

### 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,<sup>1</sup> 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»<sup>2</sup> (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»<sup>3</sup> (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.<sup>4</sup> (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.<sup>5</sup> (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»<sup>6</sup> (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»<sup>7</sup> (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 hegemónico 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 hegemónica neoliberal

é um conjunto de práticas político-económicas 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 hegemónica, que longe de se limitar ao domínio económico, também refere uma conceção da sociedade e do indivíduo assente numa filosofia do individualismo e da posse.<sup>8</sup> (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 económico. 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, consequentemente, 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 hibridiz 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]

Partido Comunista Português (PCP)	Escola como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais	«Escola como espaço de aprendizagem e participação» – «Autonomia e desenvolvimento educativo» «Política para a educação» – «Falta de gestão democrática, desvalorização dos trabalhadores, reprodução de desigualdades»	Palavra competência não aparece no discurso, mas o sentido de educação foca-se nas condições estruturais de criação e legitimação de desigualdades
Centro Democrático Social <sup>1</sup> – Partido Popular (CDS-PP)	Competências dos alunos e modernização do sistema educativo	«O que importa em educação é que os alunos aprendam» «Pensamento feito pelas sociedades científicas e não pela política» «Cultura de trabalho, esforço e exames» «Plano digital para transformar a educação e dar flexibilidade curricular»	Melhorias nas competências digitais dos/as estudantes, tornando-os aptos para acompanhar a economia do conhecimento
Pessoas, Animais e Natureza (PAN)	Capacidade de adaptação constante	«Transição digital» – «Processo de transformação educativa, académica e social» «Escola como mecanismo capaz de quebrar barreiras e reduzir desigualdades» Escola – «Local de aprendizagem, participação cívica e espaço agregador de várias sensibilidades»	Hibridez discursiva: potencial emancipatório da escola está presente, mas a competência é articulada com digitalização e adaptação ao mundo global
Partido Ecologista «Os Verdes» (PEV)	Escola pública como garante da Democracia e do desenvolvimento sustentável	«A educação é a condição do desenvolvimento sustentável e da conquista de um mundo mais justo» «Investir na escola pública é investir na qualificação dos portugueses e no desenvolvimento futuro do País» «Escola pública e de qualidade» – «Ensino democrático, plural e inclusivo»	Não fixa o sentido de competência, mas o sentido de educação é associado à preparação para um novo tipo de economia – sustentável
Partido Chega! (CH)	Escola como espaço exclusivamente de formação académica	«Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos» «Direito inequívoco dos pais em se insurgirem contra a ingerência que o Estado hoje exerce na tutela educativa» «Disciplina de Cidadania» – «Não é necessária porque os alunos têm sucesso académico e estão integrados nas comunidades»	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

## 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 estanque 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](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)<sup>1</sup> 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 projeto<sup>2</sup> 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.