carreira dos professores. Se, como se tem vindo a comprovar, as políticas educativas afetam as carreiras docentes, importa compreender como é que as afetam e porque não as afetam a todas do mesmo modo. Torna-se necessário valorizar, por isso, como os docentes se percebem para interpelar a natureza do trabalho que os professores pensam e realizam. Reconhece-se que os docentes possuem diferentes pontos de vista sobre os atos de ensinar e aprender, e manifestam diferentes níveis de perseverança ao nível da concretização, em termos curriculares e pedagógicos, dos seus propósitos profissionais e das suas implicações praxeológicas.

Em suma, de acordo com a reflexão que propomos, importa afirmar que o espaço da ação profissional dos professores é o das atividades de mediação curricular e pedagógica que estes desenvolvem na sua ação e que devem ser entendidos como a dimensão nuclear do processo de redefinição do trabalho docente. Estas atividades de mediação curricular e pedagógica constituem, por isso, o núcleo identitário em função do qual se configura a profissão docente, sendo decisivo para se discutir, de forma subsequente, as atividades relacionadas com tarefas administrativas e pedagógicas, as atividades relacionadas com o trabalho realizado com atores e instâncias exteriores às escolas, o trabalho com outros docentes e mesmo as atividades de assessoria e consultadoria pedagógicas, as quais, no seu conjunto, tanto têm contribuído para o desgaste destes profissionais, não pelas atividades em si, mas pelo significado que os professores (não) lhes atribuem.

Como defendemos neste texto, o exercício da profissão exige que se tenha em conta os desafios quotidianos que se vivem nas diferentes salas de aula e, sobretudo, que se tenha em conta a forma como os professores podem participar na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, o que os pode conduzir, por isso, a assumirem um papel mais decisivo na construção de coletivos profissionais que reflitam sobre o que se passa ou o que se poderá vir a passar, naquelas salas de aula, de forma mais colegial, sustentada e refletida.

Não negando ou desvalorizando o peso de fatores de natureza extrínseca à ação da Escola e à ação dos professores, defendemos que estes não deverão ser entendidos, à partida, como obstáculos incontornáveis, mas, antes, como

desafios a enfrentar e problemáticas a discutir. Hoje, interessam-nos menos as abordagens que configuram a profissão docente como algo que escapa à ação profissional dos professores já que entendemos que é mais importante entender o papel dos professores nas diferentes possibilidades de definição da ação docente, compreendendo o modo como consideram a existência de obstáculos, entendendo o modo como lidam com esses obstáculos e, principalmente, compreendendo o modo como a partir do reconhecimento desses obstáculos podem definir as finalidades da ação que desenvolvem e os diferentes compromissos profissionais que daí decorrem, para que se possa configurar a atividade profissional dos professores como uma atividade em que se tem que «agir na urgência e a decidir na incerteza» (Perrenoud, 2001).

Nas sociedades contemporâneas parece-nos que a ação profissional dos docentes deve ser entendida como uma ação sujeita a um determinado conjunto de constrangimentos políticos, sociais, culturais, institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos que a podem condicionar mas não determinar. É o caso, por exemplo, do reconhecimento da heterogeneidade dos alunos, entendida como um fator a gerir e a valorizar, mais do que um acontecimento negativo ou uma fatalidade a aceitar de forma condescendente e resignada.

A necessidade de democratizar o acesso ao saber escolar é um desígnio que decorre da vida numa sociedade sujeita às exigências políticas, sociais e culturais e à aceitação dos princípios que organizam os regimes políticos democráticos, daí que a democratização do «acesso ao conhecimento» (Perrenoud, 1995, p. 17), obrigue a escola e os seus profissionais a «diversificar as formas de acesso ao saber», por um lado, e, por outro, que se forneça «a cada um competências e uma cultura muito mais amplas» (p. 20). Estas são possibilidades que dependem do modo como os docentes são capazes de «procurar estratégias mais convincentes de diferenciação do ensino e de avaliação formativa, e, por outro, de refletir sobre a pertinência dos conteúdos e das tarefas propostas aos alunos na perspetiva de aprendizagens fundamentais».

Uma visão proactiva da profissão docente não resolve, por si só, o complexo conjunto dos problemas e dilemas com que se debatem hoje os professores, mas torna possível a promoção de outras respostas no domínio da ação profissional; impõe-se estar conscientes das efetivas responsabilidades pedagógicas e sociais destes profissionais sem que estes se alheiem da necessidade de refletir sobre as atribuições políticas e educativas, eventualmente excessivas, que lhes são atribuídas.

A possibilidade dos professores, hoje, poderem construir outros sentidos para a atividade profissional que realizam no âmbito de escolas que, graças às transformações do mundo e da sociedade em que vivemos, os obrigam a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade humana, técnica

e científica obriga-nos a discutir o que podemos fazer com aquilo que, na nossa perspetiva, nos deixam ser. Ainda que devamos reconhecer que esta não é uma discussão fácil, dado que é expectável que se produza convocando as incoerências dos discursos fatalistas, as ilusões dos discursos voluntaristas, é uma discussão que não poderá ser recusada, desde que se construa em função do registo das possibilidades que explica porque é que necessário que os professores se afirmem como profissionais reflexivos, enquanto contributo para pensar outros sentidos para a profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Edições ASA.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Edições ASA.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em vias de extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, R. (2012). *Identidade(s), carreira e desenvolvimento profissional. Um estudo junto de professores do 1.º CEB* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: Evolution et bilan d'une profession*. Actualités Pédagogiques et Psychologiques.
- Jesus, M. (2011). *Tornar-se professor do 1.º ciclo do ensino básico: Um estudo sobre o início da carreira docente* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa). Universidade do Algarve.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lourau, R. (1975). *A análise institucional*. Editora Vozes.
- Mota-Cardoso, R. et al. (2002). *O stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). *Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio*. *Inovação*, 14 (1-2), 9-33.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (trad. Maria Isabel Lopes). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2.^a ed.). Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica* (trad. Claudia Schilling). Artmed.
- Teixeira, M. (1975). *O professor e a escola: Perspectivas organizacionais*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. WAK.

CAPÍTULO 14

**APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO
DE PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
PROFISSIONAL RAUL DÓRIA**

Erica Marques

No presente texto descreve-se a aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)¹ com alunos do Ensino Profissional. A intervenção ocorreu na Escola Profissional Raul Dória, no Porto, em duas turmas de 11.º ano do Curso Profissional Técnico de Comércio, tendo estado envolvidas as disciplinas de Área de Integração, Língua Inglesa, Marketing e Matemática.

A 21 de janeiro de 2019 comemorou-se o 30.º aniversário do ensino profissional em Portugal. Atualmente, cerca de 70 mil jovens frequentam este tipo de ensino, que tem vindo a ganhar notoriedade crescente, começando a ser visto como parte integrante do sistema educativo. Os Cursos Profissionais caracterizam-se pela forte ligação ao mundo profissional, sendo que nestes é valorizado o desenvolvimento de competências para o ingresso no mercado de trabalho.

Volvidos 30 anos, com a evolução da sociedade e a chegada de uma era digital, é necessário que o ensino se reinvente e continue a evoluir. Tal implica investir na inovação pedagógica, privilegiar o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar e novas metodologias ativas.

Nos dias 21 e 22 de março de 2019, decorreu no Porto a 13.ª edição da QSP Summit, tendo Daniel Pink sido o principal orador. Daniel Pink é considerado um dos quinze pensadores mais influentes do mundo e temáticas como liderança de equipas e motivação são as suas áreas de incidência. Para Daniel Pink (2019, para 1), a melhor forma de motivar uma equipa é «criar condições de trabalho em que tenham autonomia, possam progredir e entender por que o seu trabalho faz diferença».

(1) A sigla ABRP é por vezes utilizada e refere-se a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, como tradução do original PBL, relativo a *Problem Based Learning*.

Os millennials típicos viveram sempre num mundo de vídeo jogos, de mensagens de texto, de pesquisas no Google, um mundo de respostas personalizadas e quase instantâneas. O problema é que a maioria dos sistemas de *feedback* dentro das organizações está desatualizada. (Pink, 2019, para 9)

O ensino profissional deve responder aos desafios desta 4.^a Revolução Industrial em que nos encontramos e, para tal, é necessária uma reinvenção dos métodos de ensino, modelos avaliativos, para que os alunos se tornem seres mais autónomos. É importante perceber que esta geração de jovens domina este vasto mundo tecnológico e que, para chegarmos até eles, temos que mergulhar na tecnologia.

Nesse sentido, uma vez que o Ensino Profissional assenta numa estrutura modular, na execução de uma Prova de Aptidão Profissional e na frequência de estágios profissionais em empresas, parece sábio afirmar que estes fatores constituem uma forma de fomentar a interdisciplinaridade e multidisciplinariedade, práticas de ensino inovadoras e diferenciadas que promovam o acesso à aprendizagem por parte de alunos com características específicas.

A Escola atual já não se coaduna com o Ensino Tradicional, centrado no professor, deixando o aluno para 2.^o plano. O professor tem de mostrar abertura a novas formas de aprendizagem, centrando esta no aluno e tornando-o parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. Perante este paradigma de ensino-aprendizagem, muitas Escolas Profissionais começaram por tentar seguir a Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL), que tem relações de proximidade com o PBL, fazendo sentido, assim, referirmo-nos a ela. Segundo Pearlman, em entrevista a Boss, em 2011, a metodologia PjBL envolve um projeto a ser realizado ao longo de um grande espaço de tempo, onde os alunos trabalham em problemas reais de forma a produzir um produto tangível. Conforme refere, esta metodologia fomenta nos alunos o pensamento crítico, a resolução de problemas, a investigação, etc., em contextos de investigação próximos da experiência de trabalho.

Desde a década de 1960, surge outra metodologia ativa – a APRB, sendo que em Portugal apenas há registos da sua aplicação no Ensino Superior e pontualmente no ensino secundário. Esta metodologia desafia os alunos a encontrar resposta(s) para um problema real. Segundo John Savery (2006), a metodologia ABRP recorre a um trabalho colaborativo em que os alunos são conduzidos a investigar, descobrir uma ou várias respostas a uma questão-problema inicial.

It empowers learners to conduct research, integrate theory and practice, and apply knowledge and skills to develop a viable solution to a defined problem... (p. 9)

Se pensarmos em Matemática e ABRP, surge um nome: George Polya, um matemático húngaro que ganhou notoriedade ao escrever o livro «*How to solve it*», em 1945. Nesse livro, Polya afirmou:

Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema. O Problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus meios, experimenta o sentimento da autoconfiança e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade suscetível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, a sua marca na mente e no caráter. (p. 11)

Tomando por base esta reflexão de Polya, constatamos facilmente que a metodologia ABRP pode ser vista como a «faísca» que ativa nos alunos a paixão pela aprendizagem. Quando a metodologia ABPR é usada no ensino profissional, os alunos são levados a um ambiente de aprendizagem onde podem acabar por aprender uma variedade de processos e desenvolver competências relacionadas com a comunicação, representação e raciocínio, entre outras.

CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

A Escola Profissional Raul Dória (EPRD) situa-se, desde 2001, na Praça da República, que pertence à União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. É uma escola com 30 anos de história.

De acordo com o Projeto Educativo (Escola Profissional Raul Dória, 2018), a maioria dos alunos que frequentam a Escola são oriundos da área metropolitana do Porto, sendo que muitos provêm de bairros sociais economicamente desfavorecidos e socialmente delicados.

A EPRD encontra-se numa fase de profundas alterações, dado que recentemente passou por uma mudança de administração e direção pedagógica. Atualmente está a apostar em novos cursos e numa inovação profunda do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira turma que participou na exploração da metodologia – ABPRO – foi uma turma de 11.º ano que pertence ao Curso Profissional Técnico de Comércio. Já a segunda turma – ABPR1 – foi do mesmo ano e do mesmo curso anteriormente mencionado. O Curso Profissional Técnico de Comércio tem duração de três anos, sendo que ao longo destes os alunos realizam Formação em Contexto de Trabalho (FCT) em empresas da área comercial. As disciplinas/módulos/UFCD's que intervieram na implementação ABRPO foram: Área de Integração; 0371 – Língua Inglesa-Vendas; 0364 – Marketing Comercial – Conceitos

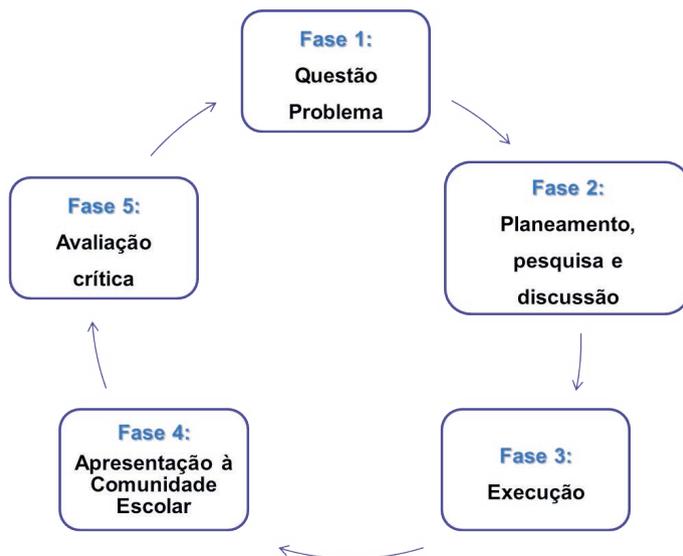
e Fundamentos e Matemática: A3; Estatística. Já no que respeita ao ABRP1, as disciplinas/módulos/UFCD's implicadas foram: Área de Integração; 0371 – Língua Inglesa-Vendas e Matemática: A7: Probabilidades.

Como é habitual, na via profissionalizante, no último ano de curso os alunos desenvolvem a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que normalmente incide na criação de uma empresa virtual ou realizam um Estudo de Caso relativamente a uma empresa. Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), o perfil de saída que os alunos devem evidenciar é o domínio de saberes que lhes permitam organizar e efetuar a comercialização de produtos e/ou serviços através de canais convencionais e/ou *online* garantindo a satisfação dos clientes.

METODOLOGIA

A primeira aplicação da metodologia ABRP com alunos do 11.º ano do curso Técnico de Comércio obedeceu a 5 fases, ilustradas na Figura 1. Inicialmente, foi realizada uma reunião preparatória com os três professores responsáveis, por forma a estabelecer um fio condutor e identificar o que iria ser trabalhado em cada disciplina.

Figura 1: Metodologia utilizada



Seguidamente apresentamos o que foi desenvolvido em cada fase:

Fase 1: A professora da disciplina da Área de Integração apresentou a questão problema: «Porque tem aumentado, em Portugal, o número de crianças filhas de mãe incógnita?»;

Fase 2: Cada uma das disciplinas trabalhou de acordo com o que ficou definido na reunião preparatória. Durante esta fase, foram encontradas sub-questões para a questão problema;

Fase 3: Verificaram-se alguns desvios relativamente ao definido na reunião inicial. O que foi concretizado foi o seguinte: Pesquisa, análise e discussão de dados estatísticos no site Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA); Elaboração de um inquérito *online* subordinado à temática: «Os tipos de família»; Aplicação do inquérito elaborado à comunidade escolar; Tratamento estatístico, análise e discussão dos resultados do inquérito aplicado; Criação das bandas desenhadas, em Inglês, relativas a cada tipo de família e posterior dramatização das mesmas; Pesquisa e análise de publicidade relacionada com os tipos de família; Construção do mural digital (Padlet), ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Padlet



Fase 4: Foi realizada a preparação e apresentação da temática à comunidade escolar na Semana da Cidadania e Desenvolvimento, tendo esta preparação obedido aos seguintes passos: Preparação logística do evento (horários, divisão de

turmas, cenário); Formulação das questões a debater; Preparação da condução do debate (planificação, escolha dos apresentadores, mediadores e responsáveis pelo registo fotográfico e gravação de vídeo); e Criação de um *QR code* para ligação direta ao Padlet.

Fase 5: Esta fase pode ser dividida em três grandes momentos: 1. Análise e discussão da recolha de dados feita ao longo da metodologia ABRP por uma aluna destacada para monitorização do processo. Essa aluna esteve responsável por recolher informação junto de cada grupo de trabalho, no que diz respeito ao progresso das tarefas, problemas encontrados e dificuldades inerentes à metodologia e eficácia da aprendizagem; 2. *Brainstorming* reflexivo orientado por uma questão final: «Define ABRP numa só palavra»; 3. Grelha de avaliação da metodologia ABRP.

Relativamente ao recurso à metodologia ABRP com alunos do 11.º ano do curso Técnico de Comércio, esta assumiu um carácter diferente, dado que tivemos a intervenção e dinamização constante das duas investigadoras do Edu-Transfer. Assim:

Fase 1: Tivemos o testemunho dos alunos que realizaram o ABRPO, o que se revelou determinante no que respeita a motivar o novo grupo.

Fase 2: Realizámos um *Brainstorming*, também conhecido como «feira de ideias», dado que os alunos se dividiram em grupos e apresentaram sugestões de temas do seu interesse, nomeadamente: Bitcoins; Uma proposta de aulas diferente; O que fazer depois do 12.º ano?; Como ensinar os nossos pais a utilizar as tecnologias?.

Fase 3: Realizámos uma votação democrática para decidir qual o tema a ser estudado. Nesta fase conseguimos definir a questão problema: «Será que as Bitcoins abrem possibilidade de ganhar dinheiro às pessoas jovens?».

Fase 4: Foram definidos os subproblemas e constituídos os grupos de trabalho, a saber: Perigos e oportunidades associados às Bitcoins; *Cyberbullying* – um dos maiores perigos da internet, e o E-Commerce.

Figura 3: Trabalhos realizados



Fase 5: Por forma a aprofundar a temática das bitcoins tivemos uma sessão *online* com João Montenegro, um engenheiro informático que trabalha na Pixar e é apaixonado pelas Bitcoins.

Fase 6: Nesta fase cada grupo trabalhou no seu subproblema. Realizaram pesquisa, análise e discussão de informação; Elaboraram dois inquéritos *online* subordinados às temáticas: «Perigos e oportunidades associados às Bitcoins» e «*Cyberbullying* – um dos maiores perigos da internet»; Aplicaram estes inquéritos à comunidade escolar e fizeram o tratamento estatístico, análise e discussão dos resultados; construíram apresentações interativas com recurso à plataforma Genially; elaboraram as questões das entrevistas a aplicar a formadores da área do comércio, tendo realizado estas *online*; finalmente, editaram os vídeos das entrevistas com recurso ao Windows 10.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE CRÍTICA

A minha entrada no grupo de professores que se encontrava a trabalhar com a metodologia ABRPO foi um pouco abrupta. Em primeiro lugar porque tinha tido uma entrada tardia na formação inicial e em segundo porque me deparei com um grupo que se encontrava desmotivado. Durante vários dias questioneei-me sobre qual a diferença entre a Aprendizagem Baseada em Projetos, com a qual já tinha familiaridade, e a metodologia ABRP. Seriam as diferenças assim tão significativas? Eu estava habituada a trabalhar em Projetos e, o mais importante, é que gostava do desafio de adaptar a minha disciplina de Matemática a diferentes temáticas, sobretudo àquelas que iam de encontro a problemas do dia-a-dia. Após ler artigos sobre ABRP, e à medida que o trabalho com a turma decorria, percebi que talvez, de forma inconsciente, eu já tivesse aplicado a metodologia ABRP, pois como referi, eu gostava do desafio que era trabalhar a Matemática a partir de problemas do dia-a-dia. Assim começou o meu desafio interior, perceber as especificidades do método e o que tinha de melhorar relativamente a algo que já fazia naturalmente. Passei a ter mais ponderação nas orientações que dava aos alunos, tendo o cuidado de apresentar várias alternativas a cada questão que me era colocada ou então fazer subperguntas.

A primeira turma que explorou a metodologia revelava graves problemas de assiduidade e os alunos alegavam estar fartos de projetos, afirmando várias vezes que não gostavam pois nunca podiam decidir nada e que sentiam que o trabalho não era genuinamente deles, mas sim dos professores. A verdade é que ao longo do processo ABRP, todos os alunos estavam na sala quando eu chegava (devo dizer que lhes dou aulas às 8h30) e uma grande parte trazia novas ideias. E o impensável aconteceu quando os alunos afirmaram «Isto é nosso!».

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido nas minhas aulas, se tivesse que utilizar uma palavra para o caracterizar, utilizaria a palavra «diversão». Quando dei a minha primeira aula, perguntei aos alunos o que queriam fazer. Dei-lhes várias hipóteses, desde a consulta de dados estatísticos sobre a temática que até poderiam comparar com outros países, perguntei se queriam fazer um *site*, uma revista digital, um mural ou um cartaz com o produto final. Considero que esta aula foi determinante, pois os alunos definiram várias opções, entre elas a construção de um inquérito que disseram querer aplicar à comunidade educativa, uma vez que achavam pertinente perceber a opinião dos colegas relativamente à temática. A construção das perguntas do inquérito foi realizada em conjunto. Um aluno colocava as ideias no quadro com o contributo de todos. E este foi um dos momentos-chave, pois os alunos deram opiniões, falaram das suas experiências e usaram as suas felicidades e mágoas pessoais para realizar as questões de um inquérito sobre família, em família. Mais interessante ainda foi esta aula ter-me permitido explorar com os jovens o tipo de questões que se podem fazer num inquérito e como iríamos apresentar os dados. Também foi nesta aula que os próprios alunos definiram os grupos de trabalho, escolhendo os subtemas com que mais se identificavam. A partir deste dia, passei a ter uma sala de aula em movimento e «desconstruída».

A sala de aula ficou dividida em cinco polos. Esta organização, realizada pelos alunos, foi fundamental, pois foram aproveitadas as melhores competências de cada um e todos sentiram que tinham algo a oferecer e eram valorizados, o que é claramente impossível numa aula tradicional. Contudo, restava-me uma aluna para integrar. Essa aluna tem características muito especiais, pois revela graves problemas de socialização, de integração e dificuldades ao nível das aprendizagens. Sugerir que a aluna fosse o «meu braço direito», sendo que lhe competia apresentar-me um relatório em todas as aulas com o ponto da situação relativamente a cada grupo, destacando as dificuldades de cada um. Com esta aluna foi possível fazer uma monitorização do processo e levá-la a melhorar nas lacunas que evidenciava.

O recurso à metodologia ABPR com esta turma permitiu trabalhar a autonomia dos alunos, a capacidade de tomar decisões, a capacidade de trabalhar em equipa, a exploração de conteúdos matemáticos aplicados a situações concretas e a literacia digital, entre outras. Todos os alunos utilizaram ferramentas digitais novas, sendo que a construção do Padlet foi o que mais gostaram, por ser um trabalho em que todos podiam colaborar em tempo real e porque visualmente constataram que o trabalho de todos era visível.

A cereja no topo do bolo foi a apresentação à comunidade escolar. Esta apresentação, que tomou a forma de debate, surgiu na aula de Inglês e foi abraçada pelos alunos sem hesitações, pois tinham orgulho no trabalho desenvolvido e

que, no fundo, gostariam de partilhar. Mais uma vez, foi aproveitado o que cada um tinha de melhor.

Não posso deixar de referir a reflexão crítica que realizámos com a turma no final desta aventura. Tal como mencionado anteriormente, esta fase obedeceu a dois momentos. No primeiro, foi apresentada à turma a monotorização do processo, realizada pela aluna destacada. Foi um momento agradável, pois estavam todos concordantes com a avaliação, dado que nenhum dado era novo, era apenas uma constatação da própria autoavaliação que os alunos tinham feito ao longo do processo. O segundo momento foi muito interessante e revelador! Sugeri que poderíamos finalizar a nossa implementação junto da turma, da forma que a iniciámos, com uma pergunta. E a questão que colocamos à turma foi: «Define a ABRP numa só palavra». O resultado foi uma nuvem de palavras, como se pode ver na Figura 4.

Figura 4: Nuvem de palavras



No que respeita à implementação da metodologia ABRP₁, já foi bastante diferente. Tivemos de introduzir um novo professor que não tinha tido a formação inicial e, como tal, explicar-lhe os fundamentos essenciais da metodologia. Também tivemos presentes em todas as sessões as investigadoras do EduTransfer, o que, a meu ver, se revelou fundamental na condução da turma e na aprendizagem da implementação da metodologia.

Também esta turma revelava graves problemas de assiduidade e pouca autonomia. O que os diferenciava do grupo anterior era a crença absoluta que tinham de que «sabiam tudo» e «eram os melhores». Por isso mesmo, nem sempre respeitavam as opiniões dos outros e revelavam imensa dificuldade em trabalhar em equipa. Outro aspeto relevante era o facto de os alunos acharem que a maioria das aulas assentava numa visão tradicional em que o foco era o professor.

Outro dos fatores, quiçá o mais pertinente, é que o trabalho com a turma começou a ser desenvolvido presencialmente, numa segunda fase, passou a ser desenvolvido *online* devido à pandemia e, por fim, de forma presencial novamente.

Todo o processo começou de forma muito positiva, dado que os alunos tiveram de sugerir os temas que gostariam de trabalhar. Aprenderam a respeitar-se, a trabalhar em equipa e a defender o seu ponto de vista. Contudo, quando tivemos de escolher o tema a ser trabalhado por todos, surgiram as divergências que, no fundo, caracterizavam a forma de ser do grupo. Foi custoso aceitarem que o tema escolhido não era o próprio! E foi neste momento que passámos para um registo *online*. Inicialmente houve dificuldades por parte dos alunos para trabalhar em salas virtuais e de forma colaborativa. Contudo, voltou-se a verificar o «fenómeno» da outra turma: todos compareciam às sessões e trabalhavam.

Destaco duas ideias-chave durante o processo. A primeira refere-se ao facto de alunos inicialmente desinteressados e com dificuldades terem começado a trabalhar de forma autónoma, revelando iniciativa e vontade de evoluir. O próprio grupo passou a reconhecer o trabalho, capacidade e empenho destes alunos, o que até aqui não acontecia. Por outro lado, tivemos alunos com excelentes desempenhos escolares que começaram a revelar desmotivação. Penso que se deve ao facto de estarem a trabalhar em algo que os desafiava e os punha à prova, retirando-os da zona de conforto habitual e das aulas formatadas a que estavam habituados.

Os resultados e trabalhos desenvolvidos foram interessantes e consistentes, mas, quando regressámos ao ensino presencial e tivemos que realizar a apresentação dos trabalhos, pareceu-nos que a turma tinha regredido, voltando ao registo inicial. Revelaram desinteresse em apresentar os seus resultados. Procurei uma justificação e ainda agora não consigo explicá-la na totalidade. Penso que o facto de se terem de expor e apresentar resultados perante todos os fez assumir uma postura defensiva pois, mais uma vez, assumiram o papel de «o que fizemos é excelente, nada mais temos a provar». Penso que todos nós, professores e investigadoras, sentimos alguma angústia e um sentimento de derrota, apesar dos fortes progressos anteriormente enunciados. Posteriormente, tive a oportunidade de falar com eles e levá-los até ao seminário final do projeto. Incrivelmente houve reconhecimento. Um dos alunos referiu: «Gosto que me sejam dadas as respostas! Mas também gosto que puxem por mim pois é sinal que tenho capacidade para mais». Penso que esta frase do aluno e a conversa que tivemos me fez perceber que tudo isto é um processo moroso, feito de altos e baixos. Estes alunos gostam de ter a vida facilitada e trabalhar para alcançar resultados mínimos, mas reconhecem que os desafios os levam mais além e que tal implica trabalho, entrega e cooperação.

Quando faço um balanço deste processo todo, retiro duas coisas muito importantes. Primeiro, o sentir-me desafiada a nível pessoal e profissional, e o segundo, o reflexo positivo que este processo teve nos alunos. Contudo, nem tudo foi fácil. De uma forma global, o grupo de professores com quem trabalhei revelava alguma desmotivação e resistência à implementação de uma nova metodologia, pois a preocupação com ensinar conteúdos tal e qual como se encontram nos manuais está muito enraizada e trabalhar de forma transversal revela-se um problema. Estas constatações levantaram uma questão fundamental. Será que na metodologia ABRP a definição da questão problema deve ir ao encontro dos conteúdos das disciplinas, ou serão as diferentes disciplinas que terão de ir ao encontro da questão problema? Poderíamos pensar que o equilíbrio se encontrará algures no meio, contudo, este processo fez-me definir uma posição. Terá de existir uma disponibilidade dos professores para discutir os conteúdos do módulo que se encontram a lecionar, sendo que cada professor deverá transmitir a todos os envolvidos possíveis campos de articulação com os seus conteúdos. É um exercício difícil, mas acredito que é possível encontrar questões problema que abarquem diferentes disciplinas e conteúdos, sem que os professores sintam que estão a «perder» matéria ao utilizarem a metodologia ABRP. Obviamente que diversas questões surgem como a disponibilidade para reunir, o «pensar fora da caixa» e a disponibilidade para abraçar novos desafios.

De realçar que, durante a implementação da metodologia ABRP¹, os alunos solicitaram a ajuda de uma professora da área técnica de comércio no sentido de lhe fazerem uma entrevista. Foi extremamente interessante, pois a professora demonstrou curiosidade em compreender a metodologia e seguir os fundamentos desta no breve contato que teve com os alunos. Dado ter sido uma experiência tão enriquecedora, resolvi também entrevistar a professora para a apresentação que fizemos no seminário final do EduTransfer. Após momentos de profunda reflexão, esta professora referiu: «A Escola deve passar a ser um local onde exista partilha de experiências, onde os alunos possam aprender à sua medida...»

Em termos de impactos mais amplos, importa referir que, posteriormente, tive a oportunidade de implementar a metodologia ABRP em conjunto com a psicóloga da Escola. Todos os anos, a psicóloga tem definido um plano de atividades onde incidem temáticas vistas como do interesse dos alunos. Desta vez, desafiámos os alunos a proporem os seus próprios temas. Foi assim que a questão problema surgiu! «O que afeta os jovens hoje em dia?» A partir daqui foram trabalhadas as temáticas da ansiedade, prática de exercício físico, hábitos de leitura, etc. Os alunos apropriaram-se do processo, realizando estudos probabilísticos e vídeos alusivos aos temas que tinham como objetivo sensibilizar a comunidade escolar. Neste caso, o trabalho com a psicóloga correu de forma fluída. Por vezes rimo-nos quando pensamos no desespero saudável dos alunos quando

lhes colocávamos hipóteses e os convidávamos a pensar em novas questões e a encontrar novas soluções.

Sobre a metodologia ABRP, a minha colega refere ainda: «Para os alunos vai ser muito mais impactante ver o que fizeram, do que eu debitar uma data de factos...»

Posso afirmar que o meu balanço é francamente positivo e que considero que na EPRD alguns professores se encontram disponíveis para evoluir, arriscar e utilizar novas metodologias por forma a se atualizarem e assim poderem «chegar» aos alunos. Esta reflexão leva-me também a pensar nas apresentações em que tivemos a oportunidade de assistir ao trabalho das outras escolas. Neste ponto, é claro para mim que existe uma diferença significativa entre o ensino científico humanístico e o ensino profissional. As realidades são muito diferentes e, em parte, por vezes sinto que os objetivos também. Penso que o fator mais determinante, tal como referi, é o cumprimento de programas e a preparação de alunos para os exames nacionais. Contudo, não posso deixar de realçar que considero que o ensino geral está formatado para um tipo de ensino mais tradicional que está de tal maneira interiorizado que é difícil pensar que é possível os alunos adquirirem os conteúdos para exame através da metodologia ABRP. Senti que as apresentações das escolas do ensino geral eram muito consistentes a nível teórico e de planificação, o que me fez ter noção que esse é um ponto que certamente tenho/temos de melhorar. Contudo, essa consistência teórica desviou-me do objetivo principal que era perceber a questão problema e perceber o trabalho efetivamente realizado pelos alunos. Identifiquei-me muito mais com as escolas profissionais, que apresentaram um trabalho mais concreto e realista, que foi de encontro às especificidades dos cursos e dos alunos.

Resumindo, o que realmente retiro é que tenho de melhorar a nível de registo «no papel». Enquanto professora, levo a aula sempre planeada, mas acredito que mantenho a aula viva quando ouço os alunos e altero o meu planeamento em segundos. Quando refiro alterar o planeamento, não quero dizer que deixe de fazer o que tinha planeado, mas que vou fazer o planeado de outra forma. Costumo dizer que «A Matemática se Aprende com Alegria», mas depois desta caminhada, acho que posso também passar a dizer que «O ABRP se Faz com Alegria».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente temos de considerar as novas tecnologias como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Para que a aprendizagem seja pertinente, progressiva e produtiva, a tecnologia é uma ferramenta essencial, uma vez que enquanto professores nos encontramos a formar pessoas *no e para* o século XXI.

Na metodologia ABRP, os alunos são expostos a uma questão problema real, sendo que a aprendizagem gira em torno da busca de uma resposta a essa questão. Desta forma, a aprendizagem é centrada no aluno, que se torna um interveniente ativo no próprio processo de aprendizagem.

Contudo, falarmos numa metodologia como a ABRP no cruzamento com novas tecnologias, remete-nos para a Geração Millennial ou Geração Y, que corresponde ao grupo de pessoas nascidas entre 1982 e 2002. Esta nova geração nasceu e cresceu num mundo digital e caracteriza-se por viver «dependente» de *smartphones* e plataformas de *streaming*. Os alunos desta geração vivem a um ritmo mais acelerado, preferem fazer uma busca rápida de um assunto na internet a ter que ler um livro. As aulas tradicionais resultam cada vez menos com estes alunos e encontrar um equilíbrio entre metodologias ativas e aula tradicionais é um desafio. O desafio é ainda maior quando pensamos que temos que tirar partido e redirecionar os conhecimentos tecnológicos dos alunos para uma aprendizagem significativa e motivante.

Assim, a implementação da metodologia ABRP com alunos do ensino profissional é a meu ver uma mais-valia. A maioria dos meus alunos provém de meios economicamente desfavorecidos e uma grande parte tem histórias de vida bastante complexas. São vários os casos que requerem acompanhamento da CPCJ e cada vez mais temos alunos com necessidades educativas especiais que precisam e têm direito a ser incluídos no nosso sistema de ensino e na nossa sociedade. É com isto em mente que é fácil pensarmos que não lhes falta criatividade, em especial no que se refere à resolução de problemas do quotidiano. São rápidos a encontrar soluções e alternativas para problemas muitas vezes difíceis. Contudo, nem sempre revelam inteligência emocional para gerir esses problemas e soluções. Baseando-nos nisto, parece-me tornar-se claro que a metodologia ABRP fará sentido para estes alunos, pois, se recorrermos aos seus saberes e experiência, transportamos essa criatividade e habilidade em encontrar soluções para questões problemas que envolvam aprendizagens com significado, poderemos motivá-los para a escola, contribuindo para o seu sucesso educativo.

A nível da predisposição dos professores para utilizarem a metodologia ABRP, um dos desafios é quebrar barreiras dentro do grupo de professores, estimulando o trabalho colaborativo. Considero que será um longo caminho, pois não podemos deixar de ter em conta que o ensino está cada vez mais exigente, em especial no que se refere à carga horária. Os professores estão, muitas vezes, cansados e desmotivados e, como tal, existe muita resistência em aderirem a novas metodologias. A par disso, continua a ser muito difícil desligar de um tipo de ensino que tem sido a realidade de muitos ao longo dos anos. O ensino tradicional, que se centra no professor, continua a ser visto como uma forma de aprendizagem para os alunos. Muitas vezes, os professores aplicam novas

metodologias, mas com pressa e sem intenção, pois sentem-se pressionados pelo cumprimento de programas e preparação dos alunos para exames nacionais. É necessário um investimento em metodologias como ABRP mas, mais importante ainda, é dentro de cada disciplina existirem estudos de aplicação concreta. Ou seja, na matemática termos exemplos de aplicações da ABRP, o mesmo em Português, etc. Acredito que a dificuldade de muitos de nós não reside em entender uma metodologia como ABRP, mas sim como implementá-la envolvendo conteúdos curriculares específicos. De todo este processo existe uma frase que retive e que passei a usar com os meus alunos: «O ideal é que aprendam e que, no fim, o resultado sejam novas perguntas».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Escola Profissional Raul Dória. (2018). *Projeto educativo*. <https://rauldoria.pt/wp-content/uploads/2020/05/Projeto-Educativo-Raul-Doria-2020.pdf>
- Hmelo-Silver, Cindy (2004). Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Kimberlin Education. (2022, abril). *IBL, PBL AND PJBL, What's the difference?* Kimberlin Education. <http://kimberlineducation.com/ibl-pbl-and-pjbl-whats-the-difference/>
- Orvalho, Luísa, Matias, José, & Azevedo, Joaquim (Eds.). (2017). *(Re)Encontrar e projetar o ensino profissional para o século XXI*.
- Orvalho, L., Alves, J. M., & Azevedo, J. (Eds.) (2019). *30 anos de ensino profissional: Perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.34632/9789895436422>
- Polya, G. (1945). *How to solve it?* Princeton University Press.
- Putnam, A. R. (2001). Problem-based teaching and learning in technology education. In *Annual Conference of the Association for Career and Technical Education*. New Orleans.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Teacher Magazine (2022, abril). *Problem-based learning and project-based learning*. Teacher Magazine. https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/problem-based-learning-and-project-based-learning
- Yew, Elaine, & Goh, Karen (2016). Problem-Based Learning: An overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2(2), 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004>

CAPÍTULO 15

A ESTRADA DA RESPOSTA COM A INFLEXÃO DA PERGUNTA: IMPLEMENTAÇÃO DO PBL NA ESCOLA ARTÍSTICA E PROFISSIONAL ÁRVORE (EAPA)

Ana Cachucho, Flávia Araújo, Raquel Morais

INTRODUÇÃO

Este capítulo reporta-se a um processo que teve início com a formação de docentes no projeto EduTransfer, implementado ao longo de dois anos letivos do PBL (*Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas/Problem Based Learning*) na Escola Artística e Profissional Árvore, Porto, Portugal. Mais do que uma descrição exaustiva e a apresentação de resultados, abordamos os métodos usados, tendo como finalidade uma memória futura. A escola já detinha alguma história e rotina sobre *ação e projeto*, no entanto, foi bem-vinda uma maior base teórica que sustentasse algumas das experiências anteriores. Não só este projeto fortaleceu a aquisição desse conhecimento, como lançou sementes futuras, algumas das quais entraram nas rotinas da aprendizagem, com a convicção de que as práticas de PBL podem tornar as alunas e os alunos mais autónomos, responsáveis e capazes de decidir o seu caminho escolar e pessoal. Mostramos igualmente que é possível romper com um sistema homogéneo e fechado, abrindo as práticas à diversidade de soluções, à diferenciação do currículo e a novos formatos de aula, às soluções de uma escola que se pretende democrática e inclusiva.

