

CAPÍTULO 7

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

Eunice Macedo, Sofia Marques da Silva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARTICIPAÇÃO E VOZ

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

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

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

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

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

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

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

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

PARA CONCLUIR

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

- relationships between research, teaching and scholarship, 67-78). Open University Press.
- Illeris, Knud (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. doi: 10.1177/1541344614548423
- Knoll, Michael (2012). «I had made a mistake»: William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*, 114(2), 1-45. doi: 10.1177/016146811211400202.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, David A., Boyatzis, Richard E., & Mainemelis, Charalampos (2011). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Figueiredo, Carla (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. doi: 10.1080/03055698.2019.1570083
- Lister, Ruth (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York University Press.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. LivPsic / CIE.
- Maiese, Michelle (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197-216.
- Mezirow, Jack (2006). An overview over transformative learning. In Peter Sutherland & Jim Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. Routledge.
- Noordegraaf-Eelens, Liesbeth, Kloeg, Julien, & Noordzij, Gera (2019). PBL and sustainable education: Addressing the problem of isolation. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 971-979. doi: 10.1007/s10459-019-09927-z
- Savery, John R., & Duffy, Thomas M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Servant, Virginie (2016). *Revolutions & re-iterations: An intellectual history of problem-based learning* [Doctoral Thesis, Erasmus University Rotterdam]. Erasmus Universiteit Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/94113>
- Servant-Miklos, Virginie (2018). Problem solving skills versus knowledge acquisition: The historical dispute that split problem-based learning into two camps. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 619-635. doi: 10.1007/s10459-018-9835-0
- Taylor, Edward, & Laros, Anna (2014). Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy. *Journal of Transformative Education*, 12, 134-147. doi: 10.1177/1541344614548589
- Walker, Melanie (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. doi: 10.111/j.1469-5812.2007.00379.x
- Zakaria, Mohamad, Maat, Siti, & Khalid, Fariza (2019). A systematic review of problem based learning in education. *Creative Education*, 10, 2671-2688. doi: 10.4236/ce.2019.1012194

CAPÍTULO 8

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

Eunice Macedo

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

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

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

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

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