

- 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-cultura-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 perspetiva 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 atorras 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; Gallagher, 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 (Corteão 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 excecional 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 planeamento 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 destriça 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 falharemos. (...) 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)

Passei 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 atorais 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 noutras 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 incorporar 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 Silva 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