A ESCOLA

A Escola Artística e Profissional Árvore (EAPA) é uma escola privada do ensino secundário e profissional. É uma cooperativa de professores, funcionários e alunos situada no Centro Histórico da cidade do Porto, no bairro de Miragaia, sobre o Passeio das Virtudes. Além de uma localização privilegiada e quatro décadas de funcionamento, a escola é herdeira das experiências pedagógicas da vizinha *Árvore* – Cooperativa de Atividades Artísticas CRL – iniciadas por um

grupo de resistentes, intelectuais, professores e artistas como uma alternativa cultural, ainda num tempo de ditadura. Foi pioneira do ensino artístico, técnico e profissional, muito influenciado pela experiência alemã da escola Bauhaus, pela pedagogia *self-government* de António Sérgio e pelas teorias das Escolas Waldorf-Steiner. Desenvolveu-se como escola alternativa e inclusiva, onde as e os alunos aliam o *aprender-fazendo* de inspiração de John Dewey com o trabalho *de e por* projetos, através de propostas aplicadas às áreas profissionais, sem esquecer uma educação para a cidadania e o facto de ser a primeira escola da UNESCO, em Portugal.

Na EAPA são lecionados sete cursos profissionais que exigem competências artísticas, a saber: Animação 2D e 3D; Coordenação e Produção de Moda; Desenho Digital 3D; Design Gráfico (designação recentemente alterada para Design de Comunicação Gráfica); Design (variante Equipamento/Produto); e Multimédia. No final do curso, os alunos obtêm uma dupla certificação – o 12.º ano do ensino secundário e uma certificação profissional – conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

Atualmente com 18 turmas em funcionamento, recebe diariamente cerca de 500 alunos e 50 docentes num espaço do século XVII completamente renovado. A maioria dos alunos reside fora da cidade e desconhece o centro histórico. A vinda para esta escola proporciona a abertura para uma cidade e vivências muito diferentes das anteriores, com acesso a equipamentos culturais diversos e liberdade de movimento. As e os alunos escolhem esta escola porque preferem uma via de ensino menos «teórica» e assente em projetos, percebem a alternativa educativa e a política de inclusão. Cerca de 50% querem ingressar no mundo do trabalho após o 12.º ano, os outros querem prosseguir estudos. É uma escola bem equipada, mas com alguns problemas de limitação de espaço. Além de várias salas com computadores e oficinas específicas das áreas dos cursos, dispõe de um gabinete de equipamentos onde podem solicitar-se máquinas fotográficas, vídeo, *kits* de iluminação, mesas digitalizadoras e computadores portáteis.

CURSOS, PRIMEIRAS TURMAS (DD E DG), E PROFESSORES ENVOLVIDOS POR DISCIPLINAS E ÁREAS

Os cursos que participaram no PBL na EAPA foram, no 1.º ano de implementação: Desenho Digital 3D (DD) e Design Gráfico (DG); e, no 2.º, Animação 2D e 3D (ANI). Centramos a reflexão pela ordem cronológica dos projetos, nos três cursos que beneficiaram desta metodologia de ensino-aprendizagem e ao longo dos últimos dois anos letivos. Assim, o curso DD visa desenvolver e integrar as ferramentas de computação gráfica na representação de espaços existentes ou

realização de ambientes virtuais nas áreas de arquitetura, engenharia, urbanismo, promoção imobiliária, design, televisão, cinema e publicidade. Entre o real e o imaginário, procura-se que os jovens explorem ferramentas e técnicas de produção de desenhos técnicos e imagens foto realistas, de criação de conteúdos interativos, de edição de imagem, vídeo e áudio, de concepção e animação de projetos tridimensionais. Já o curso DG visa o estudo da comunicação visual e gráfica em múltiplos meios e métodos, os alunos executam tratamento digital de fotografia, ilustração, logotipos, tipografia e toda a imagem de comunicação gráfica de um produto, empresa, serviço ou evento. Do impresso ao digital, experimentam-se ferramentas e técnicas para cartaz, revista, anúncios, embalagens, animações, *sites*, vídeos, entre outros. O curso ANI visa desenvolver competências em animação com diferentes técnicas (tradicionais, digitais, marionetas 2D, modelação 3D) para a produção de filmes de animação, publicidade ou jogos de computador.

As turmas de DD e DG do ciclo de formação 2019-2022 foram as primeiras a beneficiar e permaneceram ao longo dos três anos da formação – 2019-20, 2020-21 e 2021-22 – do PBL como estratégia participativa de ensino-aprendizagem. Antes de iniciar a descrição das experiências de PBL realizadas na EAPA, torna-se relevante fazer uma breve caracterização das mesmas.

A turma do curso DD era composta, no 1.º ano, quando iniciámos o projeto EduTransfer, por 24 jovens, sendo 9 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, dos 15 aos 18 anos e, de acordo com o inquérito realizado no início do ano letivo, mais de 50% dos elementos da turma pretendiam ingressar no ensino superior. Esta era uma turma bastante heterogénea, com um grupo de alunos empenhados e outro aparentemente desinteressado e, por vezes, irrequieto em contexto de aula. No início do 2.º ano, só 20 alunos tinham renovado a matrícula neste curso, sendo que dois tinham pedido transferência de escola e outros dois para o curso Técnico de Animação 2D/3D (na escola). Entretanto, e ainda durante o 1.º período, um destes alunos que pediu transferência de curso, mostrou interesse em regressar ao curso de DD, tendo a Direção autorizado a reintegração do mesmo. No final do 2.º ano, outro aluno pede transferência para a turma de 2.º ano de Animação 2D/3D. No 3.º ano, 20 alunos frequentaram o curso, 19 realizaram a Prova de Aptidão Profissional (PAP) e a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), e concluíram o curso até ao final do ano letivo

A turma do curso DG era constituída, no 1.º ano, por 24 alunos/as, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A faixa etária situava-se entre os 15 e os 18 anos e um terço dos/as alunos/as da turma referiram que pretendiam ingressar no ensino superior após concluírem o ensino secundário. Os docentes consideravam que era uma turma empenhada e motivada, dado que os/as alunos/as aderiam com entusiasmo às atividades letivas e aos projetos propostos. Não se

verificaram desistências, efetuaram-se 2 transferências, sendo que a turma finalizou o curso com 26 alunos. Todos os discentes da turma realizaram a PAP e a FCT, concluindo tudo nas datas previstas e até ao final do ano letivo. Esta turma tinha 2 alunos com dificuldades de aprendizagem, contudo, a sua inserção nas atividades letivas decorreu com adaptações ao processo de avaliação.

Relativamente aos professores envolvidos no PBL que descrevemos, importa referir que um número significativo de docentes participou nas duas edições da formação de docentes «Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Implicação das pessoas jovens na educação», a saber: Ana Cachucho, professora de Desenho Técnico e Análise Gráfica (DTAG) e coordenadora de curso de DD; Cristina Alves, professora de Área de Integração em DD; Inês Azevedo, professora de Construção e Representação Digital (CRD) e de Geometria Descritiva em DD; Paulo Marques, professor de Desenho Digital e Modelação Tridimensional (DDMT) em DD; Raquel Morais, professora de Design Gráfico (DG) e coordenadora de curso de DG; Aurora Pinheiro, professora de Geometria Descritiva em DG; João Tiago Fernandes, coordenador do Curso de Animação e professor de Animação Tradicional e Digital, Representação Gráfica, Projeto e Produção. Integrou, ainda, o grupo de formandos a psicóloga da escola, Flávia Araújo, e a Diretora Pedagógica, Rita Martins. No entanto, muitos outros docentes estiveram envolvidos na implementação do PBL nas turmas de DD, DG e ANI: Eliana Silva, professora de Português em DD e ANI; Alexandra Tinoco, professora de Área de Integração em DG; Ângela Guimarães, professora de História da Cultura e das Artes (HCA) em DD e DG; Alexandra Costa, professora de Inglês em ANI; e Ana Moreira, professora de Área de Integração em ANI. A pequena dimensão da escola, o bom relacionamento entre docentes e o hábito já implementado do trabalho multidisciplinar facilitaram muito a planificação do PBL e a necessária comunicação durante o seu desenvolvimento.

Quando o primeiro grupo de docentes iniciou a formação em novembro de 2019 no programa EduTransfer, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e sendo esse grupo maioritariamente constituído por docentes das componentes práticas dos cursos, viu o PBL como uma estratégia pragmática e fundamental a incluir no início dos projetos, numa fase de construção da ideia e procura de soluções, bem como para a pesquisa e recolha da informação. Não só se compreendeu a dinâmica associada à implementação do PBL, mas tentou-se uma aplicação real no quotidiano letivo e nos projetos com as necessárias adaptações. Pensamos que esta flexibilidade e adaptação às necessidades faz parte igualmente do processo de trabalho. A figura abaixo dá visibilidade à organização temporal do PBL, desde a formação de docentes, incluindo metodologias, processos e dinâmicas.

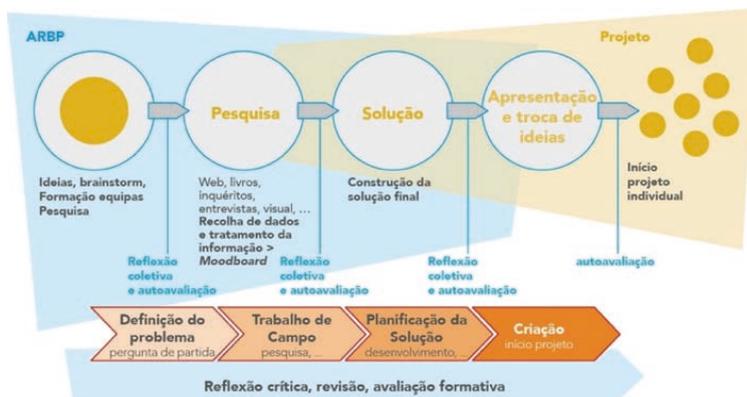
Figura 1: Linha do tempo dos diversos momentos PBL na EAPA

Cursos Turmas	Anos letivos 2019-2020		2020-2021	
	PBL#0 janeiro 2020 ensino presencial	PBL#1 maio/junho 2020 E@A	PBL#2 9 de março 2021 E@A	PBL#3 maio/junho 2020 ensino presencial
Desenho Digital 3D (DD) ciclo 2019-22 TURMA I DD	1º DD (10º ano) Como podemos tornar a sala de aula mais sustentável?	Como tornar uma casa mais sustentável? Projeto Interdisciplinar Final (PRINT)	2º DD (11º ano) Workshop Pensar Para Fora Como melhor divulgar o que fazemos nos cursos e o espírito da Escola Arvore?	Representações de um edifício de habitação coletiva Quais as soluções para os problemas de habitação na cidade do Porto? AI > Cristina Alves DDMT > Paulo Marques DTAG > Ana Cachucho
Design Gráfico (DG) ciclo 2019-22 TURMA I DD	1º DG (10º ano) Design Gráfico (DG) > Raquel Morais Geometria Descritiva (GD) > Aurora Pinheiro	Qual o papel do design gráfico e da comunicação visual a partir de casa? Prova de Avaliação Final (PAP) AI > Alexandra Tinoco DG > Raquel Morais GD > Aurora Pinheiro	2º DG (11º ano) Técnica escola: Suzete Azevedo Psicóloga: Flávia Araújo Ana Cachucho Alexandra Tinoco Aurora Pinheiro Cristina Alves Flávia Araújo Paula Marques Raquel Morais	Dias de Comemoração Mundial com ligação às ODS da UNESCO Oficina PBL (17 e 18 maio) 1º e 2º anos DG: Escolha dos ODS e dia internacional para projeto de PAP
Design Gráfico (DG) ciclo 2020-23 TURMA II DG				1º DG (10º ano) Hist. da Cultura e das Artes (HCA) > Ângela Guimarães AI > Alexandra Tinoco DG > Raquel Morais GD > Aurora Pinheiro Alexandra Meacedo > Flávia Araújo
Desenho Digital 3D (DD) ciclo 2020-23 TURMA II DD			1º DD (10º ano) PBL#3 dezembro 2020 a maio 2021 E@A E se eu fosse uma árvore, que papel teria/seria num pomar/jardim/floresta? AI > Cristina Alves DDMT > Paulo Marques DTAG > Ana Cachucho CRD > Inês Azevedo Diretora Pedagógica (Rita Martins) https://padlet.com/calves_arvore/Bookmarks	
Animação 2D 3D (ANI) ciclo 2020-23 TURMA I ANI			1º ANI (10º ano) PBL#3 ANI março 2021 E@A Como utilizar criaturas fantásticas para ajudar a resolver um dos ODS da UNESCO? Animação > João Fernandes AI > Ana Monteiro Inglês > Alexandra Costa Português > Glória Silva Diretora Pedagógica (Rita Martins) https://prezi.com/view/FN481mYQRLootyFROK/	

E@A = Ensino a distância
ODS = Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
ONG = Organização Não-Governamental
PAP = Prova de Avaliação Final (DG)
PRINT = Projeto Interdisciplinar Final (DD)
PAP = Prova de Aptidão Profissional (DD e DG)

Já a figura 2 amplia e recontextualiza a proposta do projeto EduTransfer à EAPA, dando ênfase à articulação entre as etapas do PBL como ponto de partida e antecâmara dos projetos individuais dos alunos.

Figura 2: PBL na EAPA. Fonte: Projeto EduTransfer



PBL#0 – INTRODUÇÃO

O desenho do PBL#0 (Problem Based Learning #0 – acrónimo adotado por nós para designar esta primeira experiência de implementação do PBL na EAPA) começou a ser pensado ainda durante a formação na FPCEUP, após a caracterização cuidada das turmas e a identificação de possíveis interesses comuns. Assim, e depois de alguma reflexão sobre o assunto, chegámos à formulação do problema «Como tornar a sala de aula sustentável?» e à definição do calendário de implementação. Por motivos vários, decidimos que o arranque do PBL#0 seria durante a primeira semana de aulas do 2.º período, teria a duração aproximada de duas semanas e que haveria dois momentos em que juntaríamos as turmas na biblioteca: (1) no início, com a apresentação do projeto EduTransfer e da questão de investigação, e (2) no fim, com a apresentação das respostas ao problema.

Figuras 3 e 4: Apresentação na Biblioteca da escola (à esquerda) e quadro com Brainstorming (à direita)



Figuras 5 e 6: Momento de trabalho dos alunos (à esquerda) e apresentação final dos diferentes grupos (à direita)



PROCESSO

O arranque do PBL#0 realizou-se no dia 9 de janeiro 2020, com a presença das duas turmas, 1DD e 1DG, e 10 «consultores» do 2.º ano (5 alunos do 2DD e 5 alunos do 2DG, com funções de conselheiros que desafiam a maior reflexão). Na apresentação começámos por referir o âmbito e as finalidades do projeto EduTransfer, explicar no que consiste a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, mostrar exemplos de projetos realizados em equipa, em anos anteriores, pelos dois cursos, com proximidade a esta abordagem, elencar as preocupações da UNESCO relativamente ao desenvolvimento sustentável dos povos e nações, e referir a participação da nossa escola enquanto membro associado deste organismo. O lançamento da questão de pesquisa – «Como tornar a sala de aula sustentável?» – foi acompanhado por um breve enquadramento da mesma nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela UNESCO e nos desafios que se colocam aos grupos-turmas no espaço da(s) sala(s) de aula, bem como pelo cronograma do trabalho com comunicação da data de apresentação das respostas encontradas pelos grupos. Após esta sessão de apresentação, as turmas dirigiram-se para as suas salas de aula, onde se esclareceram algumas dúvidas imediatas e se iniciaram os trabalhos com procedimentos diferenciados.

As e os alunos de DD dirigiram-se para a sala 22 – informatizada, reservada para as aulas das disciplinas técnicas deste curso e sala de intervenção do PBL#0 nesta turma – e começaram por formar 5 equipas com 4 ou 5 elementos, tendo liberdade na constituição das mesmas. Procedeu-se à reorganização do espaço da sala de aula para que as equipas pudessem reunir, analisar, discutir e planear o trabalho em torno do desafio lançado. Através de uma breve pesquisa, todos os grupos conseguiram listar as quatro áreas do desenvolvimento sustentável: social, ambiental, energética e económica. Nos diferentes grupos, as e os alunos identificaram o que já sabiam sobre o tema e, com recurso a *post-its*, registaram as suas ideias e começaram a construir um *mindmap* em grupo, numa folha A1, que, quando concluído (15 de janeiro 2020), foi apresentado à turma e aos consultores. Nesse dia, debateram-se os progressos, questionaram-se os argumentos e os dados enumerados, no sentido de destrinçar «factos» de «opiniões», e identificar as ideias ou subtópicos que cada equipa poderia pesquisar de forma mais aprofundada, através das ferramentas disponíveis (consulta *online* de documentos, estudos e empresas, entrevistas, questionário ou registo fotográfico). Neste sentido, este momento foi pensado com o intuito de eleger as ideias «fortes» de cada equipa, articular os tópicos e, em certa medida, abrir espaço para as equipas procurarem respostas diferenciadoras. Das cinco equipas, três entenderam o objetivo da sessão e focalizaram as suas pesquisas, mas nas res-

postas apresentadas pelos outros dois grupos não transpareceu a concretização deste objetivo. Durante o processo de trabalho, as e os alunos começaram a colocar questões mais objetivas e por vezes técnicas, consoante o caminho que optaram por percorrer. Assim, o papel das e dos docentes perante algumas interpelações foi orientar a pesquisa e noutras encontrar a questão certa para lhes devolver e com isso apontar «caminhos» sem dar a resposta. Com o decorrer das sessões de trabalho, começou-se a encontrar respostas para o problema e foram discutidas possibilidades para apresentar essas soluções.

Na sala 52, uma sala multiusos exclusiva do curso de Design Gráfico e sala da intervenção de DG, o primeiro passo começou por ser a desconstrução do problema. O quadro branco da sala de aula foi utilizado para escrever novamente a questão inicial – «Como tornar a sala de aula mais sustentável?». Em seguida, iniciou-se um *Brainstorming* cujo objetivo foi perceber as representações cognitivas das e dos alunos acerca do tema e compreender o pensamento imediato a que a questão remetia – o que sabemos sobre o assunto? De uma forma aberta, algo desordenada e informal, as e os alunos deram as suas contribuições e quase tudo foi anotado no quadro. Depois da abordagem em grupo foram distribuídos *post-its* e realizou-se uma abordagem individual, onde foi pedido a cada jovem que escrevesse as palavras e conceitos por si considerados mais relevantes. A partir dessas palavras-chave foram identificados os assuntos que as e os alunos mostraram interesse em trabalhar e organizaram-se as equipas, tendo em conta que cada jovem iria trabalhar no tema com que mais se identificava. A orientação através das palavras-chave foi uma tentativa de as equipas terem uma génese natural e orgânica na perspetiva do foco de interesse, e não apenas na perspetiva dos vínculos afetivos. Cada equipa decidiu o que iria abordar e atribuíram um título ao grupo para melhor se diferenciarem: Evoluir, Feng Shui – ambiente, Respect – Respeito, Economia e Companheirismo.

Após o esclarecimento de dúvidas, deu-se início à pesquisa sobre a problemática e subtópicos, dado que se tornou evidente, e a turma fez questão de notar, que pouco ou nada sabia sobre o assunto nem como dar resposta ao desafio. Foi referido à turma que podiam escolher trabalhar na sala 52, bem como na biblioteca ou onde entendessem ser o melhor local para realizar a pesquisa. E assim foi, as equipas organizaram-se e iniciaram o processo de investigação, maioritariamente entre a sala 52 e a biblioteca, ora à frente de computadores, ora em mesas com papel e canetas. Começaram por debater e esboçar ideias entre si, para assim organizarem e planearem o desenvolvimento do trabalho. O objetivo das sessões seguintes foi finalizar a pesquisa e dar início à realização do *mindmap* e do *moodboard*. À semelhança do que acontecia na sala 22, as professoras circulavam pelos grupos atendendo às dúvidas ou indicando (de forma não diretiva) possibilidades de estudo e pesquisa. As e os consultores, enquanto

amigos críticos, em DG, estiveram mais presentes e tiveram um papel muito ativo, deambulando pelas diferentes equipas e dando apoio a vários níveis, por exemplo, alertando para a fiabilidade das fontes de pesquisa, no questionamento crítico sobre as possíveis soluções, partilha de ideias ou até mesmo apoiando a organização interna da equipa.

Tanto em DD como em DG, foram partilhados, no servidor da sala/turma, alguns documentos: os métodos de trabalho a utilizar; as disciplinas e aulas envolvidas no projeto; o calendário de aulas previstas; a data da apresentação final das duas turmas envolvidas, que assinalaria o fim do projeto; a autoavaliação no fim de cada sessão, que seria um lugar individual e conjunto para a reflexão. Foi-lhes também transmitida a possibilidade de recorrerem às estratégias e suportes que considerassem necessários. Houve, ainda, a preocupação, por parte das e dos professores que acompanharam o desenvolvimento do PBL#0 nas duas turmas, de preparar a transição entre sessões, fazendo um ponto de situação do trabalho desenvolvido por cada equipa e discutindo como se poderia promover o questionamento, a pesquisa e a concretização das respostas.

Ora, tínhamos então dois grupos/turma com características muito díspares, salas de intervenção diferentes e duas formas diversas de formar equipas e de dar início ao desenvolvimento da pesquisa de soluções para o problema apresentado que originaram, naturalmente, resultados diferentes. Algumas equipas, devido à natureza dos seus subtemas, sentiram necessidade de entrevistar e recolher dados junto da Direção e do pessoal responsável pelas instalações e equipamento da escola, desenvolver e aplicar um inquérito, desenhar, escrever, fazer simulações, inventar *slogans*, compor imagens/cartazes, etc.

Não houve definição do formato ou tecnologia para a apresentação final, pelo que os 5 grupos de DD optaram por apresentações gráficas, enquanto em DG, 4 grupos optaram por projeções e uma equipa optou por um desenho. Notava-se certo nervosismo e ansiedade na última sessão de trabalho em sala de aula, mas à hora designada todas as apresentações e jovens estavam prontos na biblioteca.

As 5 equipas de DG apresentaram primeiro e cada estudante procurou evidenciar a sua participação na proposta coletiva, de acordo com a orientação dada pela professora Raquel. Já em DD, a maioria das equipas elegeram um porta-voz que consideraram ter mais perfil para esse momento, rompendo com uma das orientações do PBL. Após cada apresentação realizou-se um pequeno debate, troca de ideias e sugestões de melhoria dos projetos. De notar que cada turma tinha marcadamente preocupações diferenciadas: a turma de DG mais preocupada com questões sociais e interpessoais, enquanto a turma de DD estava mais voltada para as questões de utilização de materiais e tecnologias ligadas à construção e à sustentabilidade dos edifícios. Tal deve-se, provavelmente, à inerência

de cada curso, mas também à influência das e dos consultores e docentes que acompanharam o projeto.

Após a sessão de apresentação na biblioteca, as duas turmas realizaram uma reflexão sobre esta experiência de PBL. Receberam *feedback* das apresentações, compartilharam o que mais as entusiasmou, destacaram o que consideraram mais e menos positivo, identificaram as propostas que consideraram mais pertinentes e que gostariam de ver implementadas – um objetivo que vai além da proposta de PBL, que tem como grande objetivo a formulação da solução e não tanto a sua agilização. Como forma de concluir este PBL#0, cada jovem fez uma reflexão individual utilizando a ficha de autoavaliação final. As e os alunos de DG elogiaram a qualidade e quantidade de informação que a turma de DD detinha sobre materiais e técnicas de construção, algo que perceberam que não tinham devido à natureza do seu curso, mas também que não procuraram devidamente, o que foi considerado uma falha. Como pontos fortes determinaram a forma «livre» de trabalhar, terem adquirido conhecimentos novos e afirmaram que este método propiciava a descoberta e estimulava a curiosidade. Como pontos fracos salientaram o curto espaço de tempo e a pouca experiência que tinham nestes assuntos, nomeadamente nas fontes de informação e métodos de pesquisa. Este facto indicia a falta de experiência das e dos alunos do 1.º ano nas metodologias ativas, que lhes conferem maior autonomia e os colocam no centro da aprendizagem. Esta constatação só realça a importância da implementação do PBL e de todas as estratégias que potenciem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e criativo.

Figuras 7 e 8: Processo de trabalho em DD: Pesquisa (à esquerda) e *mindmap* (à direita)



Figuras 9 e 10: Apresentação das ideias à turma e definição do problema (à esquerda) e conclusão (à direita)



CONCLUSÃO SOBRE O PBL#o

Posto este momento de exposição/explanação do primeiro momento de PBL com as turmas de DD e DG, importa agora identificar os sucessos, as potencialidades e os desafios encontrados na implementação do PBL#o. Como primeiro aspeto positivo, realçamos o facto de as 10 equipas terem apresentado, na biblioteca, as suas respostas ao problema: «Como tornar uma sala de aula sustentável?»

Houve uma pronta aceitação e envolvimento da maioria das e dos alunos no projeto. De um modo geral, as e os discentes empenharam-se em encontrar respostas/soluções interessantes e concretizáveis para a questão e, naturalmente, direcionaram as suas respostas para os temas mais diretamente relacionados com a sua área de formação, havendo várias propostas exequíveis e com possibilidade de impacto na comunidade escolar, como desejável nesta metodologia. Para as e os alunos, professores e restante comunidade escolar é muito relevante a reflexão feita em torno do que se pode fazer para melhorar a sustentabilidade da sala de aula, pois é neste ambiente e espaço que passamos a maior parte do tempo escolar.

Também foi notória a potencialidade do método PBL para facilitar a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas com as diferentes áreas de competências enumeradas no perfil do aluno à saída do ensino obrigatório, tais como: raciocínio e resolução de problemas, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia.

Foi curioso verificar que as e os alunos perceberam, e referiram na reflexão realizada no final do PBL#0, o seu papel central nesta pedagogia enquanto autores e protagonistas das suas aprendizagens, num espaço de compreensão e aceitação mútua, tendo em vista a construção de conhecimento.

Por outro lado, também foi perceptível que as e os alunos que já revelavam algum desinteresse, continuaram alheados das tarefas desenvolvidas pelas equipas onde estavam integrados, dispersaram e foi difícil manter o foco de todos os participantes com o mesmo entusiasmo e entrega. No relacionamento interpessoal, também se observaram alguns momentos de tensão, pois nem sempre foi fácil gerir as relações de poder, já que nem todos os alunos conseguiram saber respeitar o outro e dar espaço à sua participação plena. Neste sentido, é importante promover os valores da tolerância, respeito e aceitação de diferentes pontos de vista, de modo a preparar as e os jovens para uma participação responsável na sociedade, que espelhe a experiência na escola.

Ao nível dos desafios enfrentados, evidenciou-se o curto espaço de tempo definido para implementar esta experiência, refletindo-se em alguma pressão, em pesquisas menos aprofundadas do que o desejável e nas poucas oportunidades para dar conta dos resultados alcançados à turma, promovendo a partilha de conhecimentos e pensando nas possíveis articulações das pesquisas iniciais. Este período de implementação reduzido a apenas duas semanas dificultou a articulação de horários e disponibilidades após e/ou entre sessões para refletir, analisar as fichas de autoavaliações preenchidas no final de cada sessão de trabalho, avaliar e planear as sessões seguintes. Outro aspeto menos positivo foi a atribuição de pouca ênfase à estruturação da pesquisa, essencial ao desenvolvimento de uma pesquisa rigorosa. A elaboração e aplicação de guiões que suportem e apoiem os diferentes passos do PBL, mas sobretudo que facilitem a planificação da pesquisa, com perguntas que orientem a construção desse plano, foi uma novidade nos momentos de PBL posteriores, que viria a facilitar os processos.

PBL#1: PRINT E PAF – INTRODUÇÃO

A formação de jovens em PBL na EAPA, de preparação para o PBL#1, estava agendada para os dias 16 e 23 de março de 2020 quando, a 12 de março, o Governo decide suspender as atividades presenciais das escolas de todos os graus de ensino, após a Organização Mundial de Saúde ter declarado a doença Covid-19 como pandemia. No mesmo dia, recebemos um *e-mail* das formadoras em PBL da FPCEUP a cancelar a formação, com adiamento sem indicação de novas datas, dada a imprevisibilidade dos tempos que se avizinhavam. Os dias que se seguiram foram de uma enorme exigência à capacidade de adaptação do

ser humano a um confinamento obrigatório, com restrições à circulação na via pública. Às professoras e aos professores pediu-se que, em tempo recorde, dominassem as ferramentas de ensino a distância (E@D), reformulassem as planificações das aulas, produzissem novos recursos didáticos e mantivessem a interação com as e os estudantes. Na nossa escola, tivemos três dias úteis para receber formação *online*, explorar a plataforma Teams da Microsoft e prepararmo-nos para esta nova realidade. Só com profissionalismo e sentido de missão foi possível a superação das dificuldades inerentes à conciliação das necessidades e obrigações pessoais, familiares e profissionais a partir do espaço restrito da habitação, partilhado por filhos, pais, alunos, professores (e outras profissões).

Após muitas alterações, adaptações e (re)formulações, colocou-se a possibilidade de avançar com o PBL#1 em regime *online*, pelo que apresentámos este desafio à equipa de investigadoras/formadoras em PBL, que o aceitou. Assim, a formação de jovens em PBL decorreu nos dias 27 e 28 de abril na plataforma Teams, bem como as reuniões de organização, planificação e execução do PBL#1, associado ao Projeto Interdisciplinar Final (PRINT) no 1DD e à Prova de Avaliação Final (PAF) no 1DG. Desta vez, e obedecendo às diferentes circunstâncias, as duas turmas iriam trabalhar separadas e a partir de questões/problemas diferentes.

Processo em DD

Os projetos finais de ano, independentemente da designação – PRINT ou PAF –, consistem num conjunto de exercícios de natureza transdisciplinar e integradores dos diferentes saberes e capacidades apreendidos e desenvolvidos ao longo do primeiro ano do curso. O tempo de desenvolvimento dos mesmos depende do faseamento, metodologia e programa de trabalhos proposto pelo coordenador ou coordenadora de curso. Em DD, devido à natureza dos exercícios realizados, verifica-se a necessidade de começar mais cedo do que em DG, pelo que o enunciado foi apresentado antes do final do 2.º período, em março. O tema proposto foi o desenho de uma habitação unifamiliar com integração de instalações para a prática profissional, a implantar no Jardim Horto das Virtudes. O projeto deveria integrar sistemas e materiais que promovam a sustentabilidade construtiva, podendo contemplar nomeadamente o uso de materiais ecológicos, energias alternativas, sistemas de fachada ventilada e de cobertura plana ajardinada.

Devido a indecisões e atrasos na programação e na formação de jovens, a implementação do PBL#1 no 1DD só teve início na fase 2 do PRINT, no dia 15 de maio, quando as e os alunos já tinham escolhido o(s) projeto(s) de refe-

rência e realizado alguns desenhos técnicos da proposta. O método de ensino-aprendizagem PBL deveria ter sido utilizado na fase 1 para introduzir o tema Desenvolvimento Sustentável – Educação Ambiental, contemplado na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC) e na UNESCO; abordar a sustentabilidade na construção, pesquisar princípios e características de uma habitação sustentável e definir uma estratégia de adequação do(s) projeto(s) de referência selecionado(s) ao terreno e ao tema, a partir da questão «Como tornar a casa sustentável?»

Na planificação das 13 sessões de trabalho *online* com a turma definiram-se as disciplinas envolvidas, os tempos letivos, os objetivos e as tarefas para cada sessão (anexo II). Procurou-se gerir de outra maneira a formação das equipas, que não apenas a baseada nas relações empáticas entre discentes; foram elaborados e aplicados guiões de suporte e apoio aos diferentes passos do PBL, no sentido de facilitar a planificação da pesquisa; valorizou-se mais os momentos de questionar e estruturar a pesquisa, abordando a destriça entre «factos» e «opiniões».

Ao fim de cerca três semanas de desenvolvimento, verificou-se que as equipas tinham estruturado a pesquisa e dividido as tarefas entre as e os colegas, que desenvolviam o trabalho individualmente e de forma autónoma, e que a comunicação entre pares se efetivava noutros canais de comunicação digital fora da plataforma Teams. Por conseguinte, a professora de Área de Integração, Cristina Alves, aproveitou para, no guião de apresentação dos trabalhos, recordar as estratégias do trabalho colaborativo, com o objetivo de fomentar o envolvimento de todas e todos, recordando que as práticas e os saberes de cada um são potenciados em equipa e apresentam-se como meios para ultrapassar as dificuldades das atividades propostas.

Neste novo formato de E@D, as folhas de papel, os *post-its*, as canetas e os lápis foram substituídos por *chats*, *e-mails*, Word, Prezi, Canvas, Genial.ly, teclados, auriculares, microfones, etc. Uma realidade muito diferente da experienciada no ensino presencial, no espaço da escola.

Sensivelmente um mês após o início deste segundo momento de PBL, no dia 18 de junho, a maioria das e dos alunos da turma apresentou os projetos finais de representação de uma habitação unifamiliar com integração de sistemas e materiais sustentáveis. Dois alunos não chegaram a desenvolver o PRINT nem estiveram muito envolvidos no trabalho de equipa porque se encontravam em processo de mudança de curso/escola.

Figura 11: Projetos finais PBL#1 de DD



Processo em DG

A PAF em DG é configurada para a realização de uma campanha gráfica submetida a um tema geral, sendo que, depois, cada aluno desenvolve um subtema reflexivo. A parte inicial da pesquisa e procura do problema, bem como o desenvolvimento do subtema, são sempre atividades complexas: ora uns preferem determinados temas, ora têm grande dificuldade numa pesquisa rigorosa, ora o tempo não permite, etc. De uma forma geral, as e os alunos querem partir de imediato para o *fazer* sem terem uma sustentação teórica e informação válida e necessária. É prática comum no curso as disciplinas da área sociocultural darem apoio nesta fase inicial. No PBL#1, e pelo que atrás se referiu, devido às circunstâncias sanitárias, esse processo foi feito *online* e com «novos» dispositivos de comunicação e interação. Todas e todos os alunos adaptaram-se facilmente aos novos formatos, alguns mais depressa do que a maioria das e dos docentes. Devido às circunstâncias, os planos foram alterados e o tema de partida foi «Qual o papel do design gráfico e da comunicação visual a partir de casa?» (regulamento e calendário em anexo III). Neste PBL, o coletivo discentes e docentes trabalhou sem a supervisão do projeto EduTransfer. Apesar de algumas hesitações iniciais, tentou-se implementar as metodologias apreendidas na formação, contudo com algumas adaptações: os grupos de alunos foram formados por sua iniciativa, os grupos de pesquisa reuniam na plataforma que queriam, os professores foram convidados a entrar e a dialogar, a pesquisa foi totalmente *online* e a utilização de entrevistas a profissionais teve carácter obrigatório. Não foi possível estabelecer contacto com consultores, pois esses estavam também numa fase de grande trabalho. Pela primeira vez no curso tivemos provas feitas por conjuntos de alunos, o que tornou os projetos mais ricos e diversificados. Apesar de as e os alunos estarem distantes fisicamente, o sentimento geral era o de que

não estavam sós na execução das diferentes tarefas e na conclusão dos projetos. Ao longo de 4 semanas, a turma foi capaz de imaginar novos paradigmas para a profissão do designer e todos conseguiram concluir os projetos a tempo e com qualidade. A maioria concluiu que, apesar de distantes pessoalmente, não sentiram que a exigência e a qualidade dos trabalhos tivessem diminuído, que foram capazes de facilmente alterar os procedimentos conforme as circunstâncias e, de uma forma solidária, que tiveram a oportunidade de conhecer profissionais da área, as suas práticas e métodos de trabalho.

Figura 12: Projetos finais PBL#1 de DG



PBL#2: REINVENTANDO O PBL COMO WORKSHOP PENSAR PARA FORA – COMO MELHOR DIVULGAR O QUE FAZEMOS NOS CURSOS E O ESPÍRITO DA ESCOLA ÁRVORE?

