



RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

DO CUMPRIMENTO DA TAREFA À APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA DEMOCRACIA

Transferibilidade de Práticas Promissoras na Aprendizagem
através de Diferentes Contextos Educativos

Eunice Macedo
Elsa Teixeira
Alexandra Carvalho
Helena C. Araújo

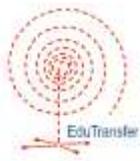
Janeiro 2022

CIIE-FPCEUP



Índice

<i>SUMÁRIO EXECUTIVO</i>	3
<i>INTRODUÇÃO</i>	5
<i>O PROBLEMA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO</i>	8
Intervenção no problema	10
A ABRP como estratégia participativa de ensino aprendizagem	11
<i>RECOMENDAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO</i>	13
Recomendações político-pedagógicas em torno da ABRP e dos seus eixos de análise	14
<i>FUNDAMENTAÇÃO DOS PROCESSOS E RESULTADOS JUSTIFICATIVOS DAS RECOMENDAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS</i>	19
Resultados da experiência interventiva-investigativa.....	19
1. Transferibilidade de práticas promissoras entre diversos contextos educativos	19
2. Autoria e apropriação na construção do conhecimento e a redução do abandono precoce da educação e formação	22
3. Relevância das competências do século XXI para as e os estudantes.....	23
4. Melhoria das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas.....	25
<i>MAIORES DESAFIOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS</i>	27
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	30
<i>LEITURAS COMPLEMENTARES E OUTROS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA</i>	32



SUMÁRIO EXECUTIVO

O projeto EduTransfer - Aprender através de diversos contextos educativos¹ trabalhou com **jovens e profissionais de instituições educativas** no sentido de contribuir para **solidificar respostas políticas** viáveis *vis a vis* o sucesso escolar e educativo de todas e todos os jovens². Partindo da preocupação com o abandono precoce da educação e formação e da falta de oportunidade de participação jovem na construção relacional do conhecimento, mobilizou-se na implementação da **Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)** como estratégia participativa de ensino aprendizagem, centrada nas vozes jovens e na revitalização das culturas profissionais e das instituições educativas - escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação profissional. A ABRP constitui uma estratégia de ensino aprendizagem a que se pode recorrer, entre outras, para cumprir e ir além dos currículos prescritos, inclusivamente a partir da educação básica.

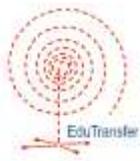
A **experiência** realizada permitiu produzir um conjunto de **recomendações político-pedagógicas** em torno da ABRP e dos eixos de análise do Projeto: i) transferibilidade de práticas promissoras entre diversos contextos educativos; ii) autoria e apropriação na construção do conhecimento e a redução do abandono precoce da educação e formação; iii) relevância das competências do século XXI para as e os estudantes; e iv) melhoria das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas.

Com o objetivo de **reforçar as cidadanias jovens** e **revitalizar as suas experiências educativas**, evidenciou-se a importância de endereçar desafios atinentes às **condições macro, meso institucionais e individuais**, considerando-se a atribuição de recursos fundamental. A **transferibilidade** de experiências e saberes entre contextos, revelou-se atinente à introdução de dimensões mais práticas nos cursos científico-humanísticos, mais científicas nos cursos profissionais e mais reflexivas e investigativas em ambos, recontextualizando **práticas promissoras**. **Participação** nas instituições educativas com respeito pela **construção e apropriação de conhecimento pelas pessoas jovens** surge como garante da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento de competências, nem enquadramento dialógico na aprendizagem.

As **parcerias** entre universidades e outras instituições educativas, revelam-se cruciais neste processo, ao propiciarem **diálogos reflexivos entre profissionais**,

¹ Projeto financiado pela FCT, com a referência PTDC/CED-EDG/29886/2017

² A equipa do Projeto agradece a todas e todos jovens e profissionais que nele participaram, cujos nomes não são referidos para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados. Agradecemos também às e aos decisores políticos que conosco discutiram a primeira versão deste documento, nomeadamente José Vitor Pedroso, Otília Oliveira, Rita Martins, Júlia Mendes e Ana Maria Cortez.