Ainda em E@D, foi realizado este PBL *online* na plataforma Teams com o intuito de responder à questão que todos os anos a escola faz no sentido de chegar ao maior número possível de candidatos aos cursos. A questão «Como melhor divulgar o que fazemos na escola?» foi colocada primeiro em reunião da direção com as e os coordenadores de curso. Pensámos que as e os alunos, mais perto do público-alvo, seriam capazes de ajudar a direção e a equipa de comunicação nesta tarefa. As 2 turmas (DD e DG), que já se conheciam do PBL#0, foram divididas em equipas por cores, não existindo a distinção dos cursos pois o problema enunciado não se relacionava diretamente com a área profissional. As 7 equipas, durante a tarde do dia 9 de março, desenvolveram na plataforma Teams soluções a partir de um guião (calendário e guiões em anexo IV). A metodologia centrou-se em duas partes, com questões em que cada grupo poderia alterar a ordem. Essas questões foram: «Porque escolhemos esta Escola e o curso?», «Neste momento, o curso corresponde ao que pensava que era quando

me candidatei?», «O que fazemos em cada curso?», «Identificar três diferenças e três semelhanças nos cursos», «Apresentar uma frase que descreva a nossa Escola». Depois cada grupo fez uma pequena apresentação, partilha e discussão.

Na 2.^a parte desta oficina a única questão foi «Como melhor divulgar o que fazemos nos cursos e o espírito da Escola Árvore?». As respostas de cada grupo de trabalho foram variadas, mas centraram-se em explorar novas plataformas, redes sociais e meios de comunicação. Nas respostas finais tivemos a desistência de um dos grupos por problemas nas ligações à Internet e os restantes deram soluções inovadoras que ajudaram a equipa de divulgação e comunicação da escola a encontrar novas soluções e públicos. As e os alunos foram autónomos na pesquisa e criação das soluções. Esta oficina foi uma demonstração clara de que os procedimentos PBL estavam já apreendidos, bem como se evidenciava já o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais. De uma forma quase natural e por iniciativa própria, as equipas traçaram os respetivos percursos pedindo a intervenção das professoras em caso de dúvidas pontuais ou por vontade de expor o que pensavam.

PBL#3: IMPLEMENTAÇÃO DO PBL NA TURMA DO 1.º ANO DO CURSO TÉCNICO DE ANIMAÇÃO 2D E 3D

A turma do 1.º ANI, à data da implementação do PBL#3, era composta por 27 estudantes, 17 do género feminino e 10 do género masculino. A sua faixa etária situava-se entre os 15 e os 18 anos e mais de 50% das e dos alunos pretendiam ingressar no ensino superior. Esta turma tem uma aluna autista que é muito sensível aos estímulos auditivos e interrompe com frequência as aulas dado que necessita de tempo para se autorregular emocionalmente; tem também outro aluno autista com défice cognitivo, muito empenhado e colaborador em todas as atividades propostas. Há vários alunos e alunas com desafios psicológicos e ainda dois casos de alunos que apresentam défice de atenção. A maioria vive no Grande Porto, mas cinco demoram mais de uma hora a chegar à escola. A turma é interessada e muito solidária no que concerne às diferenças individuais.

Processo

A implementação do PBL#3 com a turma do 1.º ANI iniciou-se em março de 2021, tendo sido o projeto desenvolvido na modalidade de ensino a distância, à exceção de uma última atividade realizada em parceria com a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), com o objetivo de se proceder à limpeza de uma

praia, dado que a maior parte das equipas desenvolveu o seu trabalho a partir do ODS da UNESCO, número 14 – «Proteção da Vida Marinha».

O coordenador do curso, professor João Tiago, dividiu a turma em grupos, ainda em fevereiro. Selecionou cinco jovens que iriam frequentar a formação em PBL e estes/as, por sua vez, escolheram as e os colegas com quem queriam trabalhar. A turma ficou dividida em cinco grupos: o azul, o verde, o amarelo, o laranja e o vermelho.

Esta turma foi acompanhada pelo professor João Tiago e pela professora Rita Martins, que se encontravam a realizar a formação em PBL, assim como por outros docentes da turma: Alexandra Costa, professora de Inglês; Ana Moreira, professora de Área de Integração; Eliana Silva, professora de Português e Orientadora Educativa da turma; e Flávia Araújo, psicóloga da escola.

O tema do projeto PRINT (projeto interdisciplinar, a realizar nos últimos meses do ano letivo) já estava definido – «Criaturas Fantásticas». Assim, tentou-se articular este tema com os projetos preconizados no âmbito do Ensino para a Cidadania, nomeadamente com os ODS da UNESCO. Na primeira sessão com a turma, apresentou-se, em traços gerais, em que consiste o PBL e seguidamente as e os alunos visualizaram uma curta-metragem de animação: «*Un Conte*» de Guillaume Arantes, que trata o tema da violência doméstica. Esta animação foi o mote para o debate inicial, após o qual as e os alunos selecionaram qual seria o ODS que iriam desenvolver ao longo do projeto. A maior parte escolheu o ODS 14 – Proteger a Vida Marinha. O problema ao qual iriam tentar dar resposta passou a ser: «Como utilizar as criaturas fantásticas para contribuir para a resolução de um dos ODS da UNESCO?» Seguiu-se uma sessão de *Brainstorming*, que ajudou a esboçar as ideias que presidiram à fase da pesquisa.

Tudo isto realizou-se através da plataforma Microsoft Teams, onde foram criadas salas de *chat* de forma que as e os alunos pudessem desenvolver os seus projetos de pesquisa, em equipa. Os diferentes docentes iam entrando nas «salas» e acompanhando o projeto ao longo das várias semanas. Todas as equipas, como se encontravam a trabalhar à distância, utilizaram diversas ferramentas de partilha de documentos. Criaram Padlets (para dividirem tarefas, criar *moodboards* e estruturar as próprias apresentações); geriram pastas partilhadas no OneDrive e usaram também a Cloud da Microsoft. Esta primeira fase do projeto culminou com uma apresentação da pesquisa no dia 16 de março, com a apresentação de diversas propostas de solução.

Grupo A. Azul – Criar uma banda desenhada como forma de sensibilizar o público infantojuvenil para a necessidade de limpar as praias. Cada elemento do grupo ficou responsável por uma parte da produção da banda desenhada.

Grupo B. Verde – Elaborar um conto ilustrado baseado no folclore Tupi-Guarani. Esta equipa optou por trabalhar o 15.º ODS – Ecossistemas Terrestres e Biodiversidade.

Grupo C. Amarelo – Iniciar uma campanha publicitária que atraísse o grande público a um *website* que promovia a limpeza das praias. As e os alunos pesquisaram como desenvolver um cartaz, como realizar fotomontagens, criar um *QR code* e um *website*.

Grupo D. Laranja – Criar um conto ilustrado, que viria a tornar-se um *animatic* (uma das fases de pré-produção de um projeto de animação).

Grupo E. Vermelho – Realizar uma curta-metragem que veio a materializar-se num *trailer*, que sensibilizasse o público infantojuvenil para os perigos da poluição.

No dia 26 de março, as e os alunos realizaram as apresentações finais das soluções encontradas, tendo estado presentes os vários docentes que acompanharam a implementação do PBL. Estas apresentações foram gravadas, tendo ficado a pairar um sentimento generalizado de que o projeto estava longe da sua conclusão, o que se veio a verificar. Como referido inicialmente, esta turma, em parceria com a ABAE, procedeu à limpeza da Praia de Matosinhos em junho de 2021. Já em junho de 2022, realizou uma ação de limpeza da floresta na zona dos Moinhos de Jancindo, em Gondomar, novamente em parceria com a ABAE.

SUCESSOS E POTENCIALIDADES, DIFICULDADES E DESAFIOS

As e os alunos salientaram que os maiores sucessos desta metodologia residem no facto de lhes conferir autonomia e responsabilidade («a liberdade dada pelos professores»); a promoção do relacionamento interpessoal e do trabalho colaborativo («interagi com toda a gente e fui bastante ativo neste projeto»); a aquisição de novas ferramentas de comunicação, o que se tornou ainda mais premente dado que estávamos em ensino a distância; o desenvolvimento da capacidade síntese. Algumas e alguns alunos compararam este método com outro e referiram que preferiam o PBL.

Como dificuldades e desafios acentuaram o facto de estarem *online* e de isso ainda ter exacerbado algumas dificuldades na comunicação entre pares («houve membros do grupo que entregaram partes à última hora»); algumas e alguns alunos referiram mesmo dificuldades na comunicação. Não nos podemos esquecer que estávamos em contexto de pandemia e que esta é uma turma com vários alunos e alunas com desafios psicológicos, alguns dos quais agravados pelo ensino a distância.

Relativamente às e aos docentes envolvidos no projeto, salientaram o entusiasmo, motivação e autonomia demonstrados pelas e pelos alunos, a capacidade de diálogo e cooperação, e até o desenvolvimento de algumas competências mais específicas, como a escrita de textos formais e informais que tiveram de ser adequados às diferentes fases (elaboração de sinopses necessárias às animações, cartas e *e-mails* formais para contactar a organização responsável pela limpeza da praia, realização de *slogans* publicitários).

Importa salientar, a título de reflexão final, que esta implementação do PBL na turma de Animação, que tem tantas especificidades, permitiu trazer características da cultura de base das e dos alunos e da sua vida real (o que aconteceu, por exemplo, com o Grupo Verde, que tinha jovens de ascendência brasileira e que optou por trabalhar o folclore Tupi-Guarani), promovendo assim aprendizagens mais significativas e que simultaneamente são as que mais perduram no tempo. Também permitiu ir ao encontro dos diferentes ritmos de aprendizagem dado que as e os alunos são coautores e têm um papel proativo em todas as fases da metodologia. O facto de incentivar o trabalho colaborativo ainda consolidou mais a coesão e o espírito de solidariedade que já existiam nesta turma, nomeadamente em relação aos alunos autistas, mas não só, e que se mantém agora que frequentam o 3.º ano do curso. Continuam a investir em projetos transdisciplinares, em parcerias com a comunidade e em articulação com os ODS da UNESCO.

CONSIDERAÇÕES DAS E DOS JOVENS

Nesta secção, optámos por trazer algumas reflexões produzidas por jovens, nas suas próprias palavras.

Reflexão Vasco Pinheiro, aluno de DD, ciclo de formação 2019-2022

Devido ao carácter presencial deste momento, a colaboração e entajuda foi um processo muito facilitado, permitindo ainda que competências como o desenho e a escrita fossem mais facilmente aplicadas na comunicação do projeto. Assim, conseguimos dividir tarefas de acordo com o que cada elemento se sentia mais capaz de desenvolver e da maneira que lhe era mais confortável também.

(...)

Este PBL contribuiu para a estimulação de diferentes competências, como a comunicação e o pensamento crítico, num contexto difícil de isolamento social.

(...)

Nesta terceira oportunidade, os grupos integravam, pela primeira vez, alunos de turmas diferente, que nos levou a trabalhar com pessoas que não conhecíamos e nos tirou da nossa zona de conforto de uma forma muito positiva e construtiva. Devido à integração das turmas de Desenho Digital 3D e de Design Gráfico, fomos expostos a novas ferramentas, formas de pensar e métodos de trabalho, enriquecendo o processo e os resultados apresentados.

(...)

Devido a esta perspetiva particular, consigo identificar alguns aspetos positivos comuns ao projeto Fazer a Ponte e ao PBL. Um deles é a valorização do trabalho em equipa ao longo do processo, algo muito presente no dia a dia da Ponte, e que, para além de agilizar o trabalho, desempenha ainda um papel fundamental no desenvolvimento das competências de comunicação. Outro ponto comum que encontrei foi vontade de puxar pelos pontos mais fortes dos diferentes membros, tentando fazer com que contribuam da maneira que sentem mais à vontade. (...) Outro ponto comum com o projeto da Ponte que encontrei foi a constante presença da oralidade. Apesar de ser feito de uma maneira bastante diferente, o facto de o culminar dos projetos se refletir sempre na partilha de ideias com o todo, resulta na prática frequente de apresentar e comunicar algo fundamental e desta forma reduz o receio de falar publicamente.

Reflexão Joana Garcês, aluna de DG, ciclo de formação 2019-2022, excerto (anexo VI)

A minha experiência do PBL foi bastante enriquecedora. (...) O processo de aprendizagem em ouvir o outro, o argumento do outro, a ideia do outro, é fundamental para conseguirmos chegar a uma solução com potencial, no entanto, nem sempre todas as pessoas do grupo estão dispostas a isso e acaba por ser um problema dentro do grupo que procura soluções. Para mim o mais importante neste 1.º contacto com o PBL foram as apresentações dos grupos de cada curso, os de DD trabalharam muito em torno dos materiais usados, nós de DG acabamos por ir pela qualidade do espaço de trabalho

(...)

O PBL ajudou-me no desenvolvimento e no pensamento crítico através do problema e das questões que dele partem até a uma reflexão que nos leva a uma solução. Contribuiu também para a articulação de vários saberes como, por exemplo, a junção dos dois cursos que desenvolvia uma aprendizagem entre todos (alunos com alunos) e também ajudou na abordagem dos problemas reais e de que forma conseguimos arranjar solução utilizando a arte e o design.

(...)

Também criou uma autorreflexão a partir do momento que nos permite encontrar o problema, realizar a pesquisa de forma a respondermos a todas as questões que o problema nos traz. O funcionamento do grupo, a organização

do trabalho, dos problemas e das respostas também foram fundamentais para ganharmos uma certa autonomia e conseguirmos argumentar as nossas opiniões. A apresentação à turma e aos professores garantia-nos uma discussão em conjunto com grupos que provavelmente teriam outras ideias e mais uma vez existe a aprendizagem uns com os outros. A função do professor aqui foi ser guia na pesquisa, faz mais perguntas e menos respostas sendo que isso nos ajudava na autonomia e no esforço para conseguirmos criar uma solução consistente. Para além disto tivemos também amigos críticos que nos ajudavam na reflexão das ideias.

(...)

De uma forma geral com o PBL adquiri competências na comunicação das minhas opiniões partindo de factos com outras pessoas, a autonomia foi algo que ajudou muito para o processo da Prova de Aptidão Profissional porque me deu a capacidade de reflexão, aprendi a ouvir mais o outro quanto mais não seja para poder enriquecer a minha ideia com a dele e dessa forma partilhar com os outros. Falhou muitas vezes o ouvir o outro, mas conseguimos superar isso. Para mim a grande vantagem deste projeto é a autonomia que um aluno consegue adquirir e as competências de pesquisa e investigação que para o Design são fundamentais.

REFLEXÕES FINAIS

Para fechar este testemunho reflexivo acerca da experiência com PBL na *Árvore*, importa ainda fazer aqui algumas articulações teóricas, sociais e políticas que nos permitem centrar o debate no contexto da escola. Em termos teóricos, tem-se afirmado que, no paradigma pedagógico da instrução, a centralidade do professor assenta na crença epistemológica, a partir da qual se defende que os objetos do saber existem independentemente do modo como os alunos se relacionam com os mesmos (Trindade & Cosme, 2010). É de acordo com esta crença que se legitima a possibilidade de o currículo ser gerido de forma estandardizada e burocrática, culminando nas metodologias de ensino tradicionais que adequam os alunos aos contextos das salas de aula (sentados, calados, a cumprirem o que foi previamente definido); às exigências curriculares iguais para todos com subsequente avaliação realizada a partir da quantidade de informação absorvida e reproduzida. A experiência com PBL mostra a viabilidade de outras formas de fazer educação, no quadro de uma perspetiva de comunicabilidade.

Já no que concerne à sociedade atual da «revolução tecnológica e da conectividade», reconhece-se que cabe à escola preparar as e os alunos para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não foram antecipados. Refira-se, a título

de curiosidade, que, segundo a Universidade de Oxford, daqui a 25 anos não existirão 47% das profissões que atualmente existem! Torna-se assim urgente o recurso a metodologias de ensino-aprendizagem que preconizem o lugar de cada jovem como o autor e protagonista das suas aprendizagens, capaz de reinterpretar significados e representações da realidade, num jogo de interações e partilha com pares e docentes. E, nesse sentido, as e os professores devem assumir projetos curriculares mais flexíveis e capazes de desafiar os alunos a aprender e a crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes (Cosme, 2018). Este espaço pode ser providenciado pela experiência com PBL.

No que diz respeito à provisão política, acentua-se que o Decreto-lei n.º 55/2018, que «Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens», num enquadramento de autonomia e de flexibilidade curricular¹, assim como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*², vieram dar um grande impulso, para que em Portugal se comesse a passar da teoria à prática. Algumas das competências enunciadas nesse Perfil dizem respeito ao desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas, do saber planear e conduzir pesquisas que levem a processos conducentes à construção de produtos e de conhecimentos usando recursos diversificados. Para além dos conhecimentos, as e os alunos à saída da escolaridade obrigatória devem também ter adquirido uma série de competências de relacionamento interpessoal, de autonomia, de capacidade de trabalhar em equipa e de pensar de forma divergente e imaginativa. Neste contexto, o PBL surge como uma metodologia de ensino-aprendizagem potenciadora do desenvolvimento das competências acima enunciadas, uma pedagogia ativa, centrada no desenvolvimento pessoal e social das e dos alunos e na promoção de uma escola inclusiva que procura integrar os diversos patrimónios culturais e identitários de todas e todos.

Resta ainda referir como atinentes as condições da própria escola onde o PBL foi implementado. Na Escola Artística e Profissional Árvore, é prática corrente o recurso à metodologia de projeto que envolve, habitualmente, a participação de várias disciplinas. Como o PBL apresenta algumas características em comum com a metodologia de projeto, as e os docentes que de alguma forma estiveram implicados na implementação dos vários PBL aderiram com bastante facilidade a esta metodologia, mesmo não tendo realizado a formação. Relativamente às e aos alunos, mostraram-se, na generalidade, motivados e envolvidos nos vários processos. Alguns e algumas relataram que durante a pandemia foi mais difícil

(1) <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

(2) https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

trabalhar em grupo e gerir o relacionamento interpessoal, assim como manter o nível de empenho, mas isso poderá estar relacionado com as próprias circunstâncias do ensino a distância. Todas e todos gostaram de interagir com elementos de outras turmas, o que poderá ficar como sugestão para projetos futuros. Também realçaram que quando se opera sobre problemas reais, cujas soluções são suscetíveis de serem postas em prática, a motivação aumenta. As e os alunos desenvolvem assim capacidades que conseguem transpor para o dia a dia, o que promove a retenção das aprendizagens a longo prazo. O PBL também permite ir ao encontro dos diferentes ritmos de aprendizagem e das diferentes necessidades das e dos alunos em formação, dado que tem em conta as suas singularidades. Sendo isto relevante para todas a turmas, assumiu particular importância na turma de Técnico de Animação 2D/3D e numa das turmas de Desenho Digital 3D.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEITURAS PARA APROFUNDAMENTO

- Brofenbrenner, Ulrick (1979). *The ecology of human development*. Harvard Press.
- Campos, B. P. (1987). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 1, 7-16.
- Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Comissão Nacional da UNESCO. Os objetivos de desenvolvimento sustentável: Os 17 ODS. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. LivPsic.
- Cosme, Ariana (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular*. Porto Editora.
- Cosme, Ariana, Lima, Louise, Ferreira, Daniela, & Ferreira, Nadia (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem, propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Editorial Presença.
- Direção-Geral da Educação. Decreto-Lei n.º 54/2018. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Direção-Geral da Educação. Decreto-Lei n.º 55/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Direção-Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Freire, Paulo, & Faundez, Antonio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.

- Freire, Paulo (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hickman, R. (2005). *Why we make art and why is taught*. The Cromwell Press.
- Mollin, D., & Reardon, J. (2009). *Ch-ch-changes – Artists talk about teaching*. Ridinghouse.
- Moutinho, S., Torres, J., & Vasconcelos, C. (2014). Aprendizagem baseada em problemas e ensino expositivo: Um estudo comparativo. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 04(01), 15-31.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender nas escolas: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. LivPsic.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.
- University of Delaware. www.itue.udel.edu.

CAPÍTULO 16

UMA AVENTURA NA ESE: O MISTÉRIO DO PBL/ABRP

Amélia Ferreira, Lizeta Ramos, Paula Costa e Paula Guindeira

*Dedicamos este capítulo à nossa escola, à nossa resiliência,
aos amigos críticos do 11.º A (2019/20),
aos alunos que nos acompanharam durante estes três anos letivos (2019 a 2022)
e que este ano concluíram o 12.º ano, os nossos 12.º A e 12.º D.*

*Agradecimentos à Direção do Agrupamento de Escolas de Ermesinde
e Equipa da FPCEUP*

O capítulo deste livro surge como conclusão do projeto EduTransfer – Aprender através de diversos educativos: transferibilidade de práticas promissoras no quadro do Horizonte 2020 – e instituições educativas, no nosso caso Escola Secundária de Ermesinde (ESE).

A vontade de participação no Projeto EduTransfer com o Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE-FPCEUP) surgiu assim que tomámos conhecimento da proposta à escola. Desconhecido, desafiador, diferente, interessante, com muita interdisciplinaridade e ligação à FPCEUP.

A apresentação do Projeto na ESE foi conduzida pelas Dra. Sofia Silva, Dra. Eunice Macedo e Dra. Alexandra Carvalho. De forma paciente e cuidada conheceram as nossas práticas do quotidiano, criando uma relação de confiança com todos os elementos da escola. Conversaram com elementos dos vários órgãos, consultaram variados documentos e observaram aspetos positivos relacionados com as nossas práticas. Só mais tarde conhecemos a Dra. Elsa Teixeira, o nosso grande e extraordinário apoio nos trabalhos de grupos de alunos.

No trabalho com os docentes foi realizado um debate/discussão focalizada, dinamizada pela equipa de investigação, sobre o trabalho/práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, nomeadamente no combate ao abandono escolar pre-

coce/early school leaving (ESL) e formação em Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas/*Problem Based Learning* (PBL), na modalidade de Oficina de Formação, dinamizada pela equipa de investigação. Durante o tempo de duração do Projeto foram inúmeras as reuniões realizadas, as discussões focalizadas, os questionários, as dúvidas apresentadas e o apoio recebido. Muito desconforto e insegurança no início, mas com um resultado final que nos encheu de orgulho.

No trabalho com os jovens foi realizado um debate/discussão focalizada com a equipa de intervenção e a equipa de consultoria (jovens selecionados de três turmas) sobre as suas perceções da vida escolar, práticas pedagógicas, projetos e o ESL, dinamizada pela equipa de investigação; oficina sobre PBL, realizada na escola e dinamizada pela equipa de investigação; e, finalmente a implementação de metodologia PBL.

O grande desafio seria a combinação de esforços entre os docentes, os estudantes das turmas envolvidas e a equipa de investigação, no desenvolvimento de práticas pedagógicas consideradas relevantes no nosso contexto escolar.

A participação no projeto, com turmas do ensino secundário de ciências e tecnologias, enriqueceu em muito o nosso plano de atividades, apresentando benefícios para todos os envolvidos, dando oportunidade de discussão de aspetos da experiência escolar e descoberta de melhores formas de usar o potencial de cada um, assim como perceções para atingirem os seus objetivos de forma mais plena e abrangente.

O nosso grupo da escola manteve uma grande união e cada um, docente ou aluno, à sua maneira contribuiu sempre com o que melhor que sabia fazer.

Os objetivos do capítulo são evidenciar o trabalho e como foi realizado: mostrando os trabalhos dos alunos, a implementação, e sucessos, potencialidades e desafios enfrentados.

O capítulo está organizado em quatro partes: contextualização; descrição, explicitação e reflexão sobre os diferentes momentos de implementação e materiais criados; sucessos, potencialidades e desafios enfrentados e linhas conclusivas.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Procurando dar resposta a alguns dos aspetos do currículo e tirando partido do potencial relacional e do conhecimento dos alunos, consideramos que poderíamos emergir no PBL através dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que assumem um papel de ligação com um projeto desta natureza, o Projeto EduTransfer, pois são eles que consubstanciam a autonomia curricular das escolas.

Promovendo e dando espaço à participação jovem, no quadro do exercício da sua cidadania educacional, num horizonte de justiça, dando visibilidade ao trabalho conjunto de jovens e docentes, permitiu trabalhar de forma relevante para o desenvolvimento das aprendizagens, interdisciplinaridade e envolvimento das turmas A e E-D, nos anos letivos 19/20 a 21/22.

O tema sugerido ainda durante a formação dos docentes foi *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, em vigor desde 2016, permitindo trabalhar *as metas definidas pelo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Sensibilizámos os alunos para o tema e para os objetivos de desenvolvimento sustentável, as respetivas metas, o carácter global, o dever de serem aplicados universalmente e a responsabilidade pelo seu alcance por todos os países, referindo-se se ainda que as estratégias deveriam ser efetuadas em torno de cinco áreas temáticas identificadas como 5P – Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias.

Os alunos realizaram uma pesquisa individual sobre os assuntos abordados, explorando devidamente cada uma das áreas temáticas/dimensões, preparando-se para a escolha do problema a trabalhar, tendo como base o PBL.

A seleção de jovens foi concretizada em grupos heterogéneos de cinco alunos do 10.º A, de cinco alunos do 10.º E e de seis alunos do 11.º A. A partir desta distribuição, criámos dois grupos: a equipa de intervenção (os dez alunos do décimo ano) e a equipa de consultoria (os seis alunos do décimo primeiro ano). As turmas do décimo ano desenvolveram o PBL com o acompanhamento da equipa de consultoria, dos docentes envolvidos no projeto (que, entretanto, realizaram formação em PBL) e da equipa da FPCEUP. Os cinco interventores de cada turma do 10.º ano, considerados os especialistas pois tinham realizado uma formação específica em PBL, que selecionámos a partir da experiência piloto e que foram distribuídos um por cada equipa das turmas, mostraram uma grande aptidão para as suas tarefas.

Na discussão focalizada em grupo, participaram três alunos do 10.º A, três alunos do 10.º E e quatro jovens do 11.º A, escolhidos da seleção de alunos de



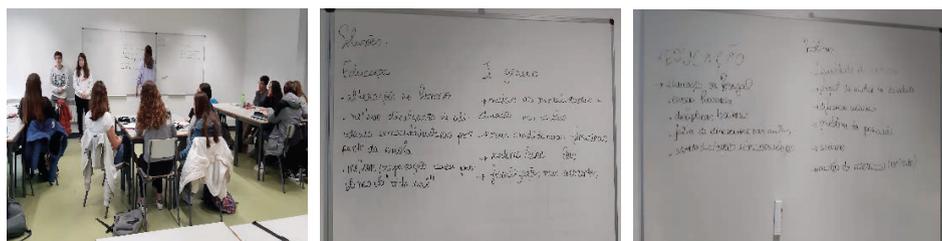
cada turma, e a equipa da FPCEUP. Este debate centrou-se nas suas perceções da vida escolar, nas práticas pedagógicas, nos projetos e no ESL.

A oficina sobre PBL, dinamizada pela equipa da FPCEUP, desenrolou-se em duas sessões, num total de cento e oitenta minutos, com os 16 alunos selecionados. Estes alunos receberam um diploma da FPCEUP.

A partir desta formação, os alunos puderam transmitir aos restantes colegas de turma os pressupostos do PBL e a forma de trabalhar.

DESCRIÇÃO, EXPLICITAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DIFERENTES MOMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO E MATERIAIS CRIADOS

Para dar início à segunda fase, realizámos um debate com os estudantes das turmas envolvidas para definirem a Dimensão da *Agenda 2030* que gostariam de trabalhar. Ficou então definido pelos alunos de uma turma trabalharem um problema da Dimensão «Pessoas» e os da outra um problema da Dimensão «PLANETA».



Em cada turma constituímos equipas (de quatro a cinco alunos) colaborando de forma interdependente. Os alunos foram sensibilizados para vários aspetos durante o seu trabalho em equipa, clarificadores dos passos do PBL que deveriam realizar: descobrir um problema a trabalhar; organizar a equipa; escolher as tarefas, de comum acordo, em função de competências que já possuem ou que precisam de desenvolver. Seguidamente, cada aluno fez a sua tarefa e devolveu à equipa, que debateu os resultados e processos realizados. Este processo deveria ser desenvolvido tantas vezes quanto necessário até o assunto/questão/problema estar bem aprofundado.

Durante este processo, as equipas de alunos criadas para o efeito estiveram na discussão focalizada e oficinas de formação com a equipa da FPCEUP.

Na opinião dos alunos, cada uma destas equipas tinha depois como função, após já terem um conhecimento mais detalhado daquilo que se pretendia com este projeto, ajudar na sua implementação na equipa-turma. Quando todos os

alunos das turmas se sentiram preparados, fez-se a reunião na equipa-turma, havendo, num primeiro momento, ajustes finais preparatórios do debate.

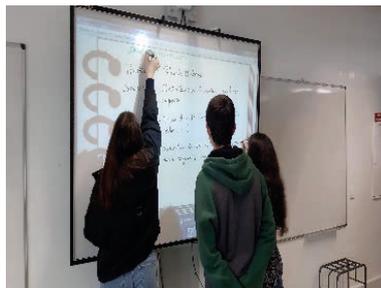
No 10.º A foi escolhido, com a consultoria de alunos do 11.º ano, o problema «EDUCAÇÃO» e, com base nas pesquisas e consultas que efetuaram em vários suportes, apresentaram as possíveis soluções e vetores que pretendiam trabalhar: alterações curriculares e de carga horária, divulgação das atividades extracurriculares, maior preparação para problemas da vida real, entre outros.

Na dimensão «PLANETA», a turma do 10.ºE escolheu, com a consultoria dos alunos chamados «amigos críticos», o problema «POLUIÇÃO URBANA» e, com base nas pesquisas e consultas que realizaram, apresentaram as possíveis soluções e vetores que pretendiam trabalhar: distribuir mais eficazmente os caixotes do lixo e ecopontos, placas informativas de utilização nos caixotes do lixo e ecopontos, redesenhar os caixotes do lixo de forma a torná-los mais seguros, resistentes e eficazes, tendo como foco a cidade de Ermesinde.

Realçamos que estes consultores, «amigos críticos», do 11.º ano, que participaram nos debates nas duas turmas, mostraram sempre interesse e disponibilidade, questionando e propondo ideias, foram oportunos e sensatos nas questões que introduziam nas discussões da equipa-turma.

O objetivo, a partir de um segundo momento e tendo por base as áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), seria o envolvimento de todas as partes em torno dos três eixos: atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).

Na terceira fase, a mais longa, após a definição das soluções e vetores a trabalhar, a turma E deu início às atividades práticas, a fase de PBL1, realizando uma atividade de orientação com um mapa das zonas mais próximas da escola,



de maneira a identificar locais onde se poderia melhorar a recolha de resíduos de uma forma ambiental mais sustentável. A turma pensou ainda incluir no projeto o recinto da escola, ajustando-o a um *Geocaching*, com o objetivo de motivar a comunidade escolar na limpeza dos espaços da escola, sendo necessário, neste caso, o apoio da Junta de Freguesia ou da Câmara Municipal de Valongo. Nesta fase, na outra turma, foram trabalhadas diferentes vertentes conducentes à(s) solução(ões) do problema: «Acompanhamento dos alunos após horário escolar»; «Promoção de atividades extracurriculares»; «Dinamismo em sala de aula; Sobrecarga horária» e, por fim, «Sobrecarga de conteúdos».

No segundo ano do projeto, devido a uma alteração na estrutura da turma do 11.º A, dissolvemos um dos grupos, tendo sido, no geral, dada continuidade ao estudo de todas as vertentes do ano anterior. Neste ano, devido à situação pandémica, os grupos decidiram optar pela inclusão do impacto da pandemia na educação, tendo um grupo desenvolvido especificamente o tema «Orientações Covid-19 nas escolas», ajudando na divulgação de algumas regras sanitárias.



No 11.º D, com a ajuda do programa de modelagem 3D Blender, foi possível projetar um protótipo com uma aparência fiel à da papeleira final e foi feita também uma pesquisa acerca dos materiais mais adequados para utilizar na sua construção.

Durante o terceiro ano do projeto, fase PBL3, os grupos nas das duas turmas envolveram-se na resolução de novos problemas estabelecendo conexões entre diversos temas de várias disciplinas de 12.º ano.

Nestes trabalhos de interdisciplinaridade, os alunos pesquisaram, comunicaram, oralmente e por escrito, para descrever, explicar e justificar procedimentos, raciocínios e soluções. Utilizaram a APP Tracker Vídeo Analysis, tecnologia gráfica, geometria dinâmica e folhas de cálculo. Produziram vídeos e usaram variadas ferramentas digitais para a apresentação dos trabalhos.

Como os alunos referiram, no decorrer destes anos de projeto cada grupo utilizou métodos de pesquisa diversificados como questionários ao público via *online*, entrevistas a professores e alunos, pesquisas na Internet e aplicações diversas. No final de cada ano, cada grupo realizou uma apresentação com uma análise ao problema, soluções propostas e resultados alcançados. Para além das apresentações digitais criadas, alguns grupos criaram também folhetos que resumiam os pontos essenciais dos problemas estudados, aos quais era possível aceder através de QR-Code e afixação nas instalações da escola.

Elencando as atividades realizadas pelas turmas, destacam-se, em 2019/2020¹:

10.º A

- Acompanhamento dos estudantes após horário escolar
- Promoção de atividades extracurriculares
- Maior dinamismo em sala de aula
- Sobrecarga horária
- Sobrecarga de conteúdos

10.º E

- Inquérito aos residentes de Ermesinde
- Identificação do problema
- Mapeamento da cidade de Ermesinde
- Design da papeleira

Em 2020/2021²:

11.º A

- Promoção de atividades extracurriculares
- Dinamismo em sala de aula
- Sobrecarga de conteúdos
- Orientações Covid-19 nas escolas

11.º D

- Melhoria no design do protótipo
- Pesquisa de materiais
- Memória Descritiva

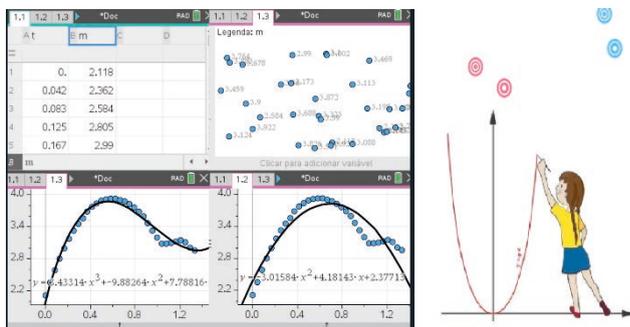
Em 2021/2022³:

12.º A

- Reprodução Humana e manipulação da fertilidade
 - Tema 1: Contraceção: Métodos contraceptivos naturais e não naturais
 - Tema 2: Efeitos da administração de androgénios sintéticos
 - Tema 3: Causas da infertilidade humana
 - Tema 4: Técnicas de reprodução medicamente assistida
 - Tema 5: Mudança de sexo nos seres humanos: Tratamentos médicos, implicações sociais e jurídicas
 - Tema 6: Barrigas de aluguer: Sim ou não?
 - Tema 7: Evolução da investigação com células estaminais – Aplicações e problemas éticos



• A função quadrática nos jogos



12.º D

• Os movimentos e a função quadrática nos jogos
• *F1 in Schools*

The image shows a grid of six screenshots from a presentation or website. The top row includes 'Estabelecimento de Marca' with the ARSTREAM logo, 'Carro ARS' with a blue and white race car, 'Cálculo das velocidades médias' with a graph of velocity over time, and 'Análise Gráfica' with a graph of position over time. The bottom row includes 'Fundição' with a logo, 'Social Media e Website' with the ARSTREAM logo and the slogan 'Flowing to Perfection', 'Trincheira de Bala' with a photo of a race track, and 'Equação do movimento' with a graph of a parabolic trajectory and the equation $y = -0,0025x^2 + 4,125x + 1,625$.

Desta forma, ao longo de três anos letivos, as duas turmas desenvolveram trabalhos onde identificaram um problema, aprofundaram o conhecimento acerca dessas questões através de um processo investigativo, sugeriram soluções e algumas destas soluções chegaram mesmo a ser aplicadas, contemplando, assim, os principais passos do método de aprendizagem baseada na resolução de problemas.

NOTAS: links para visualização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos:

- 1 <https://padlet.com/ameliaferreira/Bookmarks>
- 2 <https://padlet.com/ameliagerreira/jrl35k381hgdt3vc>
- 3 <https://www.thinglink.com/scene/1589202475334762499>
- 4 <https://view.genial.ly/629cfa00b9456b0011f2eb70/interactive-content-dac-12od>

SUCESSOS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS

Do ponto de vista dos alunos, os principais desafios centraram-se nas falhas de comunicação entre colegas, essencialmente no primeiro ano devido à situação de ensino a distância em que nos encontrávamos, o que também levou, inicialmente, a uma maior dificuldade na utilização de técnicas de pesquisa, entrevistas, visitas ao terreno que, considerando os temas desenvolvidos, teriam sido presenciais. Para além disso, apesar da formação inicial, foi sentida alguma dificuldade em implementar o projeto.

Opinião dos alunos (10ª, 10ªE e 11ªA): Discussão Focalizada

- 1. O trabalho em grupo é mais fácil de fazer e mais divertido.
- 2. O trabalho em grupo é mais fácil de fazer e mais divertido, mas não é tão eficaz quanto o trabalho individual.
- 3. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 4. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 5. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.

No que concerne os docentes, **destacaram-se diversos desafios**: Calendarização dos vários momentos PBL0/PBL1/PBL2/PBL3; Planificação das atividades; Adequação das planificações curriculares para a aplicação do PBL; Organização da calendarização para a realização das atividades com os alunos; Trabalho com os grupos durante o confinamento; Gestão das dificuldades de operacionalização; Elaboração da grelha de avaliação de participação dos alunos; Avaliação dos alunos; Alguma descontextualização relativa aos conteúdos das outras disciplinas; Dificuldade na gestão do tempo no trabalho com os colegas, nas pesquisas e leituras, durante o primeiro ano de Projeto, devido à ausência de tempos específicos para a ABRP; Gestão da interdisciplinaridade; Adaptação às práticas docentes; Abandono da centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Opinião dos alunos (10ª, 10ªE e 11ªA): Oficinas de Formação

- 1. O trabalho em grupo é mais fácil de fazer e mais divertido.
- 2. O trabalho em grupo é mais fácil de fazer e mais divertido, mas não é tão eficaz quanto o trabalho individual.
- 3. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 4. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 5. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.

Transferibilidade e Propostas encontradas para estes desafios: Parceria com a Direção do Agrupamento; Atribuição de tempos específicos para o Projeto; Envolvimento dos docentes do Conselho de Turma nos vários momentos PBL; Participação de outros professores no Projeto; Participação da Junta de Freguesia; Momentos de reflexão conjunta entre os professores e os estudantes, sobre as aprendizagens e as escolhas; *Feedback* e *Forward* aos grupos de estudantes para melhoria dos seus processos e produtos; Valorização do trabalho colaborativo; Acompanhamento pelo Grupo de Investigação da FPCEUP.

Opinião dos alunos (10ªA, 10ªE e 11ªA): Debate sobre a dimensão da Agenda 2030

- 1. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 2. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 3. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 4. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.
- 5. É mais fácil fazer o trabalho em grupo quando se tem alguém que não sabe fazer o trabalho sozinho.

Sucessos e potencialidades concretizados durante o processo: Postura mais ativa, proativa e responsável no processo de ensino/aprendizagem; Relação mais estreita entre os estudantes, professores e professores-estudantes; Maior participação dos estudantes na construção de conhecimento a partir da experiência; Aumento da receptividade dos estudantes à medida que se familiarizaram com a dinâmica; Melhoria das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas; Desenvolvimento de um conjunto alargado de competências do PASEO; A metodologia PBL surge como uma estratégia participativa de ensino aprendizagem centrada nos estudantes, provocando uma alteração da dinâmica dos agentes educativos; Os estudantes assumiram um papel mais ativo e central e os professores apresentaram-se como orientadores, mediadores e facilitadores das aprendizagens; A resolução de problemas reais, partindo de problemas que os estudantes consideram relevantes, produz efeitos na implicação dos estudantes na sua educação; Destaque do debate de estratégias de motivação dos estudantes; Exploração de problemas que afetam a educação, como o desinteresse, o absentismo, a ausência de participação dos estudantes na sua vida escolar; Aprofundamento das competências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem,

Opinião dos alunos (10^oA, 10^oE e 11^oA): Debate sobre o problema a desenvolver

- Opinião dos alunos (10^oA, 10^oE e 11^oA): Debate sobre o problema a desenvolver
- A resolução de problemas reais, partindo de problemas que os estudantes consideram relevantes, produz efeitos na implicação dos estudantes na sua educação;
- Exploração de problemas que afetam a educação, como o desinteresse, o absentismo, a ausência de participação dos estudantes na sua vida escolar;
- Aprofundamento das competências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem,



reconhecendo a sua cidadania e tornando-os coautores na construção do conhecimento, bem como a colaboração entre diversos profissionais; Enriquecimento dos alunos, permitindo novas perspetivas de encarar os problemas; Possibilidade de se debaterem temas escolhidos pelos alunos.

Os maiores desafios encontrados foram trabalhar neste projeto sem perda significativa de aulas, com tempo para trabalho colaborativo e individual, entender o Projeto e a sua aplicabilidade em contexto escolar, com os vários constrangimentos próprios das turmas do ensino secundário, currículos extensos e avaliação externa. Além disso, acresce a prevalência do método mais tradicional em determinadas áreas do conhecimento que exigem um grande empenho e resiliência individual por parte dos alunos. No entanto, ao longo do processo, os docentes foram minimizando alguns destes constrangimentos, de forma interdisciplinar, criando conexões entre os conteúdos

das diversas disciplinas. Exemplificando, em Matemática, tentou-se, durante alguns anos, a nível nacional com o Plano da Matemática, a utilização de uma espécie de PBL. Todos os conteúdos eram introduzidos com um problema em que as soluções iam sendo apresentadas pelos alunos.

Teria sido importante que a equipa da FPCEUP responsável pelo projeto, na apresentação às Direções das escolas que convidaram, no ano letivo 2019/20, tivesse alertado, nomeadamente, para a utilização excessiva de aulas e o imenso trabalho individual e colaborativo de alunos e professores.

O trabalho com os alunos decorreu bem e com grande receptividade. Tal como previsto, o Projeto desenvolveu-se em cinco etapas diferentes: escolha do tema, seleção dos jovens, discussão focalizada, oficina sobre PBL, escolha do problema e soluções.

Os alunos fizeram uma avaliação muito positiva das suas prestações e das várias atividades em que estiveram envolvidos, manifestando grande empenho e vontade na concretização das diferentes tarefas.

A receptividade de Encarregados de Educação/Pais foi excelente, mostrando interesse, disponibilidade e vontade de participação em atividades diferentes que em muito valoriza os currículos dos seus educandos.

LINHAS CONCLUSIVAS

O ensino orientado para PBL, ao suportar-se na compreensão e busca de soluções para problemas reais das comunidades, permite aos alunos tirarem o máximo partido do estudo independente, promovendo a autonomia, a cooperação e a vida em sociedade. Facilita e promove a aquisição de conhecimentos e competências, nomeadamente de pensamento crítico e criativo, através do trabalho continuado em torno da investigação e resposta a uma pergunta, um problema ou um desafio envolvente e complexo.

Ao contrário do que acontece no estudo tradicional, onde primeiro são introduzidos os conceitos e só depois os problemas de aplicação, no PBL, os alunos são confrontados com um problema que constitui o ponto de partida para a aprendizagem.

Assim, esta metodologia centrada no aluno vai ao encontro do que se pretende alcançar no PASEO, como, por exemplo, que o aluno seja um cidadão «munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a rea-



lidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação».



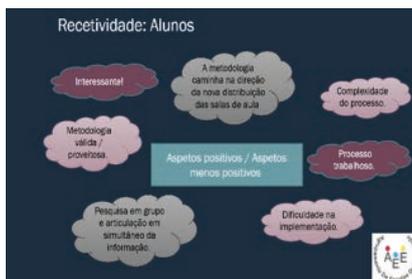
Os alunos referiram que foram várias as competências desenvolvidas ao longo do projeto. Em primeiro lugar, e tendo em conta que no decorrer deste projeto foram criados grupos de trabalho heterogéneos, cada grupo teve de gerir e conciliar as capacidades de cada elemento, levando ao desenvolvimento do espírito de trabalho de equipa e de interajuda. Em segundo

lugar, o desenvolvimento do projeto levou cada aluno a aprender a estruturar um trabalho, a pesquisar informação fidedigna, a procurar e desenvolver soluções para uma questão-problema e a desenvolver a capacidade de organização. Assim, cada um aprendeu não só a verificar e avaliar a origem e a credibilidade das fontes de informação, mas também a interpretar e a compreender a realidade do problema, desenvolvendo, desta maneira, o espírito crítico. Para além disso, perante a realização de um trabalho sem horários estipulados, cada elemento desenvolveu a capacidade de organização de modo a conciliar o trabalho com a vida escolar e pessoal. Por fim, a apresentação final do trabalho à comunidade escolar preparou os alunos para enfrentar um público-alvo desconhecido, induzindo a autoconfiança de cada um e preparando-os para apresentações futuras no âmbito do ensino superior e do mercado de trabalho.

Concretizando, na perspetiva dos docentes: A metodologia PBL torna o estudante mais autónomo e crítico, relacionando disciplinas/conteúdos e vivências com as possíveis soluções do problema que lhes foi apresentado; Desenvolve a capacidade de pensamento crítico no aluno e cria independência para um posicionamento em sociedade; Tem um efeito mobilizador; As ações propostas são práticas: os estudantes precisam de se relacionar com os colegas e as atividades ficam mais dinâmicas; Aprendizagem colaborativa; A participação e desempenho dos alunos aumentam; Os estudantes dependem uns dos outros para encontrar uma solução; Precisam de fazer concessões e saber ouvir outras opiniões durante o processo; Importância de grupos heterogéneos; O PBL estimula o desenvolvimento social e consegue atingir todos os estudantes simultaneamente, fazendo com que a evolução ocorra em sincronia; Valorização dos diferentes saberes; Prepara o estudante para a resolução de problemas reais que, em grande parte, não estão limitados a conhecimentos específicos.

O ensino orientado para o PBL permite aos alunos tirarem o máximo partido do estudo independente, promovendo a autonomia, a cooperação e a vida em sociedade.

Sendo o PBL uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que coloca o aluno no centro da discussão, deixando de ser um elemento passivo e passando a construir ele próprio o seu conhecimento a partir da discussão em grupo de um problema, sobressaem e evidenciam-se algumas vantagens como o aumento do sentido de responsabilidade dos alunos, uma vez que eles são os agentes ativos da sua aprendizagem; o desenvolvimento das capacidades de trabalho em equipa; a facilitação da interdisciplinaridade, evitando a perceção do conhecimento fragmentado e apontando para um conhecimento globalizante; o respeito dos ritmos de aprendizagem de cada um e a melhor preparação do aluno para um futuro profissional onde terá de ser ele próprio a gerir e a resolver os seus problemas.



Os alunos concluíram que foi um projeto enriquecedor, deu uma nova perspetiva não só sobre a educação, como também sobre a forma como devem encarar e resolver problemas. E, acima de tudo, aquilo que foi mais positivo neste projeto foi a possibilidade de terem, enquanto alunos, um espaço para discutirem temas escolhidos por si e que consideraram pertinentes.

A participação no Seminário Final do Projeto EduTransfer foi uma experiência enriquecedora, escolas do ensino secundário, profissional e centro de formação profissional partilharam os trabalhos desenvolvidos, explorando formas de aprendizagem mútua e a transferibilidade de práticas promissoras entre os diversos contextos educativos, em que os alunos exerceram a sua participação como cidadãos ativos.



Sendo uma experiência a repetir, está já a ser perspetivado um projeto semelhante a nível do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, com alargamento aos cursos do Ensino Profissional e ao 3.º ciclo de ensino.

PARTE V

**RESPONDENDO A DESAFIOS
GLOBAIS COM EDUCAÇÃO**

CAPÍTULO 17

REFLEXÕES EM TORNO DO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES, À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS E EUROPEIAS

Cosmin Nada e Sofia A. Santos c/ Helena C. Araújo

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o panorama das políticas educativas, tanto a nível europeu como a nível nacional, tem registado numerosas iniciativas e mudanças, bem como diferentes rumos ideológicos e entendimentos contrastantes do papel da educação e das instituições educativas. Neste capítulo, iremos analisar alguns dos mais recentes desenvolvimentos da política educativa europeia e nacional (a partir de 2011), nomeadamente no que diz respeito à promoção do sucesso educativo e redução do abandono precoce da educação e formação.

Em Portugal, o período entre 2011 e 2015 foi marcado por medidas de austeridade severas que resultaram em cortes orçamentais, especialmente na educação, e a deterioração das condições de trabalho para professores e outros profissionais da educação, o que teve efeitos negativos substanciais no funcionamento global do sistema de ensino público (Araújo et al., 2019). Neste período, em vez de se centrarem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, as políticas educativas foram orientadas pela intenção de melhorar resultados quantificáveis, tendo como missão «a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia» (Presidência do Conselho de Ministros, 2011, p. 113). Esta postura política levou ao reforço de percursos educativos duplos (Álvares, 2018), através da introdução de mecanismos de encaminhamento precoce que dirigiriam determinados alunos e alunas para a via vocacional já aos 13 anos de idade. Por outras palavras, o sistema educativo ficou ainda mais dividido entre alunos e alunas bem-sucedidas, por oposição a alunos e alunas com percursos de insucesso escolar, sendo o ensino vocacional apresen-

tado como uma solução para os ‘fracassados’, cujo desempenho escolar não era considerado adequado para o ensino geral. Esta perspetiva centrada no indivíduo reproduziu lógicas de «culpabilização da vítima» pelo seu insucesso (Ross & Leathwood, 2013b), estabelecendo uma relação estreita entre o insucesso escolar e os défices imaginados que estão frequentemente associados a alunos/as individuais (Nada, et al., 2020). Ao mesmo tempo, aboliram o conceito de «competências», bem como a autonomia das escolas e dos professores na gestão dos currículos, impondo programas e metas que levaram ao afunilamento curricular.

No final de 2015, este cenário político mudou de forma significativa com a chegada de um governo socialista apoiado por partidos de esquerda. Consequentemente, as políticas públicas de educação começaram a ser orientadas por um pressuposto bastante diferente, segundo o qual se reforça o papel do sistema educativo na garantia de promoção de sucesso escolar e igualdade de oportunidades. Em vez de se centrarem predominantemente no desempenho individual, os principais alvos das políticas educativas passaram a ser as instituições e, em certa medida, todo o sistema educativo. A mudança de foco para uma dimensão mais sistémica reconhece a qualidade que existe no terreno, sem descurar a necessidade de criação de respostas contextualizadas e centradas nas singularidades de cada aluno e aluna. No que diz respeito às questões de abandono e insucesso escolares, esta perspetiva da política educativa está em linha com as evidências científicas em torno da complexidade destes processos. Como observado por De Witte, Nicaise et al. (2013), o abandono precoce da educação e formação deve ser concebido para além da ideia simplista de uma decisão irracional tomada pelos/as jovens, uma vez que deixar a escola é frequentemente o resultado de falhas sistémicas mais amplas e de outros fatores que são, na sua maioria, alheias ao indivíduo (De Witte, Cabus et al., 2013; Van Caudenberg et al., 2018). Neste sentido, uma política educativa exclusivamente ou excessivamente centrada no nível individual acaba por colocar «a culpa no aluno e não considera as implicações organizacionais da escola» (Ecker-Lyster & Niileksela 2016, p. 25). A maioria das políticas educativas adotadas em Portugal depois de 2015 distanciam-se de tais perspetivas, evitando a «culpabilização da vítima pelo problema» (Lee & Burkam, 2003, p. 358). Estas políticas educativas nacionais estão alinhadas com a visão da Comissão Europeia, que observa que «características estruturais do sistema educativo, tais como percursos educativos inflexíveis, encaminhamento precoce ou taxas de retenção elevadas podem também contribuir para elevadas taxas de abandono. A nível escolar, um clima escolar pouco saudável, *bullying* ou más relações entre alunos e professores pode desencadear o abandono» (Comissão Europeia, 2013, p. 9).

O LUGAR DO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS

É importante clarificar que a luta contra o abandono precoce da educação e formação (APEF) não é trunfo de nenhum Governo, nem resulta de uma medida de política pública isolada. É um processo complexo, longo, em que as comunidades educativas se têm empenhado de forma particularmente intensa, nos últimos 20 anos. Daí que a atribuição de uma maior autonomia aos contextos educativos seja fundamental para sustentar a aposta nas qualificações das novas gerações.

Contudo, o contributo das políticas educativas mais recentes é indiscutível. Os números assim o demonstram. Se, em 2015, a taxa de abandono precoce da educação e formação se situava nos 13,7%, em 2021 atingiu um mínimo histórico de 5,9% (5,3% no continente), superando as metas de 10% e de 9% estabelecidas pela União Europeia para 2020 e 2030, respetivamente. Esta evolução notável destacou Portugal como o país europeu que registou a maior melhoria deste indicador nas últimas décadas. A este propósito importa lembrar que há duas décadas este valor era de 50% e que, no quadro europeu, a tendência tem sido de estagnação (a média da UE passou de 11% em 2015, para 9,7% em 2021¹). Portugal passou, assim, de uma situação de grande atraso para uma maior convergência com os desafios e ambições europeias, sendo reconhecido por inúmeros especialistas e agências internacionais como um caso de sucesso singular. A redução consistente, num período de 6 anos (entre 2015 e 2022), para menos de metade de crianças e jovens que abandonam precocemente a educação e formação, resulta de uma estratégia que, embora não concentrada num documento único, reúne programas e medidas complementares e direcionadas para um objetivo comum.

Torna-se, assim, evidente a prioridade que o novo Governo atribuiu, no final de 2015, ao reforço da escola pública na promoção da qualidade do ensino, com vista a uma redução do insucesso e do abandono escolar. Para tal, destacam-se *o aumento progressivo da despesa pública em educação*, destinado a medidas como a *universalização da educação pré-escolar*, a *diminuição do número de alunos por turma*, o *reforço do apoio tutorial sustentado na medida de Apoio Tutorial Específico* e um *acréscimo do apoio prestado às famílias em situação de maior vulnerabilidade*. A *gratuidade dos manuais escolares*, o *incremento da rede de oferta de dupla certificação*, em particular *do ensino profissional*, e a promoção de outros programas inovadores, como o alargamento da Rede

(1) De acordo com dados Eurostat de 2022, disponíveis em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/view/EDAT_LFSE_14

de Escolas de Segundas Oportunidades, recriaram as condições de acesso e sucesso dos e das jovens, de forma a motivar aqueles que, por diversas razões, não encontram no contexto escolar um espaço ideal para o seu crescimento e aprendizagem.

A par da criação destas medidas, como já mencionado, a ação política deste período ficou marcada pela aposta no potencial da atribuição de mais autonomia às escolas, concretizada na educação inclusiva e na possibilidade de uma gestão flexível do currículo, conforme será discutido mais adiante. Assiste-se, assim, a uma mudança no pensamento político que valoriza medidas e iniciativas contextuais, mais preocupadas com as especificidades de cada território e com o papel da comunidade educativa mais alargada. Neste contexto, o problema do APEF passou a ser abordado, maioritariamente, por uma lógica preventiva através de iniciativas como o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (PNPSE), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), a *Autonomia e Flexibilidade Curricular* ou o reforço do programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP). Dada a complexidade das medidas em causa, debruçamo-nos aqui, em maior profundidade, sobre a análise de duas grandes ações.

Um dos exemplos mais paradigmáticos deste período da política educativa em Portugal é o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) nos ensinos básico e secundário. Em vez de se centrar excessivamente em supostas dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas individuais, esta iniciativa visa o currículo, e especialmente a sua rigidez, ao dotar as instituições educativas da autonomia necessária para se adaptarem às especificidades concretas dos seus diferentes contextos. O PAFC foi introduzido no ano letivo 2017/2018 pelo Despacho n.º 5908/2017, inicialmente como um projeto-piloto que permitia às escolas a possibilidade de aderir voluntariamente ao projeto, numa base de experimentação pedagógica. Mais de 200 escolas aceitaram o desafio e implementaram o PAFC no primeiro ano de cada ciclo (1.º, 5.º, 7.º, 10.º). Ao inscreverem-se no projeto, as escolas foram autorizadas a gerir de forma flexível até 25% da carga académica semanal e a adotar «estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos» (Despacho n.º 5908, 2017, p. 13881). Durante o ano letivo de 2017/2018, o governo monitorizou a forma como diferentes escolas tiraram partido da possibilidade de gerir o currículo e decidiu alargar o projeto piloto ao sistema educativo mais vasto – tanto público como privado – através do Decreto-Lei n.º 55/2018. A adesão generalizada a esta medida contribuiu para a ambição governativa de aumentar a gestão autónoma das escolas para mais de 25% com vista ao desenvolvimento de planos de inovação (Portaria n.º 181/2019). A participação no PAFC não é, contudo, obrigatória, uma vez que cada escola pode

optar por gerir autonomamente uma parte do seu currículo num intervalo de 0% a 25% em cada ano letivo.

A proposta de Autonomia e Flexibilidade Curricular é, provavelmente, a medida política que mais claramente coloca o ónus do (in)sucesso escolar nas instituições educativas e questões sistémicas mais amplas, e não em alunos/as individuais. Juntamente com a provisão de maior autonomia, esta medida coloca mais responsabilidade nas instituições educativas e no seu papel de garantir uma educação de qualidade. Neste sentido, esperam-se mudanças ao nível das práticas educativas, de modo a garantir a existência «de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondam à heterogeneidade dos alunos» (Despacho n.º 5908, 2017, p. 13883). A necessidade de um currículo mais flexível capaz de abraçar a diversidade dos estudantes é também mencionada por Azevedo (2017), que considera que um modelo pedagógico exclusivamente centrado na preparação para exames é pobre e incapaz de tirar partido da riqueza da diversidade humana. Ao contrário do ciclo político anterior, esta perspetiva baseia-se na ideia de que é o sistema educativo que se deve adaptar à diversidade dos seus alunos e não vice-versa.

Em termos de sucesso escolar, a diferenciação pedagógica surge como um «dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens» (Despacho n.º 5908, 2017, p. 13881), um pressuposto que revela a importância de atender à diversidade e à subsequente necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas e curriculares a essa mesma diversidade. Neste contexto, uma maior flexibilidade do programa de estudos surge como solução, dando aos e às alunas do ensino secundário a «possibilidade de escolha de disciplinas alinhadas de acordo com o seu interesse, construindo um percurso formativo próprio» (Despacho n.º 5908, 2017, p. 13883). O facto deste Despacho ter um artigo (n.º 9) dedicado aos percursos formativos individualizados constitui uma prova da importância que o governo atribui a esta questão.

A Autonomia e Flexibilidade Curricular, devido ao seu foco na melhoria das práticas curriculares e pedagógicas das instituições educativas, aliada à nova abordagem à educação inclusiva (DL n.º 54/2018), constitui uma reforma política de peso na prevenção do abandono. Também a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, enquanto parte integrante da nova abordagem subjacente ao DL n.º 55/2018, visa o reconhecimento da diversidade de todos os que formam a comunidade educativa e a importância da aquisição e desenvolvimento de *soft skills*, predicados essenciais de cidadania e participação cívica.

Sendo um processo gradual (Janosz et al., 2008) e não, conforme acima referido, algum tipo de decisão irracional tomada pelos alunos (De Witte, Cabus et al., 2013), o abandono precoce da educação e formação pode ser abordado em diferentes fases da trajetória educativa, e especialmente através de ações pre-

ventivas. Isto é reconhecido pelo Despacho n.º 5908 (2017, p. 13883), no artigo 19.º, segundo o qual o sucesso escolar deve ser promovido através da implementação de «práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolar, através de uma aposta na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas».

Uma medida igualmente relevante foi estabelecida em 2016 através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, intitulada Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Tal como no caso da Autonomia e da Flexibilidade Curricular, esta medida não coloca o ónus do sucesso escolar em estudantes individuais, mas em toda a «comunidade educativa». Conforme descrito nesta Resolução, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar está «assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos» (p. 1195). Neste documento, o governo reconhece que cada contexto tem características diferentes e, portanto, necessidades distintas, sublinhando o papel central que as instituições educativas desempenham na melhoria do sucesso escolar.

Através desta medida, o governo parece atribuir também maior responsabilidade às escolas e outros atores educativos no desenvolvimento de estratégias apropriadas para lidar com os desafios específicos levantados pelas populações com que trabalham. Como demonstrado no mesmo documento, o objetivo desta medida é «reforçar-se o papel da escola, dos seus profissionais e da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar» (p. 1195). Além disso, o desenvolvimento do Programa Nacional é acompanhado pelo estabelecimento de uma Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar que conta com o apoio de personalidades de reconhecido mérito no campo da educação. Neste sentido, a medida procura fomentar a co-responsabilidade em relação à promoção do sucesso escolar, envolvendo «todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa» (p. 1195).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar é um outro exemplo da orientação do governo para uma visão menos individualista da educação, onde o papel das instituições educativas em impedir o insucesso escolar e reduzir o abandono é enfatizado. Por exemplo, no Despacho normativo n.º 4-A/2016, que regulamenta a organização do ano letivo, são feitas várias recomendações às instituições educativas relativamente a possíveis mudanças nas suas práticas organizacionais e pedagógicas. Por exemplo, o documento menciona a importância de estabelecer equipas pedagógicas sólidas responsáveis pelo acompanhamento

e apoio às aulas ao longo de cada ciclo de estudo. Outro sinal claro da importância atribuída ao papel das instituições educativas para assegurar o sucesso escolar é a necessidade de implementar «momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas» (p. 18966-2). Na mesma linha, o documento prevê a «promoção da inovação e a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem», sublinhando a importância do processo de ensino. Isto constitui um avanço significativo na forma como o abandono precoce da educação e formação é compreendido e abordado a nível político. De acordo com Magen-Nagar e Shachar (2017), mesmo na investigação científica «a maioria das publicações e estudos discutem as ligações entre o abandono escolar e a situação socioeconómica dos alunos» (p. 9), sendo menos explorada a articulação entre as escolas e a qualidade do ensino prestado ou a motivação dos e das alunas.

Como ilustrado acima, através das medidas Autonomia e Flexibilidade Curricular e Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, o governo português parece contradizer esta tendência de abordar o abandono escolar em termos simplistas e, em vez disso, adota uma visão mais abrangente desta complexíssima questão educativa e social. Nesta lógica, a referência ao Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária cuja trajetória, desde os anos 1990, reflete as transformações mais globais das políticas públicas com vista à promoção de sucesso escolar e diminuição das assimetrias sociais e económicas, é incontornável. Também as medidas de acompanhamento, nomeadamente o *Apoio Tutorial Específico* que, de acordo com o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, se «constitui como um recurso adicional» que visa «a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e, conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo.» Este apoio em meio escolar, iniciado em 2016 e reforçado em 2018², funciona no âmbito da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e propõe-se melhorar as aprendizagens e desenvolver as competências pessoais e sociais de jovens, ajudando-os a «definir ativamente objetivos, a decidir sobre estratégias apropriadas, a planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, mudar de abordagem de forma flexível, monitorizar a sua própria aprendizagem e fazer os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem» (Decreto-Lei n.º 54/2018). Trata-se de mais uma medida assente numa dinâmica colaborativa entre alunos, encarregados de educação, docentes, educação especial e outros elementos da comunidade educativa, com diferentes graus de implicação.

(2) Nomeadamente pelo: Despacho Normativo n.º 1 – F/2016 de 5 de abril, alínea g) do art.º 32; Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho; Despacho Normativo n.º 10-B/2018 artigo 12.º .

Mais recentemente, as soluções encontradas pelo Governo para responder aos alertas que surgiram de que a pandemia da doença Covid-19 poderia fazer disparar o abandono escolar tornam evidente a prioridade que é atribuída a este problema. Os enormes desafios vividos nesse período para manter a motivação e qualidade das aprendizagens realçaram o poder da ação coletiva como visão política. Por isso, logo em 2020, foi aprovada, em reunião de Conselho de Ministros, a Resolução n.º 53-D/2020, que determinou a criação de uma Estratégia de Combate ao Abandono Escolar, na tentativa de aglutinar todas as iniciativas e medidas em desenvolvimento.

Os documentos oficiais que analisamos acima revelam que estas questões constituem uma preocupação constante do governo português. Por exemplo, no Decreto-Lei n.º 55/2018 sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular, o primeiro ponto mencionado numa lista de características-chave da ação educativa implementada pelas escolas refere «uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares» (p. 2935). Do mesmo modo, no Despacho normativo n.º 4-A/2016, que regulamenta a organização do ano letivo, os diretores das escolas devem ter em conta, na distribuição do serviço docente, a importância da «intervenção preventiva sobre os fatores/preditores de insucesso e abandono escolar» (p. 18966-2).

O facto de a redução do insucesso e abandono escolares serem um objetivo principal do governo nacional é também visível na importância dada a estas questões no Programa do XXI Governo Constitucional. Neste Programa estratégico, o abandono escolar é mencionado na descrição de três objetivos distintos. O primeiro está relacionado com a importância de apoiar a diversificação da oferta formativa no contexto do ensino profissional e «promover uma maior ligação da escola à comunidade e à família, tendo em atenção os jovens que abandonaram a escola sem concluir o ensino secundário e que ainda não se encontram a trabalhar» (p. 107). Outra referência ao abandono é feita quando se discute a importância de mobilizar a Ação Social Escolar, a fim de melhorar o apoio prestado às crianças e jovens que vivem em contextos de elevada fragilidade socioeconómica. Finalmente, o abandono escolar é também mencionado em relação ao relançamento de programas de aprendizagem ao longo da vida enquadrados por uma «política ativa de valorização dos professores e educadores, de combate às desigualdades, ao abandono e à retenção e de real melhoria do desempenho das escolas e agrupamentos» (p. 110). Todas estas referências ao abandono escolar do Programa do XXI Governo Constitucional estão relacionadas com questões sistémicas mais amplas que precisam de ser abordadas na luta contra este complexo problema socioeducativo.

O Programa do XXII Governo Constitucional (referente ao período 2019-2023) apresenta objetivos similares, desta vez relacionados com o combate

estratégico às desigualdades, onde «importa garantir o acesso à educação em todos os níveis de ensino, combater o abandono, promover o sucesso escolar e recuperar o défice educativo e de qualificações nas gerações adultas» (p. 127). Esta visão está em linha com os resultados da investigação que temos conduzido em Portugal e a nível europeu no campo do abandono precoce da educação e formação, indicando que, ao passo que a compreensão das trajetórias educativas individuais é um objetivo fundamental, esta questão deve ser abordada no quadro mais alargado de questões sociais e sistémicas mais complexas (Nada et al., 2022; Santos et al., 2020; Santos et al., 2018).

Esta abordagem é fundamentalmente diferente das anteriores ofertas formativas de carácter vocacional (tal como estabelecido pela Portaria n.º 341/2015). A esta perspetiva está subjacente a ideia de que estes alunos e alunas são de alguma forma inadequados para a oferta educativa geral e, portanto, deve-se-lhes propor um caminho distinto, rejeitando a possibilidade de que o próprio sistema educativo possa ser inadequado. Tal compreensão do insucesso e abandono escolares está enraizada num «enfoque neoliberal no indivíduo e na responsabilidade individual pelo seu valor económico» (Gillies & Mifsud, 2016, p. 829), um enfoque que durante muito tempo marcou não só a política educativa portuguesa mas também europeia (Arriazu Muñoz, 2015). Por outro lado, reforça uma perspetiva das vias profissionalizantes como sendo vias «de segunda» e não como vias de ensino integrantes do sistema educativo que surgem como resposta ao aumento da diversificação dos interesses dos e das jovens.

O PANORAMA DA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEIA E A NOVA INICIATIVA PERCURSOS PARA O SUCESSO ESCOLAR

A nível Europeu, a questão do abandono precoce da educação e formação está intrinsecamente ligada à Estratégia de Lisboa, aprovada no ano 2000. De acordo com Lawn e Grek (2012, p. 83), esta estratégia pode ser considerada «um ponto culminante na história da governação da educação na União Europeia». Foi a partir da aprovação deste plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia que a educação assumiu um papel cada vez mais central em termos económicos e foi vista não como um objetivo em si, mas como um meio «de promover a União Europeia como bloco económico global dominante» (Gillies & Mifsud, 2016, p. 829). Neste cenário, o problema do abandono escolar começou a ser visto, para além dos seus contornos educativos e sociais, como um sério obstáculo ao crescimento económico e ao desenvolvimento. De acordo com Estêvão e Álvares (2014), o conceito de abandono escolar precoce surge pela primeira vez em 1999, precisamente no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego.

Talvez marcada por esta sua gênese fortemente ligada à questão econômica, a abordagem europeia ao abandono precoce da educação e formação coincidiu com o crescimento de uma visão bastante individualista, tanto no campo acadêmico como científico, do abandono e insucesso escolares. A investigação que temos conduzido indica que esta visão centrada no «défice» dos alunos em risco, frequentemente vistos como os principais responsáveis pelo seu insucesso escolar, tem marcado os debates políticos em torno da questão do abandono (Macedo et al., 2015), tendo-se até infiltrado no próprio desenho de medidas institucionais que visam combater o insucesso e abandono escolares (Nada et al., 2020). De acordo com Ecker-Lyster e Niileksela (2016), a própria investigação tem enquadrado o abandono como uma questão dependente do comportamento dos alunos e suas características sem considerar outros aspetos ligados à organização das instituições educativas. Na mesma lógica, uma revisão abrangente conduzida por De Witte, Cabus et al. (2013, p. 17) revelou que «uma grande parte da literatura continua focada em fatores não relacionados com a escola, mas com os próprios alunos e suas famílias». Embora a complexidade dos fatores que levam ao abandono precoce da educação e formação sejam frequentemente referidos, as instituições educativas e os decisores políticos atribuem frequentemente a culpa pelo seu insucesso aos próprios alunos e alunas, que são muitas vezes vistos como insuficientemente motivados ou pouco resilientes. Ao mesmo tempo, as falhas institucionais e sistêmicas que estão muitas vezes na origem do insucesso e abandono escolares são convenientemente desconsideradas. Como resultado, medidas inicialmente concebidas para combater o abandono precoce da educação e formação acabam excessivamente centradas nos alegados défices dos alunos, e não nas instituições e sistemas mais abrangentes em que estes e estas estão inseridas.

A análise de políticas indica que este tipo de discursos estão também subjacentes às principais políticas educativas europeias, por exemplo na forma como a União Europeia tem olhado para a educação, instrumentalizando-a, e reduzindo-a a uma mera ferramenta facilitadora da integração no mercado laboral (Ross & Leathwood, 2013a), conforme visível na Comunicação de 2012 intitulada *Repensar a educação – investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. De acordo com os mesmos autores (2013b), mesmo que nesta Comunicação a Comissão Europeia refira como objetivos da educação a cidadania ativa, o desenvolvimento e bem-estar pessoal, o texto gira em torno da importância de gerar «as competências certas para o emprego» (p. 405).

Em 2011, o Conselho Europeu lançou a Recomendação sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce. Neste documento, os Estados Membros comprometeram-se com o objetivo indicado na Estratégia Europa 2020 em que a taxa de abandono escolar precoce na União Europeia seria reduzida

para menos de 10% em 2020. Ao longo dessa década, foi lançada uma série de instrumentos para apoiar os Estados Membros na implementação desta Recomendação, nomeadamente: mais financiamento disponível para o desenvolvimento de projetos de investigação e intervenção no campo do abandono, principalmente através dos esquemas Erasmus+ e H2020; o estabelecimento de um Grupo de Trabalho Temático dedicado ao abandono escolar precoce que lançou um conjunto de recomendações em Novembro de 2013³; a criação do Guia Europeu para as Escolas⁴, uma plataforma de disseminação de boas práticas que visam promover a educação inclusiva e combater o abandono escolar precoce.

Em 2019, foram lançados os resultados de um estudo (Comissão Europeia, 2019) que visou compreender o modo em que esta Recomendação foi implementada e com que impacto nos diferentes Estados Membros da União Europeia. Mesmo que a União Europeia não tenha competências diretas no que diz respeito à educação, sendo esse um campo político em que as decisões cabem a cada Estado Membro, este estudo de impacto revelou um quadro amplamente positivo no que diz respeito ao impacto e influência da Recomendação de 2011 e dos instrumentos políticos a ela associados. Em alguns Estados Membros, o impacto da Recomendação tem sido tão significativo que uma estratégia nacional contra o abandono precoce da educação e formação foi elaborada e integrada na política educativa desses Estados, sendo que, na maioria dos países que não elaboraram uma estratégia nacional específica, várias medidas foram desenvolvidas nesse sentido. Este estudo revelou que, apesar destes resultados positivos, ainda há um longo caminho por percorrer no combate a um processo tão complexo e multifacetado. Tal como mencionado, em 2020 foi possível observar que as tendências constantes de decréscimo da taxa de abandono precoce da educação e formação a nível europeu fizeram com que o objetivo proposto na estratégia Europa 2020 fosse alcançado, tendo-se essa taxa fixado no valor de 9,9% e já descido entretanto para 9,7% em 2021.

Todavia, uma taxa de quase 10% significa que um em 10 jovens na União Europeia abandona precocemente a educação e a formação. Adicionalmente, os resultados do inquérito internacional PISA de 2018 indicaram que um em cinco jovens na União Europeia não tem competências básicas ao nível da leitura, matemática ou ciências (OECD, 2019a). Resultados do mesmo inquérito indicam que o sentido de pertença à escola está em declínio, ao passo que o *bullying*

(3) Para mais informações, consultar: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf

(4) Disponível em: <https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/resources/toolkits-forschools.htm>

se tem generalizado (OECD, 2019b). A pandemia Covid-19 agravou estas questões, afetando principalmente os mais vulneráveis (Koehler et al., 2022). A partir deste conjunto de novos e velhos desafios, a Comissão Europeia propôs, em 2022, a iniciativa Percursos para o Sucesso Escolar. Esta iniciativa apresenta três objetivos centrais:

- Reduzir ainda mais o abandono precoce da educação e formação, reconhecendo que 10% é ainda uma percentagem significativa e dando especial atenção aos grupos mais vulneráveis, sendo que há diferenças significativas nas taxas de abandono entre diferentes grupos e contextos;
- Apoiar os e as jovens para alcançarem um nível mínimo de proficiência em competências básicas (leitura, matemática e ciências);
- Promover ambientes de aprendizagem inclusivos, reforçados por uma forte cultura de bem-estar.

Por comparação às políticas anteriores, a iniciativa Percursos para o Sucesso Escolar apresenta uma visão mais abrangente da educação. Ao passo que a redução do abandono continua a ser um objetivo importante, este é complementado pelo desenvolvimento de competências básicas, num ambiente educativo que reforça o bem-estar. Há, nesta iniciativa, um reconhecimento de que não basta evitar que os jovens abandonem a educação se o seu ambiente escolar não é seguro e pode mesmo ter efeitos negativos sobre seu bem-estar e saúde mental. Ao mesmo tempo, não é suficiente impedir o abandono se, uma vez obtido o diploma, os e as jovens não possuem pelo menos um nível mínimo de competências-chave.

Durante muitos anos, o discurso em torno da necessidade de combater o abandono precoce da educação e formação a nível europeu foi enquadrado numa lógica instrumental da educação, vista como uma mera ‘fábrica’ de futuros trabalhadores ou uma ‘plataforma’ para o mercado de trabalho. Neste contexto, a iniciativa Percursos para o Sucesso Escolar promove uma visão diferente e mais ampla da educação, que é vista para além do seu valor instrumental. A educação é (ou deveria ser) a base para a emancipação, permitindo e incentivando crianças e adultos a aprenderem ao longo da vida e a tornarem-se melhores versões de si próprios. No quadro da iniciativa Percursos para o Sucesso Escolar, o sucesso não é entendido apenas em relação à promoção de melhores resultados educativos. Evidentemente, este é um objetivo importante (dado o défice em ‘competências básicas’ a nível europeu), mas não o único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desvalorizando a importância de continuar a abordar problemas educativos e sociais complexos, tal como o APEF, as medidas aqui apresentadas apresentam uma visão mais abrangente da educação, incentivando à criação de medidas mais diversificadas para apoiar os e as jovens ao longo das suas (diversas) trajetórias educativas. Neste contexto, o foco não recai sobre falhas e supostos défices individuais, mas sim sobre o que tem de ser feito a nível sistémico para alcançar o sucesso escolar para todas e todos. A preocupação com o bem-estar de crianças e jovens (e de todos os agentes educativos) é aqui um elemento fundamental. Ao aspirarmos a sociedades mais justas, sustentáveis e igualitárias, precisamos de ir além do mero objetivo de evitar o abandono escolar. A última década demonstrou-nos que a redução do abandono escolar precoce do ensino e da formação – embora um objetivo importante – deve ser complementada com ações destinadas a promover as competências básicas, melhorar o bem-estar e a saúde mental e proporcionar uma educação que possa verdadeiramente inspirar e encorajar os e as jovens a alcançar o seu potencial. Esta é uma das principais mensagens da iniciativa europeia Percursos para o Sucesso Escolar, cujo desenvolvimento vamos poder acompanhar ao longo dos próximos anos.

A análise das políticas e medidas educativas em contexto nacional e europeu que realizamos neste capítulo permitem vislumbrar um futuro mais esperançoso para as nossas sociedades e seus jovens. Embora crianças e jovens cresçam, cada vez mais, em ambientes marcados por crises recorrentes que lhes possam parecer intermináveis (Nada et al., 2022), políticas e medidas educativas como aquelas que descrevemos acima podem contribuir para a criação de ambientes educativos em que eles possam de facto crescer e florir. O trabalho realizado pela equipa do projeto EduTransfer em contextos diferentes e em estreita colaboração com vários elementos das comunidades educativas dá conta do enorme potencial que o trabalho colaborativo pode ter na melhoria das nossas instituições educativas. Melhores instituições formam melhores jovens e melhores jovens constroem sociedades melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvares, Maria (2018). Fault lines in education: Dualization and diversification of pathways over 40 years of debate on education policy in Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 87, 45-70.
- Araújo, Helena C., Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Doroftei, Alexandra O. (2019). Tackling Early School Leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, 54(1), 151-62.

- Arriazu Muñoz, Rubén (2015). European education policy: A historical and critical approach to understanding their impact of neoliberalism in Europe. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(1).
- Azevedo, Joaquim (2017). Projetar o ensino profissional nestes tempos instáveis e incertos. In L. Orvalho, J. Matias Alves, & J. Azevedo (Eds.), *(Re)Encontrar e projetar o Ensino Profissional para o século XXI*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Comissão Europeia. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support*. Final report of the thematic group on early school leaving. Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Publications Office of the European Union.
- De Witte, Kristof, Cabus, Sofie, Thyssen, Geert, Groot, Wim, & Maassen van den Brink, Henriëtte (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- De Witte, Kristof, Nicaise, Ides, Lavrijsen, Jeroen, van Landeghem, Georges, Lamote, Carl, & van Damme, Jan (2013). The impact of institutional context, education and labour market Policies on Early School Leaving: A comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education* 48(3), 331-45.
- Ecker-Lyster, Meghan, & Niileksela, Christopher (2016). Keeping students on track to graduate: A synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Estêvão, Pedro, & Álvares, Maria (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13(1), 21-32.
- Gillies, Donald, & Mifsud, Denise (2016). Policy in transition: The emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of Education Policy*, 31(6), 819-32.
- Janosz, Michel, Archambault, Isabelle, Morizot, Julien, & Pagani, Linda S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Koehler, Claudia, Psacharopoulos, George, & van der Graaf, Loes (2022). *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: NESET-EENEE report*. Publications Office of the European Union.
- Lawn, Martin, & Grek, Sotiria (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Symposium Books.
- Lee, Valerie E., & Burkam, David T. (2003). Dropping out of High School: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-93.
- Macedo, Eunice, Araújo, Helena C., Magalhães, António, & Rocha, Cristina (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un aná-

- lisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Magen-Nagar, Noga, & Shachar, Hanna (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9-24.
- Nada, Cosmin, Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa Guedes, & Araújo, Helena C. (2022). Growing up in a never-ending crisis: Youth transitions and aspirations in Portugal. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(3), 125-49.
- Nada, Cosmin, Santos, Sofia A., Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review* 72(3), 365-85.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2011). *Programa do XIX Governo Constitucional*. http://www.Portugal.Gov.Pt/Media/130538/Programa_gc19.Pdf 133.
- Ross, Alistair, & Leathwood, Carole (2013a). Conceptualising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 327-30.
- Ross, Alistair, & Leathwood, Carole (2013b). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-18.
- Santos, Sofia A., Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2018). Educational trajectories of Early School Leavers in Portugal: Processes and conditions of (in)equality. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman, *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 149-163). Routledge.
- Santos, Sofia A., Nada, Cosmin, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? *European Educational Research Journal*, 19(5), 463-81.
- van Caudenberg, Rut, Clycq, Noel, & Timmerman, Christiane (2018). A narrative approach exploring youngsters' experiences of schooling and leaving school early in Flanders (Belgium): The stories of Simon and Karim. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman, *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 77-89). Routledge.

CAPÍTULO 18

FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU PREVENCIÓN¹

Belén Gutiérrez-de-Rozas, Esther López-Martín
y Elvira Carpintero Molina**

Dada la importancia de la educación para promover el desarrollo integral y perfecto de los seres humanos (Anaya, 2014), resulta necesario considerar dos problemáticas educativas que cuentan con una elevada prevalencia a nivel internacional: el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Por ello, en este capítulo se comenzará profundizando tanto en la relevancia de ambos fenómenos educativos como en sus consecuencias para, a continuación, abordar algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de establecer líneas de actuación destinadas a su prevención.

Tal y como se ha mencionado, los procesos educativos resultan indispensables para mejorar la calidad de vida de las personas (Engin-Demir, 2009). Más concretamente, las competencias básicas que se desarrollan a través de los procesos educativos resultan imprescindibles para que todos los individuos puedan desenvolverse adecuadamente en las diferentes áreas de la vida y contribuir, también, al progreso de las sociedades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015).

Por ello, durante las últimas décadas, han sido notables los esfuerzos de los organismos nacionales e internacionales dirigidos a la mejora de la educación y, especialmente, a la reducción del abandono educativo temprano y del fracaso escolar. Prueba de ello son las políticas, orientaciones y recomendaciones promulgadas por la Unión Europea durante los últimos años (Macedo et al., 2015).

(1) Los contenidos de este capítulo forman parte de la tesis doctoral: Gutiérrez-de-Rozas, B. (2023). *Análisis de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades por medio de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU).

Sin embargo, a pesar de la importancia concedida a la educación en la actualidad, de los esfuerzos realizados y de los logros alcanzados, sigue siendo preocupante el elevado número de estudiantes que no culminan la educación obligatoria con las competencias y los aprendizajes mínimos requeridos por la sociedad. Este hecho se evidencia en la elevada prevalencia del fracaso escolar y del abandono educativo temprano (Eurostat, 2022), la cual ha suscitado una gran atención en el plano educativo, político y social a nivel internacional en las últimas décadas (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Comisión Europea, 2019; Foreman, 1999; O’Gorman et al., 2016; OCDE, 2007, 2010; Prata, 2013; Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019; Sagers y Strachan, 2016).

Estando el fracaso escolar y del abandono educativo temprano asociados a un conjunto de condiciones institucionales, sociales y educativas (Santos et al., 2018), las implicaciones del fracaso escolar y del abandono educativo temprano son también múltiples y tienen consecuencias directas sobre diferentes aspectos de la vida de los estudiantes a quienes afectan. Estas consecuencias abarcan desde dificultades a nivel socioeconómico – entre las que destacan el acceso a peores oportunidades y condiciones laborales, el desempleo, la inseguridad laboral o la baja calidad de vida (Dowrick y Crespo, 2005; González-Rodríguez et al.; 2019; OCDE, 2008; Query y Hausafus, 2020) – hasta aspectos relacionados con la salud. De hecho, el fracaso escolar ha llegado a ser considerado como un importante problema de salud pública (Lucio et al., 2012). De este modo, un nivel insuficiente de escolarización conlleva desventajas tanto para las personas que lo sufren como para el conjunto de la sociedad (González-Rodríguez et al., 2019; Kiprianos y Mpourgos, 2022).

Las consecuencias negativas derivadas del fracaso escolar y del abandono educativo temprano tienden a acentuarse a lo largo del tiempo a medida que los sujetos tienen dificultades para actualizar sus conocimientos (Vaquero García, 2005). Así, las implicaciones de estas problemáticas se extienden más allá de los años de escolarización, dificultando una óptima inserción en la sociedad y dando lugar a situaciones de desventaja socioeconómica que pueden llegar a derivar, a su vez, en situaciones de exclusión social (Guío y Choi, 2013; Jarmuzek y Cytlak, 2018; Martínez-Otero, 2009; Nikolaou, 2018).

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de abordar y prevenir los factores de riesgo asociados tanto al fracaso escolar como al abandono educativo temprano para actuar de forma preventiva en su reducción, dado que ninguna de las dos problemáticas suele producirse de manera repentina. Por el contrario, ambas son, generalmente, consecuencia de un lento proceso de desvinculación del sistema educativo que se inicia en las primeras etapas de la escolarización (Camacho, 2016; Dupéré et al., 2014; Fernández Enguita et al., 2010; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022). Además, esta reducción se traduciría en una dismi-

nución de las desigualdades que desembocaría en un aumento de la equidad y de la calidad de la educación (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Vera Sagredo et al., 2021).

En este sentido, para que puedan llevarse a cabo actuaciones preventivas y proactivas que no consideren al estudiante como único responsable de sus resultados educativos y que atiendan a la interrelación y retroalimentación existente entre todos los factores condicionantes, resulta necesario considerar algunos aspectos.

En primer lugar, no debe pasarse por alto que, si bien el abandono educativo temprano y el fracaso escolar se encuentran estrechamente relacionados, constituyen dos fenómenos diferentes. Esto implica que, aunque los condicionantes de ambas problemáticas suelen ser similares, no existe una total correspondencia entre ellos. A este respecto, es necesario establecer una distinción entre los factores que son comunes a ambas problemáticas y aquellos que son característicos del abandono educativo temprano. Por ejemplo, como variables especialmente vinculadas con el abandono educativo temprano destacan el deseo de emancipación y, más concretamente, con aspectos laborales y económicos, tales como el interés por realizar una transición a la vida adulta, de disponer de un empleo o de gozar de independencia económica (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023). Este aspecto debe tenerse en cuenta para adaptar las intervenciones y procesos educativos a las circunstancias y necesidades particulares de cada estudiante, ya que pueden existir casos en los que un estudiante presente un rendimiento académico adecuado, pero desee abandonar el sistema educativo porque, por ejemplo, anhele la independencia económica.

Otro aspecto que debe considerarse a la hora de abordar estas problemáticas es que, más allá de las variables personales tradicionalmente consideradas como condicionantes por excelencia del rendimiento académico – tales como la inteligencia o los resultados educativos previos de los estudiantes –, existen otros factores personales no cognitivos, y también familiares y escolares que influyen, en mayor o menor medida, sobre los resultados educativos alcanzados por el alumnado y que deben tenerse en cuenta a la hora de intervenir sobre el fracaso escolar y el abandono educativo temprano (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022a).

Este hecho muestra la necesidad de no considerar al estudiante como único responsable de su rendimiento, para atender también al papel que las familias y los centros educativos poseen sobre su desempeño académico. Así, se evidencia la necesidad de actuar en la prevención del fracaso escolar y del abandono educativo temprano de manera sistémica, promoviendo políticas y actuaciones dirigidas a potenciar la influencia de los factores que contribuyan a mejorar el rendimiento académico y a contrarrestar la influencia de aquellos que resulten perniciosos para el aprendizaje.

En este sentido, y puesto que, tal y como se ha mencionado, en la mayor parte de los casos, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano surgen de manera paulatina y gradual (Camacho, 2016; Dupéré et al., 2014; Fernández-Enguita et al., 2010; Montero-Sieburth y Turcatti, 2022), es fundamental que las medidas educativas destinadas a su prevención se desarrollen desde las primeras etapas de la escolarización de los menores. En consecuencia, resulta necesario que los docentes de todas las etapas educativas dispongan de la capacitación necesaria para detectar y reducir posibles factores de riesgo y para potenciar los aspectos protectores. Por ello, se debe ofertar y promover una formación inicial y continua del profesorado que le proporcione las herramientas adecuadas para que pueda detectar y actuar sobre posibles situaciones de riesgo en el alumnado. Esta necesidad se acentúa en el caso de los docentes que trabajan en contextos socioeducativamente más desfavorecidos (Fernández Batanero, 2011), ya que, en estos entornos, los estudiantes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad – debido a que se ven afectados por múltiples de los condicionantes que actúan conjuntamente –, lo que puede requerir respuestas educativas más complejas.

De este modo, es importante que los docentes sean conscientes de que sus acciones pueden condicionar en gran medida los resultados educativos de los estudiantes y que, por tanto, desarrollen actuaciones preventivas. Así, es necesario que el profesorado no solo disponga de competencias pedagógicas que le permitan desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera que despierte el interés del alumnado y facilite su aprendizaje, sino que también presente actitudes de escucha y empatía y expectativas elevadas hacia los estudiantes (Macedo et al., 2020; Pinya Medina et al., 2017), ya que todas estas variables son explicativas del abandono educativo temprano y, por ello, pueden transformarse en factores protectores cuya importancia resulta especialmente reseñable durante la adolescencia (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023).

Asimismo, desde los centros educativos se debe garantizar a los estudiantes la provisión de una orientación académico-profesional de calidad que, además, no solo debe tener lugar en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (Manzanares y Sanz, 2018). De este modo, en los momentos de transición, el alumnado debe disponer de información y herramientas que le permitan encontrar las trayectorias más acordes a sus necesidades e intereses. Además, conocer los motivos que llevan a los estudiantes a volver a matricularse en el sistema educativo tras haberlo abandonado puede resultar de gran utilidad a los orientadores de los centros escolares, quienes pueden llegar a transformar estos motivos en aspectos protectores del abandono educativo temprano. Finalmente, desde las escuelas se deben centrar los esfuerzos en la promoción de climas de respeto y confianza – prestando especial atención a la eliminación del acoso

escolar –, de modo que todos los estudiantes se sientan física y emocionalmente seguros en ellos (López-Martín et al., 2022).

Además, las instituciones educativas han de poner en valor el papel que poseen las familias en los resultados educativos de los menores y, en este sentido, promover la participación familiar en la vida de los centros y la colaboración familia-escuela. De este modo, será posible, por un lado, ofrecer mejores respuestas educativas a los estudiantes y, por otro, mitigar los efectos negativos de algunas variables del ámbito familiar. Esto resulta primordial en el caso de las familias de los menores que proceden de entornos socioculturalmente desfavorecidos. Si bien la materialización de este aspecto es especialmente compleja, dado que se ha demostrado que las familias con menor nivel socioeconómico y educativo tienen mayores dificultades para implicarse en la educación de los menores y participar en la vida de los centros educativos (Kovács et al., 2022; Marchesi, 2003; Valdés et al., 2009), es esencial poner el foco en la puesta en marcha de acciones de mejora destinadas a este fin.

Más allá de ello, no hay que olvidar que la responsabilidad de desarrollar actuaciones para la prevención del fracaso escolar y del abandono educativo temprano no ha de recaer, únicamente, sobre los centros educativos. Además, debe admitirse que numerosos aspectos personales y familiares no son susceptibles de intervención desde el ámbito escolar. Sin embargo, aunque desde este ámbito no pueda mitigarse la influencia de esos condicionantes, esto no sería razón suficiente para convertirlos, sin más, en lo que Enríquez et al. (2013) denominarían factores no alterables, puesto que un factor no alterable puede llegar a transformarse en alterable en función de la perspectiva desde la que se aborde. En este punto emerge el papel que pueden tener otras instituciones del ámbito socio-comunitario y de la educación no formal, así como la necesidad de desarrollar políticas públicas que contrarresten el efecto negativo de algunas variables familiares y de otras variables contextuales sobre los resultados educativos del alumnado y que contribuyan, además, a evitar la perpetuación de las desigualdades de partida. De este modo, se contribuiría a garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes con independencia de su contexto de procedencia.

Por último, cabe señalar la importante contribución que tienen los centros de educación para personas adultas sobre la calidad de vida de las personas que deciden retornar al sistema educativo, ya que son los principales encargados de proporcionar una segunda oportunidad para finalizar los estudios a quienes los abandonaron prematuramente. Sin embargo, más allá de esta labor, cabe plantear otras actuaciones que permitirían contribuir de manera destacable a la prevención del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Por ejemplo, se podrían establecer relaciones de colaboración entre estos centros y los colegios

e institutos, de tal manera que se abriera la puerta a la realización de actividades conjuntas o encuentros. Esto, por un lado, permitiría a los estudiantes con riesgo de fracaso escolar o de abandono educativo temprano tener una visión realista de las consecuencias derivadas de las diferentes trayectorias y, por otro lado, contribuiría al enriquecimiento y desarrollo personal del alumnado de los Centros de Educación de Personas Adultas ante la posibilidad de comprender la importancia de sus experiencias para la prevención del abandono educativo temprano y del fracaso escolar de los adolescentes.

Todo lo mencionado pone, por tanto, de manifiesto la necesidad de tener en cuenta que, si bien en ocasiones se precisa aislar los condicionantes de los resultados educativos del alumnado con fines de estudio, es imprescindible observarlos de manera conjunta para poder realizar una interpretación ajustada de la realidad y proponer respuestas educativas adecuadas. Asimismo, ha de considerarse que la implementación de medidas y políticas dirigidas a la reducción de estas problemáticas debe, además de considerar a todos los agentes implicados, ajustarse a las necesidades particulares de los estudiantes, de sus familias, del profesorado y de los centros educativos y a los diferentes contextos temporales y geográficos (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Sanz y Torres.
- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio integrado* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3L6A41V>
- Casquero Tomás, A., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223. <https://bit.ly/3qvJR8k>
- Comisión Europea. (2019). *Education and training MONITOR 2019*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3KAQwaz>
- Dowrick, P. W., & Crespo, N. (2005). School failure. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems*. Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23846-8_27
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.003>

- Enríquez, C. L., Segura, A. M., & Tovar, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. <https://bit.ly/3QBokkl>
- Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training*. <https://bit.ly/3wIFc6s>
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-58.
- Foreman, K. (1999). School and the state. In J. Lumby & N. Foskett (Eds.), *Managing external relations in schools and colleges* (pp. 67-81). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446219508.n5>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Guío, J. M., & Choi, Á. (2013). Evolution of the school failure risk during the 2000 decade in Spain: Analysis of Pisa results with a two-level logistic model. *Estudios Sobre Educación*, 26, 33-62. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2341071>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., & Carpintero Molina, E. (2022a). Condicionantes del rendimiento académico: Meta-síntesis de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., & Carpintero Molina, E. (2022b). Defining the profile of students with low academic achievement: A cross-country analysis through PISA 2018 data. *Frontiers in Education*, Artículo 7: 910039. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.910039>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., & López-Martín, E. (2023). Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318>
- Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28705>
- Jarmużek, J., & Cytłak, I. (2018). Early school leaving and the processes of social exclusion – The role of mutual relations between education and social structure. In R. Dorczak (Ed.), *Leading and managing for development* (pp. 100-107), Jagiellonian University Institute of Public Affairs. <https://bit.ly/3EmqE11>
- Kiprianos, P., & Mpourgos, I. (2022). Back to school: From dropout to second chance schools. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.1177/1477971420979725>
- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12, 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A., & Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>

- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422. <https://doi.org/10.1037/a0025939>
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A., & Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42. <https://bit.ly/3RQSeqD>
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S., & Araújo, H. C. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. In J. L. San Fabián (Ed.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179-196). Grao.
- Manzanares, A., & Sanz, C. (2018). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Editorial Universidad Castilla La Mancha.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas-Documento de Trabajo 11/2003. <https://bit.ly/3TxSEUz>
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1), 11-38. <https://bit.ly/3RrE9js>
- Montero-Sieburth, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: Pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Nikolaou, S. M. (2018). Early school leaving in Greece and Europe and educational inequality: Actions and policies against educational and social exclusion. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 212-220. <https://doi.org/10.26417/ejser.v12i1.p229-236>
- O’Gorman, E., Salmon, N., & Murphy, C. A. (2016). Schools as sanctuaries: A systematic review of contextual factors which contribute to student retention in alternative education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 536-551. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095251>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OCDE. <https://bit.ly/3D8xOno>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Education at a glance*. OCDE. <https://bit.ly/3BwVp1p>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE. <https://bit.ly/3xfaQIY>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. OCDE. <https://bit.ly/3RNW5EZ>
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., & Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Prata, A. I. V. (2010). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235-243. <https://doi.org/10.14417/ap.726>

- Query, S. L., & Hausafus, C. O. (2020). *Promoting literacy in at-risk youth: Protective factors and academic achievements*. Garland Science. <https://doi.org/10.1201/9780203822494>
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(2), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Saggers, B., & Strachan, J. (2016). Horsing around: Using equine facilitated learning to support the development of social-emotional competence of students at risk of school failure. *Child & Youth Services*, 37(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2015.1072045>
- Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2018). Educational trajectories of early school leavers in Portugal: Processes and conditions of (in)equality. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clyc, & C. Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 149-163). Routledge.
- Valdés, A. A., Martín, M. J., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Vaquero García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: Programas y acciones para su reducción. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1443-1464.
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., & Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>

CAPÍTULO 19

HACER EFECTIVO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UNA UTOPIÍA POSIBLE DE ALCANZAR

Juan García-Rubio

El derecho a la educación es uno de los derechos humanos más relevantes y también constituye la base de otros muchos que son necesarios para que las personas puedan disfrutar de una vida digna y alcanzar una ciudadanía plena.

Este derecho se implementa y se hace efectivo de muy diferente forma en los distintos países del mundo. En algunos de ellos, el acceso a un puesto escolar es todavía la cuestión prioritaria a conseguir, mientras que, en otros, en los que ya está garantizado este aspecto, la consecución de una calidad educativa, consistente en la consecución de unos aprendizajes básicos y fundamentales para todo el alumnado, es la principal finalidad a lograr.

En este capítulo se mostrará el largo camino que todavía queda por recorrer para hacer completamente efectivo el derecho a la educación. No obstante, es un propósito en el que los Estados tienen que poner el máximo número de recursos y de empeño, pues su consecución contribuiría a la creación de sociedades mucho más justas y a la mejora del bienestar de sus ciudadanos.

DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN DERECHO UNIVERSAL Y DE GRAN TRASCENDENCIA

El derecho a la educación tiene un reconocimiento a nivel mundial – primordialmente en los Derechos del Hombre, Derechos del Niño, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – y también a nivel continental – recogido en la Carta Social Europea y en la Convención Europea de los Derechos Humanos. Gimeno (2000) señala que la educación se recomienda como conveniente para todos y todas, y ensalza sus beneficios y bondades tanto para la sociedad como para el individuo.

En todas las declaraciones de derechos se asimila el término educación y el derecho a la misma a la escolarización. En todas ellas se indica que la escolarización, al menos en su etapa más básica, debe ser gratuita, estableciendo para la persona la obligatoriedad de acudir a la escuela. Asumimos la equiparación de términos entre educación y escuela, pero es importante precisar que la educación, la transmisión de cultura, no sólo se da a través de la escuela, y más en la actualidad, en una sociedad tan cambiante donde se hace cada vez más necesaria una educación permanente. En relación a la gratuidad de la misma, Tomasevski (1999), primera relatora especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación, señalaba que no tenemos que tener únicamente en cuenta los gastos de matriculación sino también los complementarios – libros, transporte, comedor, etc. – que tienen los padres, y que pueden constituir una dificultad para la escolarización de los niños y las niñas.

En la Organización de Naciones Unidas (ONU), desde 1985, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) se encarga de supervisar y verificar el ejercicio del derecho a la educación en los diferentes Estados. Este órgano considera que el derecho a la educación, entendido como escolarización, no es una cuestión únicamente de tener la posibilidad de acceder a un centro educativo, sino también de calidad de la misma, aspecto que, como veremos, es esencial y muy relevante en el ejercicio pleno del derecho a la educación. También, se han celebrado Conferencias Mundiales para fijar objetivos en el cumplimiento del derecho a la educación por parte de todos los países, y para plasmar en qué se concreta en la práctica. Destacar la Conferencia de Jomtiem de 1990 y la de Dakar, celebrada diez años más tarde. En ambas se plantea el objetivo de una Educación para Todos, EPT, que no sólo se centre en el acceso sino también en la calidad, y aunque se califica a la educación básica escolar como la más importante para el individuo, se menciona a la educación como un derecho a desarrollar a lo largo de la vida. Resultó especialmente trascendente, la Declaración de Incheon del año 2015, en la que se establecen las Metas en Educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

La educación es considerada como un derecho esencial y básico para el ser humano. Además de ser la forma más común de acceder a la cultura, también es la condición necesaria para que otros importantes derechos se materialicen. Así, por ejemplo, sin un mínimo de formación es casi imposible acceder a participar en la vida económica. También la educación está ligada a la participación del ciudadano en la toma de decisiones de la sociedad. La educación constituye el fundamento que posibilita a las personas el ejercicio de todos y cada uno de sus derechos, y en su mayor grado posible. No es únicamente un derecho, sino que impulsa otro tipo de derechos esenciales que deben posibilitar crear sociedades compuestas de personas que ejercen como ciudadanos de una forma plena

(Iyanga, 2006). La educación es un puente entre los derechos establecidos por la ONU: por una parte, los derechos civiles y políticos, y por otra, los económicos, sociales y culturales. Aunque estrictamente estaría entre los citados en último lugar tendría influencia entre los primeros.

Cuando algún problema se produce en la sociedad, en muchas ocasiones se plantea que su solución sería una mayor y mejor educación. Carbonell (2006, p. 111) hace referencia a una escuela concebida por la sociedad como cuasi salvadora, capaz de acabar con «cualquier disfunción, desgracia o catástrofe social. Una fe y confianza que, paradójicamente, no se corresponde con la valoración social de la institución escolar». A la educación se le percibe como capaz de resolver cualquier circunstancia, pero no tiene la máxima consideración social en la mayoría de países.

Tal vez, la educación no sea la solución para todo, como algunos plantean, pero sí que nos puede abrir un mundo mayor de posibilidades de vivir. Dewey (1998, p. 111) concibe la educación «como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados». Da la posibilidad a la persona que la recibe de ensanchar su mundo, de cambiar su vida y de ampliar las opciones de las que cada uno dispone.

DISTINTAS VISIONES DEL SIGNIFICADO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA CALIDAD

Existe una perspectiva más restrictiva del derecho a la educación que consistiría en conseguir el acceso para todos y todas a las escuelas, pero desde hace varias décadas, en los organismos internacionales se aboga por una visión mucho más amplia de este derecho.

La Comisión de Derechos humanos de la ONU nombró por primera vez en 1999 un Relator Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, con el mandato de informar acerca de la situación mundial de la realización progresiva de este derecho. En todos los informes redactados por esta relatora, desde 1999 hasta 2004, se constata que para ella el derecho a la educación es mucho más que el simple acceso a una plaza escolar. Tomasevski (1999) ya hablaba de cuatro Aes necesarias para la realización efectiva del derecho a la educación: *available*, *accesible*, *acceptable* y *adaptable*. Se necesitaban escuelas para todos los niños y niñas en la que no hubiese discriminaciones para poder asistir, pero también centros educativos que cumplieran unos criterios mínimos de calidad y que se adaptasen a los intereses de los estudiantes. Ella, hace ya más de veinte años, concebía la educación como una cuestión que iba mucho más allá del acceso a un puesto escolar.

Distintos autores comparten esta visión más amplia del derecho a la educación (Bonaf, 2011; García-Gómez, 2018; Pérez Murcia, 2007; Torres, 2000 y 2006). Entre ellos, es destacable la contribución de Rosa Torres, quien siempre ha abogado por posibilitar a todos los jóvenes no únicamente el acceso a un puesto escolar, sino el acceso y el derecho a aprender. No vale cualquier educación para el ejercicio pleno de este derecho, se requiere una educación de calidad en la que todos y todas puedan alcanzar unos aprendizajes esenciales, básicos en el sentido que decía Bolívar (2008): lo básico no es un mínimo sino aquello que cualquier estudiante a la finalización de su educación obligatoria no puede ignorar.

Se requiere acceso a la educación, pero si es posible, teniendo en cuenta las circunstancias de los distintos países, el poder disfrutar de una educación de calidad. Hay una gran variedad de factores que pueden determinar una baja calidad educativa, unos que son internos a la escuela y otros que se generan fuera del centro educativo. Estos últimos: el nivel sociocultural y económico de las familias, sus expectativas respecto a la escuela, las desigualdades sociales y la situación de extrema pobreza de una parte de la población no pueden ser cambiados de forma radical en el corto plazo.

Si el problema reside en las difíciles condiciones de vida, Jacinto (2009) señala que es necesario atender no únicamente al protagonista de la educación, el estudiante, sino también al contexto que rodea a éste. Muchas veces hemos oído hablar de la gran calidad de la educación en Finlandia, pero es un aspecto a tener muy en cuenta que estamos ante una sociedad de enorme riqueza y que además está distribuida equitativamente en la sociedad (García-Rubio, 2017). En este país, referente de la educación mundial, hay un número muy escaso de jóvenes que tengan obligatoriamente que trabajar desde edades tempranas para ayudar a sobrevivir a su familia. Existen muchos países que están alejados del desarrollo y que tienen una realidad social diametralmente distinta a la que disfrutan los más ricos.

Los factores intraescolares sí que podrían mejorar la calidad educativa de un país en no muy largo plazo de tiempo. Entre los factores relacionados con lo escolar y que condicionan la calidad de la educación, especialmente en los países menos desarrollados, se encuentran las infraestructuras del centro -ausencia de luz, falta de bibliotecas y ordenadores en muchas de ellos-. También es importante que exista material y recursos educativos en los centros, así como que no existan hasta tres turnos de alumnado en la misma escuela.

Dos factores escolares trascendentales y que incrementan mucho las posibilidades de mejora, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo, son el currículum y el profesorado. Ambos están relacionados, ya que el profesorado se encarga de introducir y adaptar el currículum prescrito al aula edu-

cativa y a las necesidades de los estudiantes (Gimeno, 2003). En la medida de lo posible, si el profesorado se aleja de la educación bancaria a la que se refería Freire (1975), el currículum se convertirá en más relevante y significativo para el alumnado.

Braslavsky (2004) señala diez factores primordiales que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Si los analizamos comprobaremos que la totalidad mantiene relación con el currículum y el profesorado. Así, por ejemplo, señala: la fortaleza ética y profesional de los profesores, la capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio, el trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo, el currículum en todos los niveles educativos, la pluralidad y la calidad de las didácticas.

La formación del profesorado se ha demostrado que es el factor esencial en la calidad educativa (Mourshed et al., 2010). Asimismo, Gimeno (2013, p. 256) nos señala que «el techo cultural en los centros educativos está en el límite de la cultura de sus profesores». Por su parte, Kushner (2008) pone el ejemplo sobre dos clases contiguas en el mismo pasillo, tan cercanas, pero tan lejanas en la realidad, donde la figura del profesor y su actitud ante los alumnos lo cambia todo:

En una de las clases habrá quizá un profesor de mediana edad dinámico y lleno de energía, con un enfoque progresivo de la educación y que sostenga el principio educativo fundamental de que para ser docente tiene que gustarte los niños, y el resto viene de por sí. En la otra clase puede que haya un maestro joven y sin experiencia que, nervioso ante la abrumadora complejidad de la situación y con miedo a los niños, adopte un enfoque más conservador y una férrea disciplina y que se base, no en los niños, sino en el currículum formal. (p. 228)

Con respecto al otro factor esencial en la calidad educativa, el currículum, no sirve cualquiera para garantizarla, y por lo tanto para salvaguardar el derecho a la educación. Necesitamos un currículum que garantice unos aprendizajes básicos y fundamentales para todos los estudiantes, alcanzando cada uno el máximo de sus potencialidades. Tiene que ser lo suficientemente abierto y flexible como para que el profesorado pueda adecuarlo a las necesidades del alumnado que tiene en el aula. Un currículum que no sea excesivamente extenso, en el que el alumnado pueda adquirir conocimiento, no únicamente una gran cantidad de información. Además, tiene que ser cercano a los intereses de los jóvenes y a su contexto, y que, por lo tanto, le pueda resultar más interesante y motivador.

LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO PARA LOGRAR UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA

La escolarización es un derecho y también una obligación para el individuo, pero es una exigencia para los Estados, para que la implementen de forma adecuada para toda la ciudadanía. El Estado es el garante de ese derecho fundamental que tiene que ser satisfecho de forma plena, lo cual no es incompatible con que no sea el único responsable de que la educación se difunda suficientemente a toda la población. El Estado tiene la obligación de asegurar que todos los ciudadanos y ciudadanas podrán disfrutar en igualdad de oportunidades del sistema educativo.

Gimeno (2005b, p. 106) asevera que «En democracia, para asegurar los derechos de la sociedad, el Estado tiene que tenerlos.» El Estado tiene que tener el suficiente poder para proteger los derechos de sus ciudadanos. No podemos olvidar que es el encargado de dirigir y establecer el marco legal del proceso educativo, siendo además quien establece el currículum escolar, y por tanto los contenidos que el alumnado debe aprender en la escuela. Escudero (2005b) establece una comparación entre la educación y una orquesta, recordando que la totalidad de los músicos tienen responsabilidad, pero quien tiene la máxima es quien dirige la orquesta y nos pone la partitura que tenemos que tocar.

En muchos momentos de la historia se ha pensado que la educación podría posibilitar el cambio de la sociedad en la que se insertaba. No obstante, en otros instantes, no tan optimistas, se ha creído que sin políticas sociales y económicas que incidan en la sociedad, la educación poco o nada podría hacer para transformarla. Es el planteamiento del eterno debate de si la escuela tiene un papel reproductor de la sociedad o, por el contrario, transformador. Fernández Enguita (2001) indica que la escuela comparte al mismo tiempo un carácter reproductor y transformador de la sociedad. La escuela crea desigualdades, pues los resultados escolares obtenidos por los estudiantes son muy dispares, pero al mismo tiempo puede servir como instrumento de cambio. Así, por ejemplo, gracias a la escuela, el papel de la mujer en nuestra sociedad ha variado notoriamente.

Gimeno (2005a), por su parte, señala que carecería de sentido la educación sin la posibilidad de transformar la sociedad en la que se encuentra y la realidad del individuo.

Los seres humanos nacen en condiciones de desigualdad y son desiguales en realidad. El que sean iguales, hacerlos iguales, es una intervención contrafáctica, un acto de voluntad o aspiración que hay que imponer a esa realidad a la que debemos resistir. (...) La educación es en sí misma la posibilidad utópica de transformar la realidad de los individuos; si no fuese así no tendría sentido

invertir tanto en ella, ni tendríamos motivo para impulsarla. Si lo hacemos es porque creemos y esperamos que nuestras acciones tengan algún poder de transformación. (p. 31)

Tampoco podemos obviar la realidad, y esta nos indica que el componente sociocultural de la familia del alumno o la alumna es el mejor predictor de su éxito o de su fracaso escolar en la escuela. A este respecto, Martínez Rodríguez (2013, p. 132) afirma que «Pensar que desde la escuela por sí sola se puede luchar contra la exclusión y favorecer la justicia social, sería caer en una especie de utopismo pedagógico que a día de hoy parece estar superado».

Bolívar (2012) señala que la mejora de la educación debe estar unida al impulso de políticas sociales que contribuyan a la creación de una sociedad más justa. Si la sociedad es más justa, la escuela también lo será. En su opinión, la educación es una herramienta fundamental, pero para poder eliminar las desigualdades que existen en nuestra sociedad y las distintas formas de exclusión que se dan en ella, necesita la ayuda de políticas económicas y sociales que igualen las diferencias.

Por su parte, Blanco (2006) reivindica que los colectivos más desfavorecidos socialmente son los que más necesitan de una mayor y mejor educación, y la escuela debería ser el utensilio primordial para reducir la brecha que existe entre los individuos en una buena parte de nuestras sociedades.