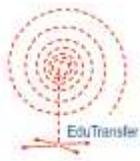
potenciadores da **melhoria das práticas** no quadro de uma relação de **co-laboração não territorial**; fortalecendo também as relações intrainstitucionais - pessoas docentes, formadores e formadoras, órgãos de gestão, e comunidade em geral, promovendo as e os profissionais enquanto *intelectuais, investigadores e curiosos*, com valorização do seu trabalho.

A **resolução de problemas reais**, como base do currículo, produz efeitos na implicação das e dos jovens na educação, em **exercício de cidadania**, com ganhos em autonomia na procura de soluções e um incremento da confiança nas aprendizagens. **Investigação**, incorporada nos horários das e dos estudantes, questionamento e consciencialização sobre os problemas, literacia mediática, e contacto com o mundo exterior e com a comunidade são dimensões-chave.

A implementação de metodologias participativas supõe e implica uma **conceção/reformulação da avaliação nas instituições**, por referência a modalidades de avaliação continuada, que permita a revisão dos processos e aprendizagens, em detrimento de uma avaliação meramente focada nos resultados contabilizáveis da aprendizagem de conteúdos prescritos.

O desafio às e aos profissionais para a construção do currículo a partir de metodologias participativas, implica instituir na sua **formação inicial e continuada**, a tomada de consciência e o desenvolvimento de competências para o desempenho do seu papel enquanto catalisadores e rede de apoio, que estimulam uma cultura de maior participação e autonomia jovem, no exercício da aprendizagem.

Diálogo e valorização cultural, reconhecimento, **diluição das relações de poder entre vozes poderosas e vozes silenciadas**, trabalho em equipa, e singularidade e complementaridade na relação pedagógica, constituem elementos essenciais ao exercício de uma cultura democrática de participação - no quadro de **lideranças partilhadas** - que inclui partilha dos processos de trabalho nas equipas e na turma, podendo envolver consultores e consultoras, amigas e amigos críticos de outros anos de escolaridade/ turmas/ cursos e de outras instituições. Trata-se de **defender os valores da democracia experimentando-a no espaço educativo**, na relação com o contexto social e com oportunidade de comunicação e expressão das mundividades em presença, reforçando a dimensão relacional da pedagogia em comunidades de aprendizagem, devidamente solidificadas. Isto implica instituir a comunidade educativa, e as e os jovens, como parceiros na construção política.



INTRODUÇÃO

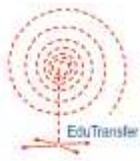
Em sede de candidatura, assumimos o objetivo de explicar, nas *policy briefs*, de que forma o ensino regular e as arenas alternativas de aprendizagem podem informar mutuamente as suas práticas. Os percursos e reflexões realizados evidenciam a **complexidade quer da organização educativa quer da própria transferibilidade**, como acentuamos neste documento, em que nos desviamos da formulação ‘ensino regular’, a qual parece subentender que outros tipos de oferta educativa são ‘irregulares’. O projeto envolveu docentes, formadores e jovens inscritos no 10º, 11º e 12º ano ou equivalente, em Cursos científico-humanísticos (uma instituição educativa - IE), Cursos profissionais (três IE), ou Cursos de aprendizagem (uma IE).

O problema em foco e a sua importância. As diferentes instituições parecem não estar a unir esforços suficientes para **combater o abandono precoce da educação e formação**. Assim, as e os decisores políticos e profissionais da educação e formação têm de ter em conta o desenvolvimento de estratégias que permitam reduzir aquilo que tem sido descrito como desinteresse e falta de motivação para aprender das e dos estudantes e o seu afastamento da educação, como **problemas que afetam seriamente a justiça social e a inclusão** e que são, também, **gerados no interior da própria sociedade**, dos seus sistemas e instituições.

Parte-se da preocupação com a necessidade de **maior participação jovem na construção de conhecimento a partir da experiência** nos seus contextos de vida, atendendo à prevalência nas instituições de uma cultura adulta, no quadro de uma visão iminentemente instrumental, mercantilista da educação, que valoriza os cursos científicos-humanísticos em detrimento dos outros. Considera-se ainda como atinente o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem e de transformação da cultura das escolas, das e dos profissionais, e das e dos jovens, **no sentido da promoção do sucesso escolar e educativo**.

Contexto, níveis, atores e atoras. O Conselho da Europa salienta que **as instituições e leis democráticas, embora fundamentais, não funcionam sem valores, atitudes e práticas democráticas** e que, simultaneamente, tal cultura tem uma relação de interdependência com o diálogo intercultural, visando a **garantia de participação de todas e todos os cidadãos na discussão, debate e deliberação democrática**³. Isto requer medidas de combate às desigualdades sociais e desvantagens estruturais, que evitem a marginalização de pessoas e grupos desfavorecidos dos processos democráticos. Vai nesse sentido a proposta da DGE de implementação do PBL (*Problem Based Learning*) como estratégia de ensino aprendizagem, que este projeto viabilizou, traduzindo como **ABRP** (Aprendizagem Baseada na Resolução de

³ Conselho da Europa, 2016.



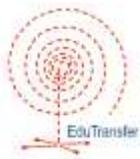
Problemas), que contribui para o **exercício e reforço** de tais valores, atitudes e práticas, envolvendo jovens e profissionais em **metodologias participativas**, que fomentam o seu potencial de ação sobre as suas próprias vidas e a melhoria da comunidade. O Projeto permitiu identificar concretamente o **desenvolvimento de processos de transferibilidade de práticas promissoras**⁴ entre diversos contextos educativos, a **autoria e apropriação na construção do conhecimento**, tendente à redução do abandono precoce da educação e formação, com relevância para as **competências para o século XXI**, no quadro de uma **melhoria das práticas educativas** em sala de aula por meio de metodologias participativas.

Desde os anos 2000, as políticas educativas em Portugal têm evidenciado a **tensão entre a igualdade e a inclusão social**, de um lado, e o **foco na adequação da formação ao mundo do trabalho**, do outro. Nos anos mais recentes, essas políticas parecem procurar conciliar os eixos dessa tensão desconstruindo - e procurando ultrapassar - o estigma que tem sido associado às modalidades educativas de cariz mais profissionalizante e procurando facilitar a construção de sentidos nas aprendizagens de caráter mais académico, pela introdução de modalidades de aprendizagem mais participativas.

Fatores de nível macro e meso-institucionais afetam as trajetórias jovens na educação, destacando-se a **volatilidade quer do sistema educativo, quer do sistema laboral**. Além disso, as questões de saúde trazidas pela pandemia vieram acentuar as desigualdades no acesso e sucesso à educação. **Ao nível meso-institucional**, prevalece uma **lógica adulta transmissiva de conhecimento acabado** que afasta as possibilidades de coconstrução de conhecimento com participação jovem. Revelam-se atinentes **alterações de fundo no sistema** (nível macro) que viabilizem as **abordagens mais práticas e participadas**, permitindo o investimento na **dimensão relacional da pedagogia**. Desviando-se da visão da educação (IE, docentes, formadores e jovens) enquanto produto, um foco no desenvolvimento de competências poderá revelar-se mais adequado ao desiderato da inclusão educativa e laboral, como se argumenta neste documento.

Admite-se que uma **efetiva participação jovem a partir de assuntos que as e os próprios consideram relevantes** pode contribuir: i) para um desvio do foco no cumprimento da tarefa pedida pelo professor/a em resposta a um currículo definido centralmente; e ii) para o reconhecimento de cada pessoa jovem como

⁴ Opta-se pela designação “práticas promissoras”, que emergiu no projeto RESL.Eu, para acentuar a necessidade de ajustamento dessas práticas a pessoas, comunidades e contextos específicos. Esta proposta afasta-se de ideias de replicação ou replicabilidade de 'modelos' visto como aplicáveis em qualquer situação, independentemente dessas condições fundamentais para o sucesso educativo das e dos alunos, no ensino-aprendizagem.



coautora na construção do conhecimento, capaz de apropriar as aprendizagens e de lhes dar sentido novo e transferível para outros contextos