La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales. Hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones. (p. 8)

Los Estados tienen la última responsabilidad en la consecución de que todos sus ciudadanos disfruten plenamente del derecho a la educación. También, es cierto, que todos los países no disponen de los mismos medios económicos para conseguirlo. No obstante, dada la trascendencia de este derecho, los gobiernos de los distintos países deben dar prioridad y preferencia a la inversión en educación, pues una de las consecuencias más importantes de su potenciación es avanzar hacia sociedades más justas y equitativas.

SITUACIÓN ACTUAL DEL EJERCICIO EFECTIVO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

La plasmación efectiva y real del derecho a la educación que se da en los países del llamado tercer mundo y los países en vías de desarrollo es muy diferente a la que ocurre en los países más ricos. En los primeros, existen numerosos obstáculos que imposibilitan el acceso a los centros escolares, especialmente, por motivos de género, religión, etnia, clase social (UNESCO, 2022). Resulta evidente que, en estos países, la presencia de los niños y niñas en las escuelas es el primer paso a dar, así como el que permanezcan en ellos el mayor tiempo posible. Torres (2005) señalaba que, a principios del siglo XXI, en la región de América Latina y el Caribe, una tercera parte de los alumnos no acababa la Educación Primaria, otra tercera parte la finalizaba, pero repitiendo uno o dos cursos, y la mitad de ellos no accedían a Secundaria.

A título de ejemplo de las pésimas condiciones en que se encontraban las escuelas en muchos países, en América Latina y el Caribe hace una década había 66.000 escuelas que no tenían acceso a la electricidad, y por eso se implementó el proyecto «Luces para aprender» que ejecutó la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2013). En el Informe de la UNESCO (2014) del seguimiento de la Educación para Todos se señalaba, respecto a la asistencia a la educación primaria, que:

Sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela. El acceso no es el único problema crítico, la mala calidad limita también el aprendizaje, aun para los niños que logran ir a la escuela. Un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela. (p. 5)

En el último informe de seguimiento de educación publicado para el curso 2021-2022 (UNESCO, 2021) se puede comprobar que la situación apenas ha cambiado en los últimos años:

Durante el último año escolar antes de la pandemia, 64 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, 63 millones de adolescentes en edad de primer ciclo de secundaria y 132 millones de jóvenes en edad de segundo ciclo de secundaria no asistían a la escuela. Las cifras apenas se han movido en la última década. (p. 215)

Es decir, en el curso 2019-2020, 260 millones de niños y niñas, adolescentes y jóvenes no asistían a la escuela. En muchas ocasiones, su no presencia en las aulas no es causada por la falta de escuelas, sino por otro tipo de barreras: su

coste, la necesidad de trabajar para aportar dinero a la familia, discriminaciones de múltiples tipologías, etc.

Un ejemplo de lo que todavía sucede en bastantes países puede ser el siguiente: «La tasa de finalización de primaria en África subsahariana aumenta del 65% al 76% si se incluyen aquellos que llegaron al último grado con más de cinco años de retraso, debido a la entrada tardía y repetición» (UNESCO, 2021, p. 213). Es cierto que se ha producido una mejora en estas regiones del planeta, pero es completamente insuficiente. No se puede olvidar que estamos hablando de la finalización de la primera etapa de la educación.

A una mala situación inicial de la educación en muchos países hay que añadir los efectos que ha tenido la pandemia de COVID-19. Así, «entre septiembre de 2020 y agosto de 2021, las escuelas estuvieron cerradas total o parcialmente durante la mitad del total de días» (UNESCO, 2021, p. 208). Como se señala en el último informe educativo llevado a cabo en Iberoamérica sobre educación inclusiva, esto ha llevado a un impacto muy negativo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos que tenían más dificultades (OEI, 2021). También, en el informe sobre la consulta realizada a los distintos países sobre discriminación en el derecho a la educación, se señala que la pandemia «acentuó las disparidades en particular debido a la falta de conectividad y la brecha digital, (...) y provocó importantes desigualdades y pérdidas de aprendizaje, además de afectar el bienestar de los educandos» (UNESCO, 2022, p. 12).

La situación en los países más desarrollados es muy distinta a la anteriormente narrada, siendo la educación prácticamente universal en la enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Aunque en estas sociedades se han ido alcanzando aceptables niveles de calidad, ésta no está muy bien distribuida. El profesor Escudero (2005a) utiliza el término «una educación de calidad equitativa» para referirse a que todas y todos los que asisten a los centros educativos tienen que lograr unos aprendizajes «necesarios y valiosos». Todos los ciudadanos tienen que adquirir un nivel básico de conocimientos que les permita ejercer su derecho de ciudadanía y evitar su exclusión social. Resulta insuficiente posibilitar la asistencia de todo el alumnado a clase hasta los dieciséis años e incluso hasta los dieciocho. Darling-Hammond (2001, p. 11) señala que «Educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día». No es posible que una sociedad se pueda denominar desarrollada si una parte de su población, minoritaria, pero muy amplia, no alcanza un nivel básico e imprescindible de formación. En estos mismos países desarrollados, todavía, hay quienes consideran que se cumple el derecho a la educación de cada ciudadano únicamente con posibilitar a cada uno de ellos la asistencia a la escuela, a pesar, de que una parte, no menor, de la población de estos países más ricos no alcanza una educación que le posibilite su no exclusión social (Escudero, 2009).

Así, por ejemplo, en la Unión Europea, que podía ser considerada una de las regiones más avanzadas en educación a nivel mundial, el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación en el año 2021 se sitúa en un 9,7%, aunque países como España alcanzan cifras del 13,3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a). Asimismo, si tenemos en cuenta la estructura formativa de la población entre los 25 y los 64, se comprueba que el 21% de la población de esa edad en la Unión Europea tenía una educación inferior a Educación Secundaria de segunda etapa, y países como España alcanzaban el 37,1%, es decir, más de la tercera parte de su población tenía una titulación mínima o incluso no la lograba (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b).

CONCLUSIONES

A lo largo de todo el capítulo se ha podido constatar que es necesario diferenciar la realización efectiva del derecho a la educación en los distintos países del mundo, dependiendo de sus muy diversos contextos culturales, sociales y económicos. Mientras que en unos se pone en cuestión el tener una silla y una mesa en la escuela para todos los jóvenes, en los países desarrollados, el dilema, como hemos podido apreciar, es otro. Gimeno (2000, p. 11) reafirma la idea de que la educación es un «derecho universal satisfecho parcialmente y en desigual medida». Existe una provisión de este bien muy diferente en las distintas regiones del planeta, y también en el interior de los países no llega en similar medida a unas personas que a otras.

En la actualidad, la UNESCO, se encarga de liderar el cumplimiento de la Agenda Educación 2030, que forma parte de un movimiento mundial que tiene como finalidad acabar con la pobreza a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030. La educación es la palanca primordial para alcanzar todos estos objetivos, y dispone de su propio ODS, el número 4, que tiene como propósito «garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (UNESCO, 2022). El disfrute en plenitud de todos los derechos humanos, y especialmente del educativo, resulta primordial para lograr el máximo bienestar de la población, y al mismo tiempo, el desarrollo sostenible del planeta. Otro mundo es posible y la educación es el principal instrumento para lograrlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15.
- Bonal, X. (2011). El derecho a la educación: Una visión global y actual. Los retos de las políticas públicas en una democracia avanzada. *Jornadas de Ararteko*, Bilbao.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Braslavky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Semana Monográfica Santillana*, Madrid. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm>
- Carbonell, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. In J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 109-121). Morata.
- Darling Hammond, L. (2001). *El deseo de aprender: Cómo crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dewell, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Escudero, J. M. (2005a). Valores institucionales de la escuela pública: Ideales que hay que precisar y políticas a realizar. In J. M. Escudero (Coord.), *Sistema educativo y democracia* (pp. 9-40). Secretaria General Técnica.
- Escudero, J. M. (2005b). El fracaso escolar: Nuevas formas de exclusión educativa. In J. García Molina (Coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea* (pp. 83-108). Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa: Editorial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 3-9.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Morata.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- García-Rubio, J. (2017). Los resultados académicos antagónicos de la escuela comprensiva en España y en Finlandia. *MULTIárea. Revista de Didáctica*, 9, 194-213. <https://doi.org/10.18239/mard.vo19.1206>
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Gimeno, J. (2005a). Los sentidos y desafíos de la igualdad justa en educación. In M. Puelles (Coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural* (pp. 29-52). Nueva.
- Gimeno, J. (2005b). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? In Gairín, J. (Coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 85-104). Praxis.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.

- Kushner, S. (2008). Una paradoja global de la educación. In J. L. Aróstegui, & J. B. Martínez Rodríguez (Coords.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 225-241). Akal.
- Iyanga, A. (2006). *Política educativa*. Nau llibres.
- Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *SITEAL*. <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Pirámide.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/sistema-estatal-indicadores.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *Las cifras de la educación en España. La comparación internacional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2019-2020.html>
- Mourshed, M., Chijioke, Ch., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Luces para aprender*. <http://www.lucesparaaprender.org/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-hoy-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia>
- Pérez Murcia, L. E. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, 9(1), 142-165.
- Tomasevski, K. (1999). *Los derechos económicos, sociales y culturales*. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49.
- Torres, R. M. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Popular.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 Tesis para el cambio educativo*. Entre Culturas.
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. In L. M. Naya, & P. Dávila (Coord.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 43-58). Espacio Universitario Erein.
- UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>
- UNESCO. (2022). *From rights to country-level action: Results of the tenth consultation of Member States on the 1960 Convention and Recommendation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380609>

CAPÍTULO 20

REVERTIR LA ADVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: FACTORES Y APRENDIZAJE DE LA RESILIENCIA

**Cristina Bayarri López, Soraya Calvo González, Sué Gutiérrez Berciano,
José Luis San Fabián Maroto**

INTRODUCCIÓN

Los procesos de reenganche formativo y sociolaboral de jóvenes que abandonaron el sistema escolar se han convertido en una prioridad internacional de estudio e intervención. Desde la Universidad de Oviedo (Asturias, España) se ha desarrollado el proyecto de I+D+i «PROREN»¹ estructurado en dos ejes analíticos: por un lado, en las características y los contextos de implementación de programas de reenganche dirigidos a jóvenes en situación vulnerable que obtienen resultados positivos; y, por otro, en las trayectorias y contextos vitales de jóvenes que han mostrado su capacidad de resiliencia. Este capítulo pone el foco de análisis en las experiencias de reenganche y factores de resiliencia en jóvenes participantes. Se sigue un diseño de investigación cualitativo, de carácter descriptivo (programa-contexto institucional y agentes), basado en un estudio de caso múltiple desde un enfoque narrativo-biográfico, donde las entrevistas en profundidad y grupos de discusión son los principales procedimientos de recogida de información. Los análisis efectuados han ofrecido dos grandes categorías: perfiles de las personas jóvenes (experiencia de abandono, motivación y factores para el reenganche) y factores de resiliencia (personales y psicológicos, formativos y socio-comunitarios).

El objetivo ha sido comprender las experiencias de jóvenes resilientes participantes en programas desarrollados en organizaciones del tercer sector en Asturias, buscando poner en relación la capacidad de agencia de las propias personas jóvenes con los factores protectores de sus microsistemas de desarrollo

(1) Proyecto de I+D+i *Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas «PROREN»* [MINECO-17-EDU2016-76306-C2-2-R]. I.P. José Luis San Fabián Maroto.

(Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2016). La propuesta plantea una perspectiva poco habitual en la tradición investigadora sobre el tema, centrada en los jóvenes resilientes y el uso de estrategias metodológicas narrativas focalizadas en las vivencias de protagonistas (Salvá-Mut et al., 2013). El estudio del reen-ganche educativo desde esta mirada holística, positiva e institucional favorece una comprensión de los procesos que generan resiliencia y compromiso educativo en jóvenes que han pasado por experiencias de fracaso escolar.

ENFOQUE Y MARCO TEÓRICO

El Abandono Escolar Temprano, indicador que hace referencia al porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria de segunda etapa y que actualmente no está participando en ningún itinerario educativo o formativo (Comisión Europea, 2014), continúa siendo una de las prioridades educativas en el marco estratégico europeo. Este indicador plantea escenarios complejos, especialmente en España, con una tasa de abandono del 13,65, según los últimos datos de la Encuesta de Población Activa referidos al primer trimestre del año 2022. Un porcentaje que pone de manifiesto la urgente necesidad de intervenciones para prevenir y remediar el abandono temprano (San Fabián et al., 2020).

Las opciones de investigación del desenganche como problemática multifactorial suelen focalizarse en el estudiantado en particular o en los centros educativos como contexto de referencia (González y González Barea, 2021). Estas autoras insisten en reclamar un cambio de foco y apuntar hacia la dimensión sociopolítica, organizativa y curricular de los centros como gestores de desenganche escolar. La construcción del enganche escolar evidencia «el nivel de compromiso de los alumnos con su aprendizaje escolar» (González, 2015, p. 15) y trasciende al propio individuo, abarcando las relaciones que establecen los jóvenes con sus contextos y personas referentes.

Es por ello que las trayectorias juveniles y sus contextos han ayudado a sus protagonistas en su lucha por construir proyectos vitales en entornos poco inclusivos. En efecto, Hill Collins y Bilge (2016, citado por Ferree, 2018) manifiestan que es preciso un análisis desde la interseccionalidad de los ámbitos socioeducativo y económico, donde el desenganche y el abandono escolar son incentivados por el poder estructural, y, por tanto, tienen carga ideológica. Es en este mapa de confrontación de fuerzas y factores donde las personas jóvenes van buscando su sitio, encontrándose con entornos rígidos, poco amigables, y siendo estigmatizados por su supuesto desinterés o bajo rendimiento ante aprendizajes sin sentido y contenidos descontextualizados (Prieto, 2015; San Fabián, 2000).

Consideramos la resiliencia emergente en estos itinerarios no tanto como el resultado esporádico de un esfuerzo individual, sino como un proceso que resulta de la interacción del individuo con su medio (Richardson, 2002), que facilita a las personas accionar «patrones de adaptación positiva en contextos de riesgos o adversidades significativas» (Masten y Powell, 2003, p. 4). Del mismo modo, los estudios sobre resiliencia desvelan que los rasgos individuales explican menos la variabilidad de resultados en las personas que los factores sistémicos como la familia, la escuela o la comunidad (Ungar, 2014).

La comprensión de los procesos de resiliencia desde el desenganche debe realizarse poniendo la mirada en la interacción y trayectoria de los jóvenes en su paso por las instituciones educativas previas. Una etapa que construye y refuerza en determinadas personas jóvenes un sentido de sí mismos como «otro» (Zyngier et al., 2016) y que convierte la decisión de abandonar en un acto de reclamo de un «reconocimiento legítimo» de su propio yo (Vázquez-Recio y López-Gil, 2018, p. 18), si bien en ocasiones es una decisión implícitamente pactada entre esas personas jóvenes y la familia o el centro educativo (Salvá-Mut et al., 2014). Un punto y final escolar seguido de un sentimiento de liberación (Smyth y Robinson, 2015), acompañado de un período posterior de caída y de desorientación generalizada. Nos interesa conocer cómo el tránsito por la incertidumbre y el malestar asociado en este estado pre-reenganche puede derivar en un impulso –«*momento*»– hacia el deseo de una vida diferente. En no pocas ocasiones las adversidades encontradas funcionan como resortes o palancas para que los y las jóvenes descubran su potencial (San Fabián et al., 2020).

Cimentar el reenganche formativo y sociolaboral implica deconstruir y abordar la experiencia negativa del joven con el sistema escolar y también, con frecuencia, con sus conflictos familiares, haciendo frente a sus sentimientos de culpa y autocrítica. Requiere partir de su situación de partida para poder movilizar estrategias que le permitan superar desafíos desde el reenganche y encontrar un sentido vital.

Las instituciones de educación no formal pueden jugar un papel importante como recursos trampolín de nuevas oportunidades. Estas instituciones se caracterizan por una pedagogía de la relación y por prácticas sensibles con las difíciles situaciones vitales de sus participantes, fundamentando sus dinámicas en una convivencia corresponsable y comprometida entre sus miembros (Martín et al., 2016). Este vínculo emocional supone el primer peldaño de la reconstrucción positiva y consciente de sus adversidades, donde los educadores se convierten en «agentes de resiliencia» (Ruiz-Román et al., 2020, p. 229), cuya intervención requiere abordar los distintos niveles ecológicos indicados por Ungar (2013), detallados en la Figura 1.

Figura 1. Características resilientes en los distintos niveles ecológicos (Ungar, 2013).



MÉTODO

La propuesta metodológica que sostiene la presente investigación se fundamenta en la aplicación de estrategias de obtención de datos cualitativos (Villegas y González, 2011) centrada en análisis descriptivos. Así mismo, se orienta a la innovación y transformación de la práctica educativa (Ander-Egg, 2003) y tiene un carácter emergente al estar construida a partir de una revisión teórica en profundidad y un proceso de discusión por parte del equipo investigador en torno a referentes metodológicos.

Las perspectivas metodológicas con enfoque narrativo-biográfico (Bolívar, 2002; Rivas Flores y Herrera Pastor, 2010) ponen en valor tanto la subjetividad simbólica como la particularidad de los escenarios sociales. El paradigma analítico planteado parte de la mirada reflexiva ante vivencias que cuestionan axiomas, poderes hegemónicos y racionalidades instrumentalizadas (Sierra-Pardo, 2015). Consideramos que este matiz es muy importante para comprender marcos contextuales atendiendo a la construcción de relatos cambiantes y conjugados de manera colectiva (Sandín, 2003). Presentamos un proceso de investigación socioeducativa que sitúa las vivencias personales en su trayectoria social como fuente prioritaria de información que nos permite «comprender el

fenómeno desde la perspectiva de los implicados» (Sánchez-Moreno y Murillo-Esteba, 2010, p. 147).

En base a la justificación teórica anterior y tras valorar los escenarios de estudio, se tomó la decisión metodológica de aplicar un estudio de casos múltiples (Álvarez y San Fabián, 2012) para construir desde unidades de análisis complementarias (joven, formadores/as, institución, programa) una comprensión profunda de los procesos de reenganche. Abordamos el estudio de casos múltiples atendiendo a las premisas clásicas de Yin (1984) en cuanto al valor de la replicación como responsable de su rigor, y de Stake (1999) para entender su relevancia en la obtención de evidencias significativas.

Los protagonistas de los estudios de caso son las personas jóvenes que, tras una situación de abandono escolar, participaron en procesos formativos promovidos por diferentes programas e instituciones que les condujeron a un éxito formativo y/o sociolaboral. Para entender mejor los escenarios propiciadores del reenganche consideramos pertinente incorporar la visión de aquellos profesionales directamente vinculados a los programas y proyectos referidos. Estos profesionales, además, se convierten en guías que nos ayudan a acceder a las personas jóvenes que cumplen el perfil requerido en el estudio. Otro papel relevante que deben asumir los profesionales es el de la transferencia de su intervención a las realidades de sus entornos de acción.

La selección de los casos y el acceso al campo se organizaron en diferentes fases. En primer lugar, se llevó a cabo un primer acercamiento al contexto inmediato, la oferta socioformativa de la Comunidad Autónoma de Asturias, con el fin de identificar instituciones clave que nos permitieran conocer a personas jóvenes involucradas en itinerarios de reenganche, instituciones que desarrollan programas consolidados y que estuviesen alcanzando resultados positivos en términos de reenganche educativo y/o sociolaboral de los jóvenes. Tales instituciones fueron contactadas e invitadas a participar, recibiendo la respuesta positiva de seis entidades asturianas, lo que permitió establecer un plan de acción concreto y realista. En este capítulo nos centramos en las trayectorias de jóvenes pertenecientes a tres de estas instituciones: la *Fundación para la Acción Social Mar de Niebla*, la *Agencia Local de Promoción Económica y Empleo*, ambas de Gijón, y la *Asociación Cultural Norte Joven* de Mieres.

En paralelo se desarrollaron herramientas metodológicas abiertas, flexibles y creadas *ad hoc* para el estudio con la intención de generar informaciones en torno a los agentes implicados en esas experiencias: la Guía Metodológica A centrada en el análisis de instituciones y programas; y la Guía Metodológica B orientada al análisis de personas jóvenes y sus contextos. Ambas guías plantean una estructura ordenada en la que se detallan ámbitos de estudio (familiar, formativo, laboral, etc.), posibles dimensiones de análisis, factores clave y técnicas

de recogida de información, como el análisis documental, las entrevistas en profundidad y los grupos focales. Para garantizar el rigor metodológico de las guías se planteó una triangulación de métodos, investigadores/as, teorías y datos (Simons, 2011) con el siguiente recorrido: triangulación de teoría, recuperación de informaciones de diversas fuentes y participación de varios investigadores en la misma fase del proceso.

Esta investigación presenta las vivencias de diecinueve (19) jóvenes, de edad comprendida entre 20 y 24 años, que comparten su experiencia previa de fracaso escolar y posterior reenganche. La temporalización del proceso seguido en la recogida de información y los participantes implicados se detalla en la Figura 2.

Figura 2. Temporalización del proceso de investigación y detalle de participantes



El estudio de las historias de vida de las personas jóvenes, que son objeto de este capítulo, ha sido organizado enfatizando incidentes críticos que marcaron puntos de inflexión significativos, atendiendo a una perspectiva temporal en torno a tres fases: el desenganche escolar a la decisión de abandonar la institución escolar; una fase intermedia entre el abandono escolar y el reenganche en la institución social, y una tercera fase centrada en su situación actual y perspectiva de futuro.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos que se exponen a continuación se han organizado en dos grandes categorías, el *perfil de las personas jóvenes* y los *factores de resiliencia*, las cuales se estructuran en subcategorías específicas.

Perfil de las personas jóvenes

Consideramos tres dimensiones en el perfil de personas jóvenes: la experiencia de abandono, las motivaciones que han favorecido el proceso de reenganche y los factores que intervienen en él. Cabe destacar la diversidad del perfil encontrado, con personas que presentan itinerarios vitales heterogéneos.

a) La experiencia de fracaso

Las personas jóvenes participantes constatan que el proceso de desenganche y posterior abandono gira en torno a la transición entre la educación primaria y secundaria, donde confluyen dinámicas derivadas de la repetición escolar, la etapa adolescente y la brecha entre el contexto escolar, el familiar y el grupo de iguales. Estas dinámicas generan rupturas, cuestionando la eficacia de las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares aplicadas.

Estudiaba y suspendía. Vi que no podía. (NJM2)

Mis compañeros me rompían las fichas cuando las hacía, y es que yo no tenía libros, me habían hecho adaptaciones curriculares y yo hacía fichas... (JO1, alumno de adaptación curricular)

En mi casa no entendían lo que pasaba. (JO12)

Todos mis amigos ya habían acabado o habían abandonado. Y yo ahí... (NJMe)

Repetí y al final abandoné. (NJM2)

Es dominante la sensación de inutilidad práctica de los aprendizajes promovidos. La imagen del aula y de la escuela se deterioran, existiendo casos de alumnado con un rechazo explícito a la institución escolar.

Aquello no era un centro educativo, era penitenciario (...) no somos gente de la cárcel, somos niños, que trates así a unos niños... a nosotros se nos había ido la cabeza, pero a ellos más, que son adultos... (JO2)

El desenganche suele ir precedido de dinámicas absentistas y los conflictos interpersonales con docentes o iguales se erigen como detonantes de su abandono. Las personas jóvenes manifiestan sentirse dejadas de lado por la mayoría del profesorado; lo que se traduce en un sentimiento de «*falta de apoyo*», junto a otros como aburrimiento, ansiedad o rabia, motores emocionales de un abandono escolar liberador.

Que se preocupen más por nosotros que por los que tienen mejores notas (NJMj). ¿Qué le dirías a tu yo del pasado, cuando abandonaste el instituto? (EN). Yo le diría que es muy valiente y que... tuvo demasiado valor para hacer todo esto. (JO3)

Luego te arrepientes, de verdad... (NJMa)

Este conglomerado de sensaciones repercute negativamente en la autoestima de los adolescentes, definida en base a su identidad académica, marcada por un fuerte rechazo y apatía a lo escolar. Una identidad reforzada además por su grupo de iguales, de los que acaban distanciándose porque «*no eran buen ejemplo a seguir*». El fracaso académico se interioriza como un fracaso general que afecta a toda su persona más allá de lo escolar, generando una indefensión aprendida limitante de su crecimiento positivo.

Yo estaba convencido que no servía para nada. (JO1)

Pensaba que no valía para estudiar. (NJM2)

Llegó un momento que era apatía, me daba igual todo... porque no alcanzaba nada, pasaba de todo, daba igual el esfuerzo que hiciese... (JO4)

Aunque es el alumno quien vive la experiencia de fracaso y abandona la escuela, en realidad es la escuela la que abandona al alumno y, desde este punto de vista, es el sistema el que fracasa.

b) Motivaciones para el reenganche

Tras el desenganche llega un período de desorientación, una especie de «estancamiento» que emerge tras la sensación inicial de liberación. Son varias las motivaciones de los jóvenes para el reenganche, si bien en todas ellas hay una toma de conciencia de su situación, unida a un sentido de responsabilidad y a la necesidad de seguir formándose. Reconocen la dificultad del proceso de reenganche y los obstáculos a los que han de enfrentarse; pero estos son aceptados como superables y asequibles mediante el esfuerzo.

Me di cuenta de las cosas, que tenía que resolver la vida solo, y que tenía que ponerme a estudiar. (NJMe)

Me dije, ya he desperdiciado muchas oportunidades. (NJMs)

No le tengo miedo porque estoy segura de lo que quiero. Y si me sale mal, lo vuelvo a intentar. (JO12)

Siempre se puede, siempre hay una solución, o una salida... (NJMn)

La situación económica tiene un papel movilizador relacionado con los proyectos de futuro y la construcción de un «yo independiente» del que sentirse orgulloso/a. Muestran el deseo de diferenciarse de sus padres, que con frecuencia no tuvieron oportunidades de estudiar; o existe el compromiso de contribuir con sus ingresos a mantener la familia, a veces malviviendo para enviar el dinero en el caso de jóvenes inmigrantes. El trabajo remunerado es un anhelo, y aunque la búsqueda de empleo puede vivirse de manera conflictiva, su consecución es una meta motivadora asociada al aprendizaje.

Quería trabajar y me di cuenta que para trabajar hay que formarse. (NJMy)

Intenté buscar trabajo, pero no me cogían, porque no tenía estudios... (JO5)

Necesito aprender, tener mi trabajo, no tener que andar dependiendo de nadie. (NJMs)

Ayudar a mis hermanos, a mi familia, así ellos acaban lo que quieren, y si no, volver a Gana. (NJMj)

También verbalizan la importancia de una motivación intrínseca para finalizar estudios, provocada por el proceso madurativo recorrido, más allá de los estímulos externos.

Creo que la motivación ahora mismo es más importante que casi el estudio en sí. Porque si no... si no tienes motivación, por mucho que quieras... no va a funcionar. (JO9)

c) Factores que influyen en el reenganche

Diversos factores empujan a salir de la situación de crisis. La idea de educación se redibuja y se amplía a ámbitos formativos de carácter no formal. Las entidades del tercer sector y la formación vinculada al empleo aportan nuevos escenarios transmisores de una nueva concepción del aprendizaje, más próxima

a sus necesidades e intereses, más centrada en las personas, generando comparaciones y propuestas críticas desde experiencias previas negativas.

Que no estén solo mirando a la pizarra y explicando, sino que hagan más dinámicas las cosas (...) que sea más alegres, que sean más cercanos. (JO11)

Qué se preocupen más por la vida de la gente. (EN) (JO11)

Ahora están más pendientes de nosotros. (NJMy)

Que se preocupen por lo que está pasando fuera del aula... no solo el libro, la pizarra. (JO11)

Los espacios educativos deben ser escenarios de bienestar personal, lugares donde se aprende y también lugares donde se puede disfrutar, convivir, desarrollarse.

Te hacen ser tú. (JO11)

Los espacios no tenían nada que ver con un instituto. (NJMI)

No tienes que camuflarte, ponerte un disfraz de niño bueno... (JO9). Lo que tú decías, pegar una pegatina de una moto a una carpeta para que no... ¿no? (EN) [nos referimos a un comentario previo en el que JO9 explicita que ocultaba su libro de «apoyo» con una portada de una moto para que sus compañeros/as no se enterasen que recibía esa medida específica]. Exactamente, o sea, aquí puedes ser tú mismo, no tienes que camuflarte para caerle bien al de al lado. O por caerle bien al siguiente profesor... no. (JO9)

La formación se asume como algo práctico, vinculado a la vida de la comunidad. Se valora que la dinámica de estudio sea diferente a la del colegio o el instituto, favoreciendo la consecución de objetivos y habilidades relacionadas también con el desarrollo personal y social.

Hacemos cosas, sillas, mesas, el trabajo, vaya, el hacer. Y si te sale mal lo vuelves a hacer. (NJMe)

Estos cursos me motivan a venir por la relación y el buen ambiente que hay en el centro... te levantas por la mañana de otra manera, dices, voy para allá pero voy con ganas, de trabajar, de aprender. (NJMs)

El ambiente es completamente diferente al instituto (...) Venir aquí me gustaba, cada vez que venías te daban más ganas de volver al día siguiente. Estudiabas, pero aparte de estudiar te lo pasabas bien. En el instituto no te lo pasas nada bien, ni en el recreo casi. Fue un descubrimiento: me divierto y aprendo! (JO6)

Los profesionales que trabajan en estas entidades son referentes positivos y ejemplo de vida satisfactoria. Crean vínculos que empoderan y animan a seguir estudiando y superando obstáculos, en clara diferencia respecto a su relación con el profesorado de etapas previas.

Te apoyan, te lo explican todo muy bien, es interactivo. Puedes contar con ellos, contarles lo que te pasa, que te van a ayudar. O si necesitas algo ellos te lo intentan solucionar. (NJMy)

Tener al lado un profesor a quien puedes decir: Oye, no entendí esto, ¿lo puedes volver a explicar? (NJMa)

Tenemos mentores, que es como el encargado nuestro y si te pasa algo puedes hablar con él perfectamente. (NJMr)

La verdad es que aquí son buenos pero son exigentes. (NJMy)

El proceso es vivenciado por los protagonistas como una fuente de empoderamiento y confianza. La sensación de tomar responsabilidad sobre sus propias vidas a la hora de tomar decisiones es verbalizada como elemento de reafirmación del *yo* y presentación ante personas significativas, como amigos, familiares.

En el momento que yo decidí eso (...) me vi como más mayor y responsable. Además, mostrarles a mis padres; desde entonces me tratan más como una persona mayor, ¿sabes? (JO12)

Se construye un sentido de sí mismo/a y un proyecto vital desde el aceptación consciente y constructiva de las adversidades pasadas.

Aprendizaje de la resiliencia en el proceso de reenganche

Diferenciamos varios tipos de factores interrelacionados que han posibilitado el aprendizaje de la resiliencia:

Factores actitudinales

Las actitudes personales de rechazo y desconfianza hacia todo lo relacionado con la institución escolar, si bien les posibilitaron adaptativamente proteger su dignidad en un contexto donde no se sentían acogidos, necesitaron ser repensadas en el seno de la entidad social.

Me cambió en general, todo me cambió. (JO11)

Nunca me habían valorado lo que yo hacía. (NJM1)

[Ahora] no me preocupa el certificado, prefiero aprender y saber que yo lo sé. (NJM3)

Las organizaciones facilitaron procesos de expresión de emociones que permitieron a las personas jóvenes integrar sus situaciones vitales pasadas en sus proyectos de futuro, promoviendo actitudes prosociales de apertura hacia los demás, antes percibidos como amenazas.

Antes era como antisocial, solo mi grupo de amigos, los demás los odio. Ahora no, miro por la gente. (JO11)

La [entidad] me ha aportado confianza y autocontrol (...) Estoy muy lejos de lo que era. (JO8)

Los jóvenes manifiestan haber desarrollado una capacidad de autogestión de sus vidas ligado a un cambio actitudinal desde un prisma ahora asertivo. Manifiestan sentirse capaces para afrontar desafíos y tomar decisiones con autoría propia desde una proyección sana y positiva.

Porque yo el día de mañana quiero hacer bien las cosas. (JO12)

Factores familiares

Ante una casuística familiar muy diversa, desde el ámbito estructural (nivel socioeconómico, pertenencia a grupos minoritarios, nivel de estudios, salud parental) hasta las dinámicas intrafamiliares (situaciones estresantes o clima de apoyo educativo al joven), sin un patrón determinante como variable contextual, las personas jóvenes comparten la necesidad de disponer de referentes inmediatos, «buenos ejemplos», que orienten y acompañen sus procesos vitales. La necesidad de sentirse potencialmente influyentes y valorados en sus entornos familiares reorientó su acceso a la formación y al empleo como una necesidad.

Yo estaba mal, la situación familiar peor... haber venido aquí ha hecho que me replanteé muchas cosas de mí mismo (...) Me considero mejor estudiante. (JO1)

Aunque tuve el apoyo de mi familia, insistiendo en mi dedicación al estudio, y ahora insistiendo en que trabaje... mis referentes los encontré aquí, me enten-

dieron y me ayudaron, se dedicaron a mí. Me preguntaron ¿Qué quieres hacer tú?, eso nunca me lo habían preguntado, y no supe qué contestar al principio. (JO6)

Quería ayudar a mi familia, es mi meta. En el instituto solo llevaba más preocupación a casa. Ahora mi meta es ayudar a mi familia, cueste lo que cueste... (JO5)

Factores formativos y socio-comunitarios

La presencia de personas que sirven de apoyo o referencia en momentos clave, una amiga, una educadora, un formador...

Tengo amigos que son buena gente, que siempre que necesito me dan buenos consejos, me apoyan. (NJMe)

Me desahogaba con ellos, tenían muchísima confianza con ellos... Era llegar a la escuela y lo detectaban, y hablaban conmigo... Incluso cuando no estaba bien me daban la oportunidad de volver a casa, para tranquilizarme y volver al día siguiente con más fuerza. A esas tres profesoras, les abrí mi corazón, y no me arrepiento, porque me ayudaron, me dieron soluciones, y si estoy aquí es por ellas. (JO7)

Los métodos formativos juegan un papel decisivo en el proceso de resiliencia, cuando permiten participar en un proceso de aprendizaje satisfactorio con contenidos «más reales», con metodologías didácticas que estimulaban sus habilidades sociales y procesos de evaluación motivadores.

Un punto de partida es conectar con sus intereses:

Me gusta eso de los coches, soldadura y eso... y lo saqué bien, la verdad. (NJMy)

La informática también siempre me gustó, los ordenadores, desde pequeño. Entonces dije: va, pues mira lo aprovecho y me meto en ello. (NJMa)

Yo tenía claro lo que quería... pero no sabía expresarlo. (JO12)

Las personas jóvenes reconocen su cambio positivo hacia la formación no sólo desde la instrumentalización de los títulos obtenidos para la búsqueda de un empleo, sino también desde un emergente deseo por aprender, ahora también desde contextos formales.

No sólo te formas en la calle, también te formas estudiando. (JO11)

Yo les diría [a los jóvenes] que estudien, que no pierdan el tiempo y vuelvan a estudiar, porque el día de mañana vais a sufrir mucho para poder por encontrar un trabajo. (NJMe)

Consideran que el acompañamiento realizado por la entidad fue un elemento de fortalecimiento personal, incrementando su autodeterminación para superar desafíos escolares pendientes, tales como la obtención del título en Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Voy a seguir, voy a sacarlo. (JO10)

El equipo educador se convierte en un elemento clave que les aporta sentido de pertenencia, estabilidad y personalización en el marco de la entidad.

Fue el entorno, no te toman por un tío extraño, como en el instituto, que la mayoría de ellos pasaban... ¿sabes? Aquí es como una gran familia. (JO9)

No te tratan como a un crío, te tratan como personas. Se ven las cosas de otra manera. (NJMs)

Mediante la participación en actividades socioculturales vinculadas al entorno se perfilan escenarios de fuerte cohesión social. En el marco institucional las personas jóvenes forjaron nuevas relaciones de amistad desde la identificación de experiencias vitales previas similares. El paso por la entidad supuso un cambio global, más allá de lo formativo.

Se crea un vínculo, con el educador y también con el grupo con el que comparte sus progresos, de esta forma «van tirando unos de otros» y «aprenden de los demás». Cuando miran hacia atrás, se sorprenden de su propia evolución. (NJMformadores)

La [entidad] me salvó la vida, a corto plazo fue lo que necesitaba... me hubiera estancado o peor... y a saber qué sería de mí... no lo quiero ni pensar. (JO5)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis holístico del reenganche ha permitido un acercamiento a la historia vivida por los y las jóvenes desde pautas de introspección retrospectivas y proyectivas. Se han analizado las relaciones significativas y los ambientes por los que transitaron, aludiendo a la multidimensionalidad de su trayectoria (González, 2017) y haciéndonos partícipes de la recuperación de su proyecto de vida.

Poniendo en relación las trayectorias formativas y experienciales de los jóvenes con sus contextos, hemos mejorado nuestra comprensión de los procesos de resiliencia desde el reenganche y del significado que tiene para los jóvenes la experiencia del fracaso educativo. Percepciones y sentimientos que pueden parecer subjetivos y personales desvelan un patrón transferible entre jóvenes que experimentan desafección educativa y emocional con la institución escolar y, posteriormente, el apego con la entidad socioeducativa y su entorno. Como indica Rodríguez-Fernández et al. (2018), es notorio cómo las facetas conductuales y emocionales de la implicación escolar juvenil tienen una relación significativa con su valía personal. No es tanto la creación de programas de educación compensatoria lo que genera el cambio, si no tener acceso a un entorno de apoyo, con altas expectativas de logro, basado en sus fortalezas y respondiendo a sus necesidades (Zyngier et al., 2016).

Los relatos apuntan como factores clave las interacciones conflictivas entre iguales o con el propio profesorado (Salvá-Mut et al., 2014), contextos que nutren la apatía por el contexto escolar. En este marco tan poco inclusivo, ¿cómo se puede alcanzar el óptimo desenvolvimiento de la juventud? Obviamente no son los estudiantes quienes fracasan, sino la propia institución y sus condiciones sociales quienes generan dinámicas que promueven el desenganche y abandono escolar (González y González, 2021; Prieto, 2015). El proceso de pérdida de interés puede ser la consecuencia de un sistema educativo poco inclusivo. La meritocracia impuesta en la esfera socioeconómica constriñe a la escuela y sus fines más humanistas y axiológicos (Torres Santomé, 2017), dibujando marcos de estudio y actuación que individualizan los problemas y responsabilizan al estudiante de su desenganche (Smyth y Robinson, 2015).

Parece relevante reflexionar sobre el sentido de la educación a la luz de las vivencias y prácticas en contextos educativos no formales. Las personas participantes en la investigación apuntan la calidad del equipo educador de estas organizaciones, convirtiéndose en tutores de resiliencia, como señalan Rubio y Puig (2015), educadores/as que han facilitado a estas personas jóvenes la toma de conciencia y el inicio de un cambio en su situación y aprendizaje, ofreciendo un acompañamiento firme y respetuoso.

El abandono educativo es reflejo de la discontinuidad y contradicciones entre el entorno social, económico, familiar y escolar, entre los aprendizajes y valores de estos ecosistemas. El discurso neoliberal, las directrices del mercado laboral y el porcentaje de inversión educativa, parecen ser la brújula de nuestro sistema educativo (Rittaco y Amores, 2016; Sancho, 2017) y derivar en desafección y abandono escolar del alumnado, cuyo resultado es la privación de experiencias de aprendizaje por no llegar a obtener la certificación estipulada por el Estado (Hernández y Alcaraz, 2018; Mena et al., 2010; Moretin y Ballesteros, 2018). La

prevalencia de discursos médico-psicológicos en el ámbito escolar patologizan la diversidad, individualizan el fracaso y el abandono escolar y buscan respuestas de intervención a problemas socioeducativos con procedimientos de la ciencia psicomédica. Todo ello se produce bajo la mirada neoliberal que potencia que las personas jóvenes y sus contextos familiares integren problemas estructurales como fallos individuales (e.g., MGregor, 2015; Saraví et al., 2020).

Es necesario revisar las políticas de profesionalización de itinerarios de prevención del desenganche y/o medidas de atención a la diversidad con baja exigencia académica y desafío intelectual, que agravan la vulnerabilidad académica de las personas jóvenes participantes y limitan sus oportunidades formativas (Down et al., 2017; Smyth y Robinson, 2015). La investigación sobre jóvenes resilientes constituye un campo de estudio relevante para detectar debilidades de un sistema escolar poco inclusivo y aprender de ellas, descubriendo alternativas a su funcionamiento. Desde una perspectiva de equidad, debemos ampliar la mirada de la *atención a la diversidad*, situarnos frente al sistema, sus carencias, dificultades y demandar una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado (Lozano y Fernández, 2018).

En este sentido, el primer paso, sería tomar conciencia de las múltiples identidades escolares y ofrecer medidas de apoyo más allá de dificultades académicas que revaloricen distintos modos de estar y ser dentro de la comunidad escolar. Para el alumnado en situación vulnerable los procesos de negociación de identidades presentan grandes desafíos, oscilando entre la búsqueda de un hilo narrativo e imagen de estudiante competente que oculte sus circunstancias personales-familiares, por miedo al rechazo y por ir en contra de los valores de la cultura escolar, pero que permita satisfacer su necesidad de pertenecer, derivando en procesos de alienación y de renuncia a su propia autenticidad de modo pasivo y resignado, como un modo de supervivencia a un medio que perciben como excluyente y que presenta características que no comparten (Saraví, 2022; Schall et al., 2016). La estigmatización vivida por parte de determinado alumnado debido al tipo escuela al que asisten, a los programas en que participan y a sus circunstancias vitales se revela como factor determinante que atraviesa el sentido de pertenencia (Bayón y Saraví, 2020; Sanders y Mumford, 2016; Saraví et al., 2020; Saraví, 2022).

Se necesita un currículo flexible, dirigido a proporcionar justicia curricular vinculado a su realidad y su vida que de acceso al conocimiento (González, 2017), incluyendo metodologías activas y globalizadas, con la posibilidad de recuperar la tradición metodológica ampliamente aceptada en etapas previas (Montessori, Decroly o Malaguzzi) e integrarlas en las etapas superiores (Torres, 2019). Muchas de estas decisiones requieren medidas organizativas: reducción de ratios, coordinación entre profesorado y equipos de orientación, coordinación

con servicios de la comunidad como apoyo externo al centro escolar y repensar la tutoría y la orientación educativa como recurso fundamental de prevención del abandono escolar para el alumnado en riesgo (Amor y Serrano, 2020; Domingo et al., 2016; González y González, 2021; Roca et al., 2019). También hemos comprobado el papel decisivo que pueden ejercer los agentes y programas formativos de ámbito no formal en su tránsito hacia un mayor empoderamiento, como antídoto frente al determinismo social. Las instituciones de ámbito no formal actúan como «llave» del reenganche, atendiendo a una gran diversidad de jóvenes desde una variedad de programas, con planes de aprendizaje personalizados y un proyecto global de actuación; creando espacios seguros de comunicación y buen clima entre jóvenes y formadores, de confianza y responsabilización; mediante actividades de distinta naturaleza, no sólo académicas; propiciando experiencias de aprendizaje «útil» y significativo, distintas a las vividas en la enseñanza reglada; participando en experiencias sociales y laborales como parte integrante de la oferta formativa; con itinerarios formativo-laborales flexibles; realizando un acompañamiento socioeducativo y de transición a la vida adulta; promoviendo el compromiso y la dinamización comunitaria con el entorno. Por ello, se ha de promover un mayor conocimiento y coordinación entre las instituciones educativas formales y las del Tercer Sector, promoviendo su aprendizaje recíproco; así como una mayor difusión de la oferta formativa de las instituciones del Tercer Sector entre los colectivos en riesgo, oferta escasamente conocida.

La adaptación a la nueva realidad a través de la implicación afectiva y conductual de los jóvenes es un proceso de resiliencia, como señalan Jones y Lafreniere (2014) y Rodríguez-Fernández et al. (2018). Más allá de la perseverancia individual, la resiliencia es una cualidad comunitaria adquirida en la interacción con otras personas y contextos. No es una característica innata de los individuos sino una capacidad que se desarrolla en edades tempranas, por lo que debe constituir una meta del sistema educativo. La eficacia de las prácticas no formales en el reenganche responde a los diferentes factores que confluyen en las historias de los jóvenes: personales, socio-familiares, institucionales, comunitarios (González, 2017; Ungar, 2014). La resiliencia se muestra así como una cualidad comunitaria construida desde el propio individuo y los agentes sociales que activan procesos de empoderamiento (Ruiz-Román et al., 2020; San Fabián, 2020).

Debemos considerar los recursos sociales y comunitarios, adoptando el modelo de resiliencia propuesto por Henderson y Milstein (2005), que proponen el enriquecimiento de los vínculos prosociales para construir un ambiente resiliente bajo las siguientes premisas: brindar apoyo, transmitir expectativas elevadas y ofrecer oportunidades de participación significativa. Se trata de un proceso cíclico que deben asumir las organizaciones y sus agentes, comenzando por mitigar el riesgo y ayudar a sobreponerse a la adversidad.

En los momentos de incertidumbre global, como la crisis sanitaria derivada de la Covid-19, la guerra en Europa y sus tremendas consecuencias socioeconómicas que contribuyen a acentuar problemáticas «endémicas» en determinados sistemas de atención, protección y educación, se ha elevado la fragilidad vital y tensionado las relaciones sociales, también en las personas jóvenes en tránsito hacia una vida autónoma. Esto hace indispensable estimular la capacidad de agencia y permitir que las personas jóvenes crezcan fortalecidas en momentos de especial fragilidad, combatiendo la precariedad estructural como sello de identidad de las personas jóvenes y una mirada adultocéntrica a sus circunstancias vitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Lumen-Humanitas.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Comisión Europea. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union.
- Domingo, J., Fernández, J., & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Ferree, M. (2018). Intersectionality as theory and practice. *Contemporary Sociology*, 47(2), 127-132.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución para paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: Algunas consideraciones. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 17-37.
- González, M. T., & González Barea, E. M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- Henderson, V., & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Paidós Ibérica.
- Hernández, M. A., & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Jones, G., & Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among bahamian youth. *Journal of Black Psychology*, 40(1), 47-68.
- Lozano, A., & Fernández-Prados, J. S. (2018). Equidad estructural en los sistemas educativos europeos. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 88-106.

- Martín, J. M., Alonso, I., & Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del Centro de menores extranjeros no acompañados Zabalotxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge University Press.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M., & Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 119-145.
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Ritacco, M., & Amores, F. J. (2016) Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160.
- Rivas Flores, J. I., & Herrera Pastor, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Roca, B., Armengol, M. A., Huerta, L., & Onrubia, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 441-461.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108.
- Rubio, J. L., & Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Editorial Gedisa.
- Ruiz-Román, C., Juárez J., & Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: De lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232.
- Salvá-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., Sureda, J., Casero, A., Adame, M. T., & Comas-Forgas, R. (2013). Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (EPA). In IRIE, *Informes de recerca en educació. Illes Balears 2013*. Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Salvá-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Sancho, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 127-144.

- San Fabián, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, 9-28.
- San Fabián, J. L. et al. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Graó.
- Sánchez-Moreno, M., & Murillo-Esteba, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 171-189.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Saraví, G. A., Bayón, M. C., & Azaola, M. C. (2020). Constructing school belonging(s) in disadvantaged urban spaces: Adolescents' experiences and narratives in Mexico City. *Youth & Society*, 52(7), 1107-1127.
- Schall, J., Wallace, T. L., & Chhuon, V. (2016). 'Fitting in' in high school: How adolescent belonging is influenced by locus of control beliefs. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 462-475.
- Sierra-Pardo, C. P. (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación. *Trabajo Social*, 17, 115-128.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Smyth, J., & Robinson, J. (2015). 'Give me air not shelter': Critical tales of a policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of Education Policy*, 30(2), 220-236.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence & Abuse*, 14(3), 255-266.
- Ungar, M. (2014). Practitioner review: Diagnosing childhood resilience – a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17.
- Vázquez-Recio, R., & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes "sin-sistema" y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24.
- Villegas, M. M., & González, F. E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10(2), 35-59.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Sage.
- Zyngier, D., Black, R., Brubaker, N., & Pruyn, M. (2016). Stickability, transformability and transmittability: Alternative, pull-out programs within schools. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 178-197.

CAPÍTULO 21

APRENDIZAGENS PARTICIPATIVAS E CRIATIVAS PARA A COCONSTRUÇÃO DE CIDADANIA ATIVISTA

Ana Dias Garcia

No contexto dos múltiplos desafios da sociedade contemporânea, a análise das várias dinâmicas jovens de construção participativa e comunitária torna-se oportuna no quadro da cidade enquanto espaço plural de aprendizagem, produzido pelos seus cidadãos e cidadãs. Para isto, é crucial despertar reflexões críticas sobre as condições em que se configuram as aprendizagens, expressões e ações jovens para além do que é delimitado pelo seu papel como estudantes, e problematizar pressupostos que apontam as pessoas jovens (sobretudo as menores de 18 anos) como incompetentes para formar as suas opiniões e posições, propor ideias e participar em processos de tomada de decisões.

Tendo como base a operacionalização e o material gerado das experiências de uma pesquisa participativa *com* jovens¹, este capítulo pretende contribuir para a reflexão e o debate mais alargados sobre as limitações das estruturas de acesso e oportunidade a condições de participação de jovens, nomeadamente em processos de escuta, consulta, criação e apresentação de propostas transformadoras, e a contextos de aprendizagem dotados de abordagens promissoras.

A pertinência do envolvimento e participação dos diversos atores educativos na conceção de espaços colaborativos para que jovens possam desenvolver as suas aprendizagens e participações como exercícios de cidadania local, nacional e global, corporiza a idealização de experiências de aprendizagem transformadoras, participadas e cogeridas entre pessoas jovens, educadoras, docentes, investigadoras e todas as outras que são convocadas a intervir nos diversos trajetos educativos (Macedo, 2018, 2009; Machado et al., 2020; Madeira, 2013).

(1) Garcia, Ana. (2022). «Fala-se em participação, mas não nos deixam participar»: cidade e cidadania a partir de olhares e vozes jovens. Tese de Doutoramento orientada pela Professora Doutora Eunice Macedo, pelo Professor Doutor João Queirós e pela Professora Doutora Rosa Madeira. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ao longo da experiência de investigação *com* jovens que serve de inspiração a este capítulo, corroboramos a extensão de formas, condições, circunstâncias e espaços de atuação em que a aprendizagem e prática participativa poderá acontecer, para além dos limites dos modelos tradicionais. Portanto, torna-se fundamental termos em conta uma perspectiva holística e integrada ao analisarmos as múltiplas possibilidades que a realidade e os seus e as suas protagonistas nos apresentam, no sentido de considerarmos o potencial criativo das novas plataformas, ferramentas e estratégias de ação.

No desejo por uma educação praticada em cidadania – em que as e os jovens não apenas falem e aprendam cidadania como a vivam, experienciem e pratiquem – habita a esperança de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. A partir de abordagens pedagógicas emancipatórias, na interação com a diversidade e multiplicidade cultural, jovens poderão ser encorajados a construir as suas aprendizagens. Neste panorama, o poder das linguagens das diversas formas de expressão artística poderá fortalecer contextos educacionais e ampliar vozes jovens que reclamam ser ouvidas nas diversas dimensões das suas vidas, enriquecendo possibilidades de resolução criativa de problemas (Macedo & Haridalova, 2021).

Neste sentido, este capítulo toma como referência um projeto de investigação que procurou proporcionar espaços de reflexão, análise e debate crítico coletivo a partir da mobilização de estratégias metodológicas inspiradas em experiências artísticas e recursos audiovisuais e digitais que incentivaram processos participativos interativos e dialógicos na coconstrução de conhecimento. Estes processos tornam-se ainda mais pertinentes quando focalizamos contextos em condições sociais mais desafiantes e de maior vulnerabilidade, admitindo-se que as pessoas jovens poderão ter um impacto positivo significativo no desenvolvimento comunitário, desde que sejam disponibilizados recursos e encorajadas para isso.

Numa combinação de causas e propósitos, de palcos diversos de ação *online* e *offline* e experiências de cidadania ativista² protagonizada por jovens, vamos ao encontro de novos cenários e múltiplas possibilidades de participação jovem, que proporcionaram espaços de diálogo onde foi possível aceder às múltiplas vozes jovens, de modo a encorajar, mais uma vez, a sua participação (Mitchell et al., 2017) como cidadãos e cidadãs ativistas.

(2) Reflexão desenvolvida em Garcia, Ana; Macedo, Eunice e Queirós, João. (2022). «Todos nós temos um bocadinho de ativismo»: experiências de participação de um grupo de jovens na Greve Climática Estudantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, (61), pp. 71-91. doi.org/10.24840/esc.vi61.434.

APRENDIZAGENS RECÍPROCAS E EMANCIPATÓRIAS COM JOVENS EM CONTEXTO DE PESQUISA

A necessidade de aliar processos de aprendizagem participados com jovens com ação emancipatória e democratizadora de poderes prende-se com a urgência de práticas educativas interdisciplinares abertas à ampliação de espaços plurais de diálogo, expressão e participação individual e coletiva. Práticas pedagógicas emancipatórias, direcionadas para o aprofundamento de perspetivas críticas e criativas face a desafios globais, poderão constituir uma base sólida na coconstrução de percursos educativos significativos e policromáticos. Reforçando relações e condições de reciprocidade e equidade, estas experiências educativas devem alimentar-se das competências, trajetórias, motivações e dos saberes de pessoas jovens, num exercício cocriativo de colaboração.

A apropriação de múltiplos recursos educativos – artísticos, audiovisuais, digitais – na coconstrução de aprendizagens e no desenvolvimento de processos colaborativos e (auto)reflexivos poderão incorporar mecanismos de intervenção e mudança no sentido da justiça social. Aqui a educação é perspetivada como um processo de reconstrução e resignificação de experiências, de tomada de consciência de possibilidades de desenvolvimento, aperfeiçoamento e transformação (Dewey, 2007). Tendo como ponto de partida a prática democrática como aprendizagem e a permanente reflexão sobre a experiência e o agir coletivo, é possível uma análise, interpretação e sistematização da experiência educativa, novas perceções e resignificações da ação, proporcionando uma prática pedagógica mais pensada e participada.

Reconhecendo as pessoas jovens enquanto cidadãs, protagonistas, autoras e construtoras sociais, culturais e políticas, com um papel fundamental no desenvolvimento das comunidades a que pertencem (Campbell & Erbsstein, 2012), torna-se necessário proporcionar oportunidades para que estas possam (re)criar e protagonizar os seus percursos de aprendizagem e participação. Constituindo um grupo social plural e heterogéneo, composto por uma multiplicidade de subjetividades, interesses e trajetórias individuais, as pessoas jovens, detentoras de direitos, nomeadamente do direito à participação cidadã ativa e ativista; competentes para fazer leituras críticas sobre a sua realidade, tomar posições, propor mudanças e participar em processos de tomada de decisão (Macedo, 2018, 2009; Madeira, 2013; Menezes, 2014; Pais, 2003; Silva, 2010), devem ser respeitadas e consideradas nas diversas dimensões das suas vidas. Deste modo, e tendo em conta o impacto da estrutura e organização social a que as e os jovens pertencem nas suas vidas, acredito no «modo como [as pessoas] jovens se apropriam e transformam os artefactos standard da cultura» (Fonseca, 2001, p. 17), na sua resiliência e resistência enquanto autoras, protagonistas e produtoras

ativas de cultura(s) e mudança (Freire, 2001, 2003; Freire & Horton, 2005). Por conseguinte, as potencialidades das suas diversas formas de atuação e do confronto com os diversos desafios e adversidades poderão incorporar a base para a construção de novos olhares sobre o mundo, aprendizagens, posicionamentos, e modos de agir.

A par da natureza essencialmente investigativa da experiência de pesquisa desenvolvida, a dimensão pedagógica e interventiva, corporizada nomeadamente através do processo transformador de aprendizagem pela conversa, direcionado para a (re)construção de significados a partir da conversação (Baker et al., 2005) constituiu uma dimensão relevante. Inspirado na teoria da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), este modelo de comunicação multilinear facilitou o envolvimento das e dos participantes nas conversas, numa partilha conjunta e implicada de experiências, ideias e pontos de vista diferentes. Numa dinâmica entre a ‘experiência concreta – observação – reflexão – abstração – ação’, as e os jovens desenvolveram reflexões, geraram novas interpretações e sentidos das suas próprias experiências, identificando tensões e conflitos. Coletivamente, construíram-se aprendizagens e consciência mais complexas e alargadas quanto maior a diversidade de perspetivas, experiências vivenciadas, reflexões, observações, linguagens, formas de dialogar, ser e estar (Lopes, 2017).

À semelhança do que propunha Dewey (2007), a valorização da experiência individual e coletiva constituiu uma dimensão relevante neste estudo, sobretudo no desenvolvimento de processos reflexivos partilhados. Nestes contextos, a experiência é dialogada, refletida, desconstruída e reconstruída, interpretada e compreendida, sendo, neste seguimento, gerado um significado acerca do experienciado. O diálogo sobre as práticas e vivências do grupo participante enquadraram as memórias, histórias e experiências na escola, no bairro e em outros contextos da cidade, onde pertencem emoções, sentimentos, relações interpessoais, perspetivas e sonhos. Este exercício alimentou a coconstrução de conhecimento enquanto prática de aprendizagem permanente e recíproca, de revisão da experiência e de (re)construção de sentidos da realidade (Lechner, 2010).

Esta dimensão conversacional debruçada sobre a experiência e a ação do grupo foi igualmente aprofundada ao longo dos círculos de diálogo e sessões de escuta, que reforçaram espaços de comunicação, debate temático e produção coletiva de sentidos. Tendo como suporte a designação e metodologia freiriana *Círculo de Cultura* (Freire, 1991), nesta pesquisa os círculos de diálogo enquadraram momentos de reunião e debate coletivo. Dispostas em círculo, todas as pessoas do grupo de pesquisa conseguiam olhar-se e dialogar de forma horizontal, aberta e direta, promovendo proximidade e sensação de pertença ao coletivo.

Para além de uma experiência educativa, os círculos de diálogo possibilitaram a exploração de reflexões críticas sobre diversas temáticas propostas e outras que emergiram das conversas estabelecidas. Também com o objetivo de observar a interação de forma participada, estes momentos proporcionaram diálogos informais em que as pessoas jovens narraram as suas experiências, opiniões e posições nos seus próprios termos (Macedo & Araújo, 2014).

Focados nas experiências relacionadas com a construção da participação cidadã na relação de cada jovem com os seus pares, a sua escola e cidade, os círculos de diálogo privilegiaram a liberdade de expressão e comunicação, a problematização da realidade e a valorização e reconhecimento da diversidade (Freire, 2003). Quanto maior o respeito e reconhecimento pela diversidade, mais ricos, formativos e produtivos se tornaram os diálogos. A captação de diversidades e subjetividades foi fundamental na perspetiva de uma coconstrução de conhecimento que incorporasse diversas perspetivas, experiências e sentidos da realidade a partir dos olhares e elocuições das próprias pessoas jovens. Por sua vez, a problematização adveio da observação, vivências e discussão das experiências da realidade, identificando e refletindo os seus problemas a partir da práxis social. O desafio desta prática sucedeu quando coletivamente se começaram a construir possíveis soluções para vários problemas locais e globais identificados pelo grupo de pesquisa através de diálogos críticos (Freire, 2003).

A dimensão pedagógica e democrática como «uma experiência partilhada em conjunto» (Dewey, 2007, p. 88) norteou os diálogos e contribuiu para o grupo afirmar a sua voz, intervir, propor e agir. Deste modo, procurou-se considerar e valorizar as «diversas formas que voz possa ter e expressar» (Macedo, 2018, p. 111) entre cada uma das pessoas jovens do grupo, considerando as suas variadas expressões e os contextos onde foram produzidas. Esta foi uma forma de também perceber como estas e estes jovens poderão construir a sua cidadania (Macedo, 2018).

A abordagem metodológica inspirada na ideia de que o reconhecimento dos direitos, contributos e responsabilidades das pessoas envolvidas na pesquisa compõem um benefício comum assevera o seu potencial emancipatório na identificação dessas pessoas enquanto autoras e protagonistas da construção e transformação das suas realidades (Macedo, 2018; Macedo et al., 2020). Sendo que o caminho de coconstrução de conhecimento acontece em encontros «de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados» (Freire, 2013, p. 59), onde se potencia o seu papel ativo no contributo para o enriquecimento do conhecimento e do desenvolvimento social.

OS UNIVERSOS DIGITAIS ENQUANTO NOVOS CAMPOS DE APRENDIZAGEM E AÇÃO

As plataformas digitais de comunicação como as redes sociais *online* foram eleitas pelo grupo de jovens participantes como espaços relevantes e incontornáveis de partilha, aprendizagem e diálogo (Thomas & Brown, 2011). Estes espaços *online* incorporaram simultaneamente ambientes de experiências participativas e pedagógicas que permitiram examinar formas e contextos de interação, onde as e os jovens planearam canalizar experiências e coproduções concretizadas durante a pesquisa, contrariando perspectivas que têm sido divulgadas sobre a falta de participação jovem (Garcia et al., 2019; Menezes, 2010).

Na contemporaneidade, ainda que a um ritmo desigual em várias partes do mundo, assistimos ao desenvolvimento e disseminação de novas práticas e formas de aprendizagem e construção de cidadania, principalmente quando observamos de perto dinâmicas de interação da população jovem. Se, por um lado, subsiste a perceção de que as pessoas jovens não têm interesse por participação política e cidadã, sobretudo a praticada em contextos e com base em modelos tradicionais, por outro, nas últimas décadas, as e os jovens têm vindo a conetar-se, a dialogar, a organizar-se e mobilizar-se através de plataformas de comunicação e participação *online* (Kahne et al., 2014). Nestes espaços digitais debatem, trocam ideias e manifestam as suas opiniões e principais preocupações, tais como questões relacionadas com o ambiente e os direitos humanos (Boyd, 2014; Brites, 2015). Giddens acredita que a «revolução das comunicações produziu cidadanias mais ativas, mais reflexivas, do que as que existiam antes» (Giddens, 2012b, p. 73).

Os universos digitais têm constituído palcos privilegiados para atuações de jovens no campo da participação cidadã e política, concedendo-lhe uma vasta combinação de configurações criativas e objetos multimédia, indicando uma mudança e ampliação participativa (Batista & Simões, 2022; Ribeiro et al., 2016). Face à emergência de novas circunstâncias e dinâmicas de prática participativa, torna-se necessário reconhecer formas diferenciadas de atuação, valorizando e considerando a diversidade de vozes e suas múltiplas formas de manifestação (Araújo, 2007).

As aprendizagens e experiências participativas *online* são vividas de variadas formas pelas pessoas jovens, tendo em conta a diversidade dos seus contextos socioculturais, circunstâncias políticas, geografias, condições de acesso aos espaços digitais e níveis de literacia. Aliás, tem existido uma maior preocupação com o controlo e vigilância adulta relativamente à utilização da internet e das novas tecnologias pelas pessoas jovens, do que com a desigualdade no acesso a esses recursos tecnológicos (Jenkins et al., 2016).

Quando nos referimos às várias dinâmicas de participação *online* por parte de jovens, incluímos a participação ativa e/ou ativista em *websites* e plataformas digitais tais como fóruns de conversação, redes sociais *online*, *blogs* (Cardoso & Ponte, 2017). Contudo, torna-se igualmente relevante considerar que as utilizações dos recursos *online* da parte das pessoas jovens poderão não constituir exercícios efetivos de participação cidadã que constituam algum impacto ou transformação nos contextos onde vivem. Ainda que possam abrir oportunidades apelativas e criativas de participação, as atividades mais comuns que as pessoas jovens praticam quando conetadas aos espaços digitais relacionam-se com o entretenimento e a comunicação (Batista & Simões, 2022). Mas a este respeito poderemos ir mais longe e refletir criticamente sobre o que consideramos como exercício participativo, podendo inclusive ampliar as suas possibilidades e configurações, e assumir as próprias escolhas, interações e intervenções *online* enquanto formas de construção participativa com impacto nas biografias e aprendizagens jovens.

No entanto, neste quadro, ainda que pareçam revigorantes as múltiplas formas e estilos de participação, torna-se relevante manter um olhar atento e crítico ao potencial risco para o atual sistema democrático prescindir integralmente da prática cidadã e política mais tradicional e institucional (Malafaia et al., 2021). O recurso a palcos digitais para a participação cidadã em detrimento de cenários mais formais e institucionais tem despertado novos desafios e inquietações, nomeadamente associadas à potencial ocultação de desigualdades, supressão de diversidades, assim como a questões de segurança digital, privacidade e à própria expressão de democracia (Jenkins et al., 2016). Nesta perspetiva, é fundamental uma olhar interseccional para refletir e analisar mais aprofundadamente como é que as e os jovens se relacionam com as tecnologias digitais e como essa relação se intersesta com as suas aprendizagens e construções participativas e cidadãs.

ABORDAGENS COLABORATIVAS COM BASE EM MÉTODOS ARTÍSTICOS

O desenvolvimento de uma investigação participativa orientada para a ação baseada em artes com jovens revelou-se pertinente na medida em que os seus princípios permitiram viabilizar oportunidades e a gestão de ferramentas úteis para as e os jovens desenvolverem competências e conquistarem uma posição de maior destaque e visibilidade nas suas comunidades. Estas vantagens possibilitaram que o grupo se sentisse confiante para partilhar e (re)construir as suas experiências (Kellett, 2009), aprofundar as suas habilidades sociais, intelectuais

e criativas, instigando a autonomia, a participação e a valorização individual e coletiva. A apropriação da linha metodológica da pesquisa participativa serviu ainda o propósito de alimentar uma ação coletiva pedagógica e «politicamente formadora» (Brandão & Borges, 2007, p. 57).

De modo a que a investigação e o processo de participação tivessem efetivamente um efeito transformador no grupo, as e os participantes tiveram contacto prévio com as problemáticas, de forma que o grupo de pesquisa se sentisse preparado para as observar, pensar e analisar com maior clareza. Neste sentido, a participação do grupo passou pela mobilização de métodos e técnicas de pesquisa com base em práticas artísticas, nomeadamente exercícios de teatro fórum, escrita criativa e cocriação musical, experiências de *fotovoz* e *videovoz*, e de participação ativista na Greve Climática Estudantil. A partir de uma abordagem aberta a novos debates e trilhos metodológicos, a pesquisa participativa com base em métodos artísticos constituiu um estímulo ao envolvimento do grupo de jovens e à sua expressão nas mais variadas formas, nomeadamente através do teatro, da música e fotografia.

Neste processo de aprendizagem permanente, materializaram-se propostas metodológicas criativas e inovadoras que permitiram viabilizar dinâmicas geradoras de conhecimento que, através da prática de métodos e técnicas tradicionais de pesquisa, seria inacessível (McNiff, 2008). Numa tentativa de rutura com abordagens mais dogmáticas, uniformizadas e instrumentais, mas sem prescindir do rigor e comprometimento essenciais na investigação científica, o investimento em métodos artísticos participativos ampliou possibilidades de acesso a múltiplos e complexos contextos, (inter)subjetividades e formas de ação e conhecimento (Capous-Desyllas & Morgaine, 2018; Esteban, 2010).

Ao fazer parte do processo cognitivo de construção pessoal, reconstrução, aprofundamento e aperfeiçoamento da experiência da realidade, a arte «é uma forma de criar as nossas vidas, expandindo a nossa consciência, moldando as nossas disposições, satisfazendo a nossa busca de sentido, estabelecendo contacto com os outros e partilhando uma cultura» (Eisner, 2008, p. 361). A experiência artística como uma forma de aprendizagem e diálogo com o mundo poderá facilitar a fluidez da expressão de sentimentos, práticas intelectuais e sociais. Constituindo uma dimensão essencial do ser humano, a expressão cultural e artística poderá contribuir para o exercício de conscientização e ser especialmente relevante na disseminação de processos interativos de aprendizagem, cocriação e ação coletiva (Barone & Eisner, 2011; Freire, 2006, 2014).

Nas atividades artísticas desenvolvidas durante o estudo aqui referido, a relação entre protagonistas e territórios foi próxima e susteve a produção de reflexões, interseções e novas perspetivas relativas aos espaços (escola/bairro/cidade), seus símbolos e significados. A adoção destas práticas como recurso

para a análise e compreensão da realidade envolveu a interação próximas entre participantes, com os seus contextos e os significados que foram sendo atribuídos a essas relações ao longo da experiência e expressão artística. O exercício de problematização do mundo através da arte favoreceu dinâmicas de desvelamento da realidade (Freire, 2006) que despertaram desejos de uma mudança possível (Foster, 2016).

Deste modo, perspetivando as práticas artísticas como experiências de dimensão estética (Dewey, 2010) e crítica, capazes de proporcionar espaços de debate e construção de formas alternativas de participação social e política (Stahl, 2009), procurou-se encorajar o grupo de jovens a explorar e experimentar diversos espaços e materiais. A estética como experiência sensível do mundo de onde poderá advir uma multiplicidade de linguagens e expressões providas de sentidos (Freire & Horton, 2005). Os métodos artísticos enquanto potenciadores de processos de pesquisa e aprendizagem compõem uma prática reflexiva onde se inscreve o pensamento, os afetos, a relação e interação com e entre as pessoas, o espaço, o tempo e os recursos materiais disponíveis (Capous-Desyllas & Morgaine, 2018). Nesta dinâmica experiencial, múltiplas perspetivas e formas de ler, pensar e sentir o mundo são celebradas, assim como formas de atuar nele.

As práticas artísticas que enquadram processos criativos e reflexivos a partir de experiências transdisciplinares poderão ainda ser um desafio e uma oportunidade para a inclusão, (re)construção de vínculos sociais e cooperação entre grupos jovens, nomeadamente no trabalho em terrenos socialmente frágeis e vulneráveis (Macedo et al., 2017). No caso das pessoas jovens do grupo de pesquisa, a maioria residente em bairros urbanos socialmente desvitalizados, em que as vivências e confrontos quotidianos exigem abordagens mais informais e flexíveis, a experimentação de métodos com base em artes possibilitou situar as suas identidades e culturas, e fortalecer as suas competências, escolhas e ações. Sustentada em conteúdos teóricos que confirmam a validade e as vantagens das experiências artísticas nas dinâmicas de inclusão social (Kinder & Harland, 2004; Stickley et al., 2012) e de sensibilização para os direitos humanos (McPherson & Mazza, 2014), poderá ser legítimo afirmar a importância da dimensão questionadora da arte enquanto exercício crítico de autoconhecimento e de imersão na realidade, facilitador de processos de afirmação e transformação pessoal e coletiva (Foster, 2016).

As experiências artísticas socialmente comprometidas, como por exemplo o Teatro do Oprimido ou a Fotografia Participativa, atravessam variadas temáticas, questões e disciplinas, movendo-as para diversas áreas do conhecimento, onde cruzam fronteiras, adquirem novas configurações e aceções, e ampliam campos do saber (Helguera, 2011). Simultaneamente, para além de se direcionarem para a expressão, representação e problematização de aspetos da realidade,

nas últimas décadas os processos artísticos têm-se desenvolvido no sentido de uma ação e intervenção direta na sociedade (Castellano & Raposo, 2019), o que dá sentido a esta abordagem que, por um lado, propõe contribuir para a produção científica de conhecimento e, por outro, para a transformação social.

EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ATIVISTA PROTAGONIZADA POR JOVENS

Que lugares as pessoas jovens ocupam para desenvolver aprendizagens e práticas participativas, democráticas e ativistas? Que palcos estas apropriam para dar forma e voz à sua participação cidadã nos dias de hoje?

Tal como apresentado no ponto 3 deste capítulo, as plataformas digitais têm se afirmado como um novo campo de batalha que tem possibilitado novas formas de produção, comunicação e disseminação criativa e artística. Porém, tem sido também no terreno físico e no contacto direto e pessoal que as e os jovens têm reinventado formas de intervir, fazer as suas lutas e resistências. Poderemos realçar um certo caráter híbrido nos palcos contemporâneos de protesto e ativismo, onde os espaços digitais (Internet) e os físicos (ruas e comunidades) se conetam de variadas formas, gerando territórios de interação entre diversos atores (Castells, 2015).

Exemplos mais recentes disso são manifestações individualizadas e/ou coletivas mobilizadas por jovens de diversos contextos, nomeadamente por Malala Yousafzai, que aos 11 anos escreveu e publicou um diário sobre a sua experiência enquanto jovem rapariga a viver no Paquistão sob o regime talibã. A jovem quis partilhar a história da sua vida e denunciar ao mundo o regime repressor em que viveu e que desrespeita direitos humanos fundamentais, sobretudo no caso das mulheres, a quem é retirado o direito à educação e à participação na esfera pública. Através do seu livro e da sua posição destemida, Malala tornou-se um exemplo de resistência e ativismo juvenil pelo direito à educação de crianças e jovens, tendo, inclusive, sido a pessoa mais jovem a receber o Prémio Nobel da Paz.

Por sua vez, a jovem Amika George, que aos 16 anos liderou o movimento #FreePeriods a defender o acesso a produtos de higiene menstrual gratuitos a todas as jovens com pouco recursos económicos, organizou um protesto diante da residência oficial da primeira-ministra britânica, Theresa May, para chamar a atenção sobre o assunto. Mobilizando outras pessoas jovens através de apelos na Internet, a manifestação reuniu milhares de jovens ativistas vestidas simbolicamente de vermelho e procurou quebrar o estigma relativo à menstruação e pobreza. A ação teve tal impacto que o governo distribuiu gratuitamente pro-

dutos de higiene feminina em todas as escolas e universidades do Reino Unido (Astrup, 2018).

Aos 12 anos, a jovem brasileira MC Soffia chamou a atenção da sua posição no mundo enquanto menina negra ao representar e denunciar experiências de racismo, machismo e violência de gênero através da composição de músicas Rap. Para esta jovem, cantar é uma forma de manifestação ativista que lhe possibilita chegar a outras jovens e debater pública e criticamente sobre questões relacionadas com feminismo e a sua dimensão interseccional (Borges, 2020).

No caso de grupos ou movimentos sociais mais associados a identidades ou ações coletivas de protesto, poderemos identificar o caso do #NeverAgain ou a *March for Our Lives*, movimentos liderados por estudantes, nomeadamente pela jovem ativista Emma González, em defesa de uma legislação que controle e limite o uso de armas nos Estados Unidos da América como forma de prevenção de violência. Em Portugal e Espanha, em março de 2011 e em plena crise económica e social, os movimentos Geração à Rasca ou 12M e Indignados ou 15M, que acabaram por enquadrar manifestações transversais às várias gerações, constituíram mobilizações coletivas de dimensão internacional que tiveram jovens no seu comando. Mobilizações que enquadraram ocupações transgressivas de espaços públicos, acampamentos e assembleias em praças, arruadas, *flashmobs*, *jam sessions*, batucadas, canções de intervenção, expressões visuais urbanas em muros através da prática de *stencils*, *graffitis*, colagem de cartazes, fóruns e redes de comunicação *online*, que anunciaram e reivindicaram novas formas de expressar e praticar cidadania (Pais, 2005, 2010, 2014).

Já em 2018, a jovem sueca Greta Thunberg, na altura com 15 anos, encabeçou um movimento pelo clima e de defesa do ambiente que se tornou altamente mediático e inspirou muitas outras pessoas jovens a nível internacional. Baseando-se em estudos científicos, a Greve Climática Estudantil, que integra o movimento internacional #SchoolStrike4Climate e #FridaysForFuture, alerta para a urgência em combater as causas da crise climática mundial (Fisher & Nasrin, 2021; Kühne, 2019), exigindo ações e responsabilidades imediatas da parte de líderes políticos, que têm colocado entraves nas negociações de acordos que poderiam ajudar a mitigar este problema (European Youth Forum, 2019). Algumas das principais estratégias de ação deste movimento passam por greves à escola todas as sextas-feiras, organizar manifestações de rua, fazer cicloativismo, isto é, circular em bicicletas pelas cidades como forma de chamar a atenção para a mobilidade não poluente e saudável, reivindicando o direito de circular em segurança por esse meio, enquanto dimensão importante incluída no direito à cidade (Raquel, 2020).

A Greve Climática Estudantil é um dos modelos mais recentes de como as e os jovens se têm organizado, expressado as suas posições, questionado o seu

papel e recriado formas de agitar e pressionar os sistemas, cada vez mais apoiados numa postura interseccional. Fazendo ruturas com obstáculos mais formais e rígidos, as e os jovens

tendem a inovar em seus formatos, que, coletivos ou individualizados, imprimem dinâmicas organizacionais em que enfatizam o empenho na horizontalidade das suas relações e proposições; que se pautam pela relativa autonomia e mesmo resistência a partidos e outras instituições tradicionais na atuação política, como sindicatos e associações estudantis; e que se inclinam a usar intensiva e globalmente novas tecnologias de comunicação e redes sociais virtuais para disseminar as suas pautas e organizar ações públicas. (Leite et al., 2019, p. 1004)

Desta forma, as pessoas jovens (re)constroem paradigmas de participação e cidadania, nem sempre imediatamente compreendidos, contudo, sonantes, empoderantes e plurais, carregados de vontade de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar abordagens pedagógicas participativas e criativas em contextos não formais e com base em experiências de pesquisa participativa com jovens, onde métodos artísticos foram mobilizados no sentido da produção de conhecimento e espaços de participação ativa e ativista, é possível compreender a importância da afirmação e reconhecimento das pessoas jovens como atores sociais e políticos, competentes para protagonizar e produzir as suas aprendizagens.

A revisitar processos emancipatórios de pesquisa com jovens, onde a escuta, o diálogo, a expressão criativa e a participação constituíram eixos centrais, poderemos asseverar que o exercício de participação cidadã não depende somente do que se lê ou aprende na escola sobre cidadania, mas, sobretudo, com a experiência e vivência em sociedade, e nas relações interpessoais. A relação com a realidade, as vivências e experiências quotidianas, o confronto com os diversos desafios e adversidades fazem parte da base para a construção de olhares sobre o mundo, de posicionamentos, opiniões, atitudes e ações que poderão materializar-se das mais diversas formas de expressão. É através do exercício do direito à participação que as e os jovens aprendem a participar. Para além da promoção de diversas literacias fundamentais, espera-se que as escolas sejam responsáveis pela educação de cidadãos e cidadãs, porém, é também nos desafios diários das comunidades que os e as jovens cidadãos e cidadãs aprendem a sê-lo. A cidadania deverá ser promovida e praticada na escola em ligação com a

vida fora da escola, nos diferentes contextos da vida em sociedade. A escola e as comunidades locais que a rodeiam são palcos cruciais para o desenvolvimento de experiências educativas e participativas, e para a produção de conhecimento. Ao reconhecer a participação cidadã das pessoas jovens como um projeto social e comunitário de relevância à escala global, é reforçado um compromisso coletivo com a democracia e justiça social.

É crucial perceber as e os jovens como pessoas detentoras de direitos e competências, com as suas próprias particularidades, culturas, interesses, opiniões e formas de atuação, que devem ser respeitadas e consideradas, e que são essenciais na construção das suas biografias e trajetórias educativas (Macedo, 2018, 2009; Madeira, 2013; Menezes, 2014; Silva, 2010).

No contexto dos riscos e múltiplos desafios da sociedade contemporânea, as cidades poderão definir-se como espaços plurais produzidos pelos seus cidadãos e cidadãs. Assim, torna-se urgente alargar os espaços públicos de participação de jovens para além do que é estipulado pelo seu papel enquanto estudantes, alargando as suas ações e aprendizagens fora da escola (Madeira, 2013). Para construir uma cidade inclusiva, democrática e participativa, é necessário proporcionar espaços diversos de aprendizagem colaborativa e saber incluir a contribuição das pessoas jovens (Garcia et al., 2019). Deste modo, poderão ser criados contextos onde direitos possam ser reivindicados; neste caso, o direito à participação ativa e ativista das pessoas mais jovens, criando formas de expressão e ação que encarnem novas experiências educativas e de intervenção social (Madeira, 2013). Podem surgir oportunidades para que estas e estes jovens aproveitem vários recursos e participem igualmente e em diálogo com a diversidade (Araújo, 2007), na criação de espaços para produzir ações transformadoras na sua comunidade (Freire, 1997). Neste contexto, «muitos mundos possíveis» podem ser construídos (Santos, 2005, p. 15), com criatividade, inclusão, e justiça social.

Em suma, sendo envolvidas e incluídas em práticas educativas, participativas, democráticas e investigativas, e reconhecidas enquanto construtoras das suas aprendizagens, realidades e cidadanias, as pessoas jovens poderão experienciar um maior sentimento de pertença à sociedade, construindo esperança e um agir para a sua transformação (Freire, 2014; Macedo, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Helena Costa (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.
- Astrup, Juliette (2018). Period poverty: Tackling the taboo. *Community Practitioner*, 90(12), 40-42.

- Batista, Susana, & Simões, José Alberto (2022). Cidadania digital de jovens em três países Europeus: Perfis de (não) participação cívica online. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 98, 9-29. doi:10.7458/SPP20229820792
- Baker, Ann, Jensen, Patricia, & Kolb, David (2005). Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427. doi:10.1177/1350507605058130
- Barone, Tom, & Eisner, Elliot (2011). *Arts based research*. Sage.
- Borges, Flaviane (2020). Breves panoramas do racismo no Brasil e o dissilenciamento em músicas ativistas de MC Soffia. In A. L. Sousa, D. Carrascosa, J. Augusto, H. Freitas, M. D. Rodriguez, & S. Fonseca (Eds.), *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas* (pp. 307-324). Organismo e Grupo Rasuras.
- Boyd, Danah (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Brites, Maria José (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e participação*. Livros Labcom.
- Brandão, Carlos, & Borges, Maristela (2007). A pesquisa participante: Um momento de educação popular. *Revista de Educação Popular*, 6, 51-62.
- Campbell, David, & Erbsstein, Nancy (2012). Engaging youth in community change: Three key implementation principles. *Community Development*, 43(1), 63-79. doi:10.1080/15575330.2011.645042
- Cardoso, Daniel, & Ponte, Cristina (2017). Género, sexualidade e ativismo online: Um olhar interseccional para o papel da participação cívica na internet por jovens portugueses. *ex æquo*, 35, 49-64. doi: 10.22355/exaequo.2017.35.04
- Capous-Desyllas, Moshoula, & Morgaine, Karen (2018). *Creating social change through creativity: Anti-oppressive arts-based research methodologies*. Palgrave Macmillan.
- Castellano, Carlos, & Raposo, Paulo (2019). *Textos para uma arte socialmente comprometida*. Sistema Solar – Documenta.
- Castells, Manuel (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age* (2.^a ed.). Polity Press.
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação* (1.^a ed.). Didática Editora.
- Dewey, John (2010). *A Arte como experiência*. Martins Fontes.
- Eisner, Elliot (2008). The role of the arts in transforming consciousness: Education is the process of learning how to invent yourself. In Jossey-Bass Publishers (Eds.), *The Jossey-Bass reader on the brain and learning* (pp. 359-369). Jossey-Bass.
- European Youth Forum. (2019). *Resolution in support of youth demanding urgent climate action*. Council of Members.
- Esteban, Maria Paz Sandín (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. Mc GrawHill; Artmed.
- Fisher, Dana, & Nasrin, Sohana (2021). Climate activism and its effects. *Wire Climate Change*, 12, 1-11. doi:10.1002/wcc.683
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos, experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Celta.
- Foster, Victoria (2016). *Collaborative arts-based research for social justice*. Routledge.
- Freire, Paulo (1991). *Educação como prática da liberdade* (20.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Política e educação*. Cortez.

- Freire, Paulo (2001). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo, & Horton, Myles (2005). *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social* (3.^a ed.). Vozes.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, Paulo (2013). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giddens, Anthony (2012b). *O mundo na era da globalização*. Editorial Presença.
- Garcia, Ana, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania? *Praxis Educativa*, 14(3), 1230-1250. doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.023
- Helguera, Pablo (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books.
- Jenkins, Henry, Ito, M., & Boyd, Danah (2016). *Participatory culture in a networked era*. Polity Press.
- Kahne, Joseph, Middaugh, Ellen, & Allen, Danielle (2014). *Youth, new media, and the rise of participatory politics*. Youth and Participatory Politics Research Network Working Paper #1.
- Kellett, Mary (2009). Children as researchers: What we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities? *International*, 13, 395-408.
- Kinder, Kay, & Harland, John (2004). The arts and social inclusion: What's the evidence? *Support for Learning*, 19(2), 52-56.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kühne, Rainer (2019). Climate change: The science behind Greta Thunberg and Fridays for Future. *OSF*. doi: 10.31219/osf.io/2n6kj
- Lechner, Elsa (2010). *Histórias de vida: Olhares interdisciplinares*. Edições Afrontamento.
- Leite, Miriam, Ferreira, Vítor, & Machado, Valéria (2019). Dossiê: Jovens e ativismos em (des)construção: Socializações e (in)ações políticas. *Práxis Educativa*, 14(3), 1004-1006.
- Lopes, Líliliana (2017). A aprendizagem pela conversa na formação de educadores: Ecos de um caminho partilhado de aprendizagem, investigação e mudança. In Luís Alcoforado, Denise Barreto, & Márcia Regina Barbosa, *Diálogos Freireanos: A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 191-221). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Legis Editora.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena Costa (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359.

- Macedo, Eunice, Santos, Sofia Almeida, Doroftei, Alexandra Oliveira, Araújo, Helena Costa, & Nada, Cosmin (2020). Young people insights on their participation in educational measures in Northern Portugal: Between challenges and opportunities. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 131-152.
- Macedo, Eunice, & Hardalova, Poliksena (2021). Refletir sobre a experiência, a arte como oportunidade: Um texto a quatro mãos. In Eunice Macedo (Coord.), *A educação como experiência ética, estética e solidária: Buscando inspiração em Freire* (pp. 173-185). Mais Leitura / IPFP / CIEE.
- Macedo, Eunice, Clough, Nick, & Santos, Sofia Almeida (2017). Engaging vulnerable young people in education through the arts: Challenges and opportunities. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 7-14.
- Machado, Elsa Biscaia, Freire, Isabel Pimenta, Caetano, Ana Paula, Vassalo, Susana, & Bicho, Lisete (2020). The voice of young people: Contribution for their involvement in the school. *Intercultural Education*, 31(3), 300-313. doi:10.1080/14675986.2020.1717291
- Madeira, Rosa (2013). A participação das crianças na esfera pública: A desigualdade social como desafio. *Rediteia*, 46 – Bem-Estar Infantil, *Revista de Política Social*.
- Malafaia, Carla, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2021). The gap between youth and politics: Youngsters outside the regular school system assessing the conditions for becoming political subjects. *Young*, 29(5), 437-455. doi:10.1177/1103308820987996
- McPherson, Jane, & Mazza, Nicholas (2014). Using arts activism and poetry to catalyze human rights engagement and reflection. *Social Work Education*, 33(7), 944-958. doi:10.1080/02615479.2014.885008
- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. LivPsic.
- Menezes, Isabel (2014). Fazer política por outros meios? In E. Macedo (Coord.), *Fazer educação, fazer política: Linguagem, resistência e ação* (pp. 19-36). Legis.
- Mitchell, Claudia, Lange, Naydene De, & Moletsane, Relebohile (2017). *Participatory visual methodologies: Social change, community and policy*. Sage.
- McNiff, Shaun (2008). *Art-based research*. In J. Knowles & A. Cole, *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 29-40). Sage.
- Norris, Pippa (2020). The digital divide. In Frank Webster (Ed.), *The information society reader*. Routledge.
- Pais, José Machado (2003). *Culturas juvenis*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.
- Pais, José Machado (2010). *Lufa-lufa quotidiana: Ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, José Machado (2014). De uma geração rasca a uma geração à rasca: Jovens em contexto de crise. In Paulo Corrano & Osmar Fávero (Orgs.), *Narrativas juvenis e espaços públicos* (pp. 71-96). UFF.
- Raquel, Roberta (2020). *Mulheres, mobilidade e direito à cidade: Espacialidades e experiências cicloativistas* (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 51(221), 822-849.
- Santos, Boaventura Sousa (2005). *O fórum social mundial*. Edições Afrontamento.
- Silva, Sofia Marques da (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Edições Afrontamento.
- Stahl, Johannes (2009). *Street art*. H. F. Ullmann.
- Stickley, Theodore, Crosbie, Brian, & Hui, Ada (2012). The stage life: Promoting the inclusion of young people through participatory arts. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 1-8.
- Thomas, Douglas, & Brown, John Seely (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace.

POSFÁCIO

CONSTRUIR A MUDANÇA EM EDUCAÇÃO

Pedro Abrantes

O livro que o leitor tem entre mãos (ou quiçá no seu ecrã) constitui uma memória reflexiva de um projeto notável, a vários títulos, e que eu tive o prazer de acompanhar, não com a proximidade que gostaria, mas com a admiração que me merecem, há muitos anos, as suas principais impulsionadoras, no quadro aliás de uma linha consolidada e que faz do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Universidade do Porto um contexto de trabalho tão singular e estimulante. Procurarei, nestas derradeiras páginas, refletir sobre alguns dos seus elementos matriciais, nesse estatuto de «amigo crítico» que marcou a minha participação no projeto.

Primeiro que tudo, importa notar que o projeto se centra numa questão fundamental do nosso tempo. O insucesso e o abandono escolares constituem uma dimensão central das desigualdades que marcam as sociedades contemporâneas e se a redução recente deste fenómeno – particularmente célere no Norte de Portugal, e para a qual muito têm contribuído projetos como este – é evidente, em termos quantitativos, não são menos dramáticos os seus efeitos individuais e coletivos. Até porque o insucesso e o abandono não são apenas a retenção de ano e a anulação da matrícula, fenómenos que felizmente têm conhecido uma importante retração, mas são, sobretudo, em percursos escolares que se prolongam frequentemente por controlo social e ausência de alternativas, o alheamento e a perda de esperança nas crianças e nos jovens, o que não é facilmente quantificável, mas é bem visível para quem entra em escolas com frequência.

Tal como mostraram, há muitos anos, autores como John Dewey, António Sérgio, Pierre Bourdieu ou Paulo Freire, entre outros, esse insucesso e abandono profundos estão enraizados num modelo escolar que promove a uniformidade, a conformidade, a hierarquização e a reprodução, quantas vezes com base em normas arbitrárias, nas antípodas dos princípios de liberdade, diver-

cidade e inclusão que orientam e animam os indivíduos, em sociedades democráticas. Para que a escolaridade obrigatória não seja uma violência sobre uma parte da população juvenil, mas sim o exercício de um efetivo direito, é preciso construirmos uma escola em que efetivamente todas as crianças e todos os jovens se desenvolvam e se enriqueçam enquanto pessoas e cidadãos, na sua singularidade.

No entanto, se a mudança da escola, no sentido de superar esta contradição, tem sido sucessivas vezes reivindicada, mais difícil é construí-la num tempo de tanta descrença e, para isso, é fundamental fazê-lo na prática quotidiana, com aqueles que são os principais protagonistas da educação. É neste sentido que o projeto, evitando os diagnósticos fatalistas ou as lições descontextualizadas (mesmo se sob a fórmula benévola de «boas práticas») se centra na identificação e análise de «práticas promissoras em contexto», ou seja, práticas construídas com os agentes locais e com as quais podemos todos aprender, mas cuja transferência entre contextos nunca pode ser automática.

Acima de tudo, como se reconhece no feliz título da obra, o que se procura que seja transferível – entre contextos educativos, mas também entre contextos de investigação e de definição de políticas – não são tanto as práticas, as quais se querem originais, mas sobretudo a esperança numa educação que crie, que inclua, que realize e que liberte.

A este propósito, não deixa de ser importante sublinhar o enfoque numa pedagogia «libertadora» e orientada para a «resolução de problemas». Não me pretendo alongar num domínio em que não sou especialista, mas cabe mencionar que, muito antes da gramática escolar se desenvolver, as comunidades já aprendiam, em grande medida, através do empenho na resolução de problemas significativos para a sua existência. Essa é a raiz do conhecimento e da cultura, desde os tempos ancestrais, com o intuito de ampliar as nossas capacidades individuais e coletivas, ou seja, a nossa liberdade. É bom voltarmos a esses princípios e entender como eles são estimulantes para professores e estudantes de hoje, até pelas diferenças notáveis com aqueles em que se tem baseado a forma escolar dominante.

É esse o principal mérito deste projeto, ao explorar as potencialidades das metodologias participativas e, em particular, da «investigação-ação», seguindo o sempre acutilante e inspirador olhar da Professora Luíza Cortesão, bem expresso no Capítulo 5 desta obra. Tal como Cristina Vieira reflete no capítulo seguinte, trata-se efetivamente de «coconstruir» a escola, a partir das experiências, anseios e ideias dos docentes e estudantes, mas também com o envolvimento de muitos outros agentes da comunidade, entre os quais, as famílias, as entidades locais e as próprias instituições científicas.

Neste âmbito, os investigadores trazem conhecimentos, mas sobretudo perguntas, reflexões e desafios que desnaturalizam realidades opressivas, permitindo alargar os horizontes de possibilidades e, logo, a liberdade. Diga-se, aliás, que, no plano académico, se a pressão para a especialização e competição nos tem também, tantas vezes, fechado em gabinetes, a produzir textos que ficam depois a ganhar pó nas estantes e nas plataformas digitais, este projeto mostra de forma inequívoca a importância de um conhecimento socialmente útil, porque construído na comunidade. Os espaços de diálogo e formação cruzada que criou foram bem reveladores disso mesmo, como se acredita que o presente livro também o seja.

Esta orientação para o trabalho *com* as escolas – e não *sobre* as escolas – foi particularmente desafiadora, num projeto que sofreu, como todo o mundo, os efeitos inesperados da pandemia de Covid-19, entre os quais, o encerramento durante longos períodos letivos dos estabelecimentos educativos e o próprio fechamento das pessoas em preocupações com a sua sobrevivência e dos seus mais próximos. Esse evento dramático dificultou muito as dinâmicas colaborativas que estavam planeadas e limitou algumas das suas potencialidades, mas redobrou também a vontade e a criatividade da equipa para encontrar formas alternativas de as tornar realidade.

Se ficasse por aqui, o projeto já teria uma enorme virtude, num tempo em que o ensino secundário e, por conseguinte, os e as adolescentes permanecem reféns da tradição, do medo e da competição. Destaque-se, a este propósito, a importância de envolver – e assim colocar em diálogo – um conjunto de instituições que desenvolvem ofertas diferenciadas de ensino secundário, evitando exclusões, falsas dicotomias e hierarquizações entre elas, reconhecendo-lhes um estatuto semelhante e contribuindo, assim, para um sistema assente na diversidade, não na desigualdade. Na verdade, os problemas que estas várias instituições enfrentam são, em grande medida, semelhantes e as suas diferenças apenas acentuam a relevância de poderem aprender em conjunto.

Contudo, o projeto foi mais além. Reconhecendo que a mudança em educação ocorre em vários contextos, tempos e níveis de escala, procurou igualmente ponderar e intervir nas políticas educativas, hoje desdobradas nos planos locais, nacionais e internacionais, no caso português, com particular relevância para a União Europeia. É neste sentido que alguns capítulos, no início e no final da obra, procuram discutir os discursos e normativos políticos em torno do abandono e insucesso escolares, nos seus diferentes níveis de escala, enquanto outros exploram o modo como os seus elementos centrais – como o conceito omnipresente das «competências» (vide Capítulo 4) – são pensados localmente e influenciam as práticas dos agentes educativos. A este propósito, o projeto parece ter conseguido manter um equilíbrio, sempre difícil, entre diferentes racionalidades em

presença, evitando tanto os escolhos de um seguidismo tecnocrático que incorpora as orientações políticas sem as questionar como a arrogância de um pensamento crítico que frequentemente corta pontes de comunicação com os agentes (em particular, os políticos e administrativos, mas também muitos daqueles a quem supostamente pretende dar voz).

Neste vaivém entre políticas e práticas, gerido pela equipa de investigação com grande sensibilidade, abrem-se, pois, oportunidades de cidadania, estimulando-se o espaço público da educação, promovendo a reflexão, a participação e a intercompreensão.

Por todos estes motivos, este livro não se trata portanto de uma obra acabada, nem as memórias de um projeto concluído, mas sobretudo de um devir coletivo e de um estímulo para que continuemos a trabalhar por uma educação democrática, o que é uma das melhores formas de manter a esperança na Humanidade.

Lisboa, setembro de 2023

NOTAS BIOGRÁFICAS DAS E DOS AUTORES

Eunice Macedo é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e membro integrado do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde co-coordena a comunidade de práticas de investigação PIV – Políticas de Inclusão e Vozes: diversidade, género e interseccionalidade. A sua investigação sobre educação, cidadania e género, em particular com jovens nas escolas, sustenta o seu trabalho de intervenção junto das comunidades, em busca de formas de educação e de vida ligadas à felicidade e à realização pessoal, e mediadas pelo mundo. É vice-presidente da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>

Cosmin Nada é investigador no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. Possui um Doutoramento Europeu em Ciências da Educação (2017). As suas competências e interesses de investigação estão relacionados com as seguintes temáticas: mobilidade estudantil, migração e educação, diversidade e inclusão, justiça social e educação, ensino superior e internacional. Cosmin participou em vários estudos internacionais, sendo Coordenador Administrativo da rede NESET e membro do Conselho Editorial do European Toolkit for Schools. <https://orcid.org/0000-0001-5780-1763>

Sofia Almeida Santos é Investigadora e *knowledge broker* do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto, possuindo Doutoramento Europeu em Ciências da Educação (2015). Os seus interesses de investigação focam-se nas áreas de educação sexual, estudos de género, cidadania e sociologia da educação, e tem participado em diversos projetos de investigação e intervenção nestas áreas. Integrou o grupo de trabalho responsável pela elaboração da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Entre 2020 e 2022, foi assessora do Ministro da Educação na produção de políticas públicas da educação. <https://orcid.org/0000-0002-8512-2335>

Helena C. Araújo é Professora Catedrática Convidada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), tendo sido sua Diretora entre 2009 e 2020. Tem lecionado nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento da FPCEUP em sociologia da educação, estudos de género e cidadania e diversidade. Os seus principais interesses de investigação são: educação como direito social, desvinculação escolar, biografias e percursos de jovens, género, educação e cidadania, educação intercultural. <https://orcid.org/0000-0003-2988-3209>

Maria João Horta é Subdiretora-Geral na Direção-Geral da Educação, no Ministério da Educação. Estudou Geologia na Universidade de Coimbra, é Mestre em Didática das Ciências (FCUL) e Doutorada em TIC e Educação (IEUL). Desenvolve trabalho de investigação em educação (especial destaque para a Didática das Ciências e para as Tecnologias Educativas) com trabalhos científicos publicados em revistas da área. Recentemente coordenou a Equipa INCoDe Educação e integrou o Grupo de Trabalho que definiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Integra grupos de trabalho da Comissão Europeia e da European Schoolnet na área da Educação Digital e da Cidadania Digital. É professora convidada na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Otilia Paula Castro é Diretora Municipal, na Direção Municipal de Educação, no Município do Porto. Iniciou a sua atividade profissional como Educadora de Infância. Mais tarde, ingressou numa autarquia local como Técnica e Dirigente na área da Educação e Ação Social. Foi membro de uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, tendo assumido funções de Presidente. Possui o Bacharelado em Educação de Infância, o Curso Superior de Estudos Especializados em Intervenção Comunitária e Educação de Adultos, e uma Pós-graduação em Abordagens e Modelos de Intervenção na Adolescência. Possui também o mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e iniciou o Curso de Doutoramento, em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa.

João Moisés Cruz é estudante de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Através de bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, está a desenvolver no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) o plano de trabalhos “As Políticas Públicas de Educação no Contexto da Transição Digital”. Antes participou num projeto sobre discursos políticos em educação, num estudo sobre o ensino da Cibersegurança, assim como na Avaliação do Programa Cidadãos Ativos (2022).

Alexandra Sá Costa é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), onde é diretora do Mestrado em Ciências da Educação. É membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), co-coordenando a comunidade TEDeMoS – Trabalho, Educação, Desenvolvimento e Movimentos Sociais. A sua investigação tem-se focado nas temáticas da educação e desenvolvimento, das políticas educativas e sociais, dos novos movimentos sociais e da educação não formal. <https://orcid.org/0000-0001-7562-262X>

Elsa Guedes Teixeira é Assistente Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e é membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). É doutorada e mestre em Ciências da Educação e licenciada em Sociologia. Tem participado em projetos nacionais e internacionais centrados nas temáticas da justiça social, inclusão socioeducativa de jovens, mulheres e interseccionalidade, grupos vulneráveis (migrantes e refugiados) e métodos participativos de ensino e aprendizagem, incluindo aprendizagem baseada em problemas e *storytelling* digital. <https://orcid.org/0000-0002-6851-7263>

Luíza Cortesão é Professora Emérita da Universidade do Porto e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). É uma referência no domínio da pedagogia, com estudos sobre avaliação de sistemas educativos, excelência académica, cidadania, problemáticas interculturais e estudos freirianos e formação de adultos. É fundadora e Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Entre os inúmeros prémios e distinções que recebeu, destaca-se o grau de Grande-Oficial da Ordem da Instrução Pública e a Medalha de Mérito Científico 2022 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). <https://orcid.org/0000-0002-8738-1859>

Cristina C. Vieira é licenciada em Psicologia (1991) e doutorada em Ciências da Educação (2003). Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve. Ampla experiência de lecionação e investigação sobre questões de género, educação e cidadania, bem como de formação acreditada de docentes nestas temáticas. Integrou o grupo de trabalho que desenhou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2018). Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), em representação das ONG de mulheres. Provedora do/a Estudante da Universidade de Coimbra desde abril de 2023. <https://orcid.org/0000-0002-9814-1076>

Sofia Marques da Silva é Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde assume o cargo de diretora do Departamento de Ciências da Educação. É membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde tem desenvolvido investigação no

campo da inclusão, diversidade e juventudes. Nos últimos anos tem-se dedicado ao estudo de percursos educativos, sentimentos de pertença e comunidades resilientes em regiões de fronteira. É vice-presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://orcid.org/0000-0002-2688-1171>

Alexandra Carvalho é licenciada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Em 2020, terminou o Curso de Especialização em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão. Participou, como bolsista de investigação, em cinco projetos de investigação, três dos quais internacionais, desenvolvidos no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Desde 2022, exerce funções no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. <https://orcid.org/0000-0003-0375-1873>

Ariana Cosme é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde durante vários anos liderou o Observatório da Vida nas Escolas. Co-coordena a comunidade Ensino e Inovação Pedagógica. Autora de obras sobre a problemática da mediação educativa e pedagógica e a reconfiguração da profissão docente, é formadora e consultora em escolas TEIP e PPIP. Foi consultora do Ministério da Educação para o Programa de implementação do modelo de Autonomia e Flexibilidade Curricular na Escola. <https://orcid.org/0000-0002-8194-5027>

Rui Trindade é Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde atua como (co)coordenador do Observatório de Vida das Escolas (OBVIE). As suas áreas de interesse relacionam-se com a organização e gestão dos processos de ensino em contextos escolares, a formação inicial e contínua de professores ou a pedagogia no ensino superior. Atualmente, é presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e membro do Conselho de Gestão do Instituto de Avaliação Educativa. <https://orcid.org/0000-0001-8740-5382>

Erica Marques é natural de Viana do Castelo e vive no Porto, sendo docente de Matemática no Ensino Profissional na Escola Profissional Raul Dória (EPRD) há 13 anos. Em 2007 começou a lecionar Matemática nessa mesma escola, tendo também assumido funções de Direção de Turma. Em 2008 começou a colaborar com o Cecoa – Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins, dedicando-se à formação de adultos e assumindo as funções de mediadora de diferentes cursos. Atualmente é responsável por projetos Erasmus +, Diretora dos Cursos Técnico de Organização de Eventos e Programador de Informática e responsável pela Comunicação interna e externa da EPRD.

Ana Cristina Gouveia da Costa Cachucho nasceu no Funchal, em 1980. É professora na Escola Artística e Profissional Árvore, no Porto, arquiteta e mãe. Obteve o grau de mestre em Ensino de Artes Visuais pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto (2012). É licenciada em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura, Universidade do Porto (2005).

Flávia Araújo – Maria Flávia Brandão Seara Xavier de Araújo, nasceu no Porto e licenciou-se em Psicologia na área de consulta psicológica de jovens e adultos, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Exerceu funções de psicóloga em diversos sítios e trabalha atualmente na Escola Artística e Profissional Árvore. Exerceu também funções de docente das disciplinas de Psicologia e de Área de Integração. Fez rádio, estudou canto e passou por Cabo Verde num projeto de voluntariado.

Raquel Morais nasceu em Lisboa em 1970, vive e trabalha no Porto. É professora e coordenadora do curso de Design de Comunicação Gráfica na Escola Artística e Profissional Árvore e investigadora no I2ADS (Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade) da FBAUP. Tem o mestrado em Artes Digitais pela Escola das Artes da UCP-Porto e doutoramento em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Como investigadora e professora, os seus campos de trabalho são a cultura visual, o design e co-design, o trabalho através de projetos e a educação artística, em especial a educação do design ao nível do ensino secundário.

Amélia Ferreira – Amélia Constança Alves da Silva Vaz Gonçalves, natural de Chaves, licenciou-se em Matemática, Ramo de Formação Educacional, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, em 1986. Iniciou a atividade de docência no ensino público em 1987. Ao longo do seu percurso, participou em projetos escolares internacionais, lecionando na Escola Europeia de Mol – Bélgica. Exerce funções no Agrupamento de Escolas de Ermesinde desde 1988, tendo participado ao longo de vários anos da Assembleia de Escola, Conselho Geral e Comissão de horários, entre outros projetos.

Liseta Ramos é licenciada em Engenharia Química pelo Instituto Superior de Engenharia do Porto e tem uma especialização em Administração Escolar e Administração Educacional pela Escola Superior de Educação de Fafe. É docente de Física e Química desde 1993, durante seis anos foi assessora do Conselho Diretivo da Escola Secundária de Marco de Canaveses e atualmente é Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas de Ermesinde. Ao longo do seu percurso, participou em projetos escolares internacionais e no projeto Erasmus. Acredita que a aprendizagem será sempre o melhor caminho para a liberdade e cidadania responsável.

Paula Costa – Ana Paula da Silva Costa, natural de Valongo, licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 1987. Concretizou, na mesma Faculdade, o Curso de Formação Educacional (Estágio Pedagógico em Português e Francês), no regime transitório, nos dois anos subsequentes. Iniciou a atividade de docência no ensino público em outubro de 1987 e exerce funções na Escola Básica e Secundária de Ermesinde desde setembro de 1990.

Paula Guindeira – Ana Paula Dias Guindeira, natural de Moçambique, licenciou-se em Geologia, Ramo de Formação Educacional, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, em 1990. Iniciou a atividade de docência no ensino público em outubro de 1988 e exerce funções no Agrupamento de Escolas de Ermesinde desde 2006. É autora de manuais escolares e outros instrumentos pedagógicos e didáticos, no âmbito das Ciências Naturais, 3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos), da Areal Editores, desde 2001.

Belén Gutiérrez-de-Rozas. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Graduada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), máster en Psicopedagogía (Beca de Excelencia) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctora en Educación con mención internacional por la UNED (Sobresaliente Cum Laude). Actualmente, es investigadora posdoctoral (FPU) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la UNED. Su campo de investigación se centra en el estudio del fracaso escolar y el abandono temprano de la educación y la formación. <https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

Esther López-Martín. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctora en Ciencias de la Educación con mención de ‘Doctor Europeo’ (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Actualmente, es profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Su campo de investigación se centra en la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de sus factores asociados, con especial énfasis en el estudio de las características y las competencias docentes. <https://orcid.org/0000-0002-0367-2019>

Elvira Carpintero Molina. Departamento Investigación y Psicología de la Educación. Universidad Complutense de Madrid, España. Licenciada en Psicopedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctora en Psicopedagogía (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Actualmente, es profesora titular del Departamento de Investigación y Psicología

de la Educación de la UCM. Su campo de investigación se centra en estrategias de aprendizaje, adaptación educativa y evaluación de competencias. <https://orcid.org/0000-0003-1223-6857>

Juan García Rubio. Doctor en Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universitat de València en el Grado de Magisterio, Pedagogía y en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Sus líneas de investigación son: el derecho a la educación, la formación del profesorado y su identidad docente, el fracaso escolar y la exclusión educativa. Autor de más de cincuenta artículos y capítulos de libro relacionados. Miembro del grupo de investigación “Transiciones entre formación y empleo en contextos de vulnerabilidad social”, dedicado al estudio de cuestiones relacionadas con las Escuelas de Segunda Oportunidad. <http://orcid.org/0000-0001-5560-4053>

Cristina Bayarri López. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo (mención internacional), Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa (UniOvi) y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, FP y Enseñanza de Lenguas (USC). Licenciada en Pedagogía. Contrato de investigación predoctoral del Ministerio de Ciencia e Innovación. Actualmente es Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación (UniOvi). Experiencia profesional como educadora en programa de inserción formativa y socio-laboral con jóvenes en situación vulnerable (16-25 años). Experiencias formativas sobre teatro e investigación cualitativa. <https://orcid.org/0000-0002-4497-8364>

Soraya Calvo González. Doctora en Equidad e Innovación en Educación (UNIOVI, tesis internacional con premio extraordinario de doctorado), posgrados en Sexología (UAH), Intervención e Investigación Socioeducativa (UNIOVI) y Educación y Comunicación en la Red (UNED). Profesora en la Universidad de Oviedo y miembro del grupo de investigación AIES. Su producción académica se centra en la educación sexual con perspectiva de género, la investigación cualitativa, la evaluación de programas e instituciones socioeducativas y el análisis crítico de las TIC. <https://orcid.org/0000-0002-9596-3007>

Sué Gutiérrez Berciano. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Doctorado Internacional en el programa Equidad e Innovación en Educación y Premio extraordinario de Doctorado (2020), Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa, Licenciada en Pedagogía. Investigadora en varios equipos y proyectos con relación a las líneas: evaluación socioeducativa, educación patrimonial, patrimonio histórico-educativo. La obra más reciente está vinculada al proyecto de I+D+i PROREN sobre re-enganche educativo impulsado por el equipo AIES de la Universidad de Oviedo, desvela los testimonios y trayectorias de: *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*, obra editada por Graó (2020). <https://orcid.org/0000-0002-1009-160X>

José Luis San Fabián Maroto. Pedagogo y Sociólogo por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor por la Universidad de Oviedo, donde es Catedrático del Dpto. de Educación. Investigador en proyectos sobre Organización y Evaluación de Programas e Instituciones Educativas; Abandono escolar y reenganche socioeducativo; Participación educativa; Población gitana; Investigación cualitativa. Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Director de Programas de Máster y Doctorado. Dirige el Grupo de Investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES). Miembro de Comités en Agencias de Evaluación y Calidad. Director de Departamento y Miembro de la Comisión de Doctorado de la Universidad de Oviedo. Publicaciones: https://www.researchgate.net/profile/Jl_Maroto; <http://orcid.org/0000-0002-8149-7797>

Ana Dias Garcia é investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. Possui desde 2022 doutoramento em Ciências da Educação pela FPCEUP, dedicado ao tema “Diversidade, artivismos e acção colectiva: Narrativas da cidade e a (re)construção de laços sociais e de participação cidadã”. Os seus interesses de investigação estão relacionados com: educação para a cidadania; culturas e participação dos jovens; educação artística, artes e participação cidadã; estudos de género; justiça social; intervenção comunitária e ativismo.

Pedro Abrantes é professor na Universidade Aberta e no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, instituição em que se licenciou e doutorou em Sociologia. Tem colaborado com diferentes universidades, incluindo períodos de investigação em Espanha e no México, com enfoque nas áreas da educação, desigualdades sociais e percursos de vida. Tem colaborado igualmente no desenho, execução e avaliação de políticas públicas. Entre 2016 e 2022, foi membro do Gabinete do Ministro da Educação e Subdiretor-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Tem igualmente sido um membro ativo com diferentes cargos no movimento associativo, sobretudo, na Associação Portuguesa de Sociologia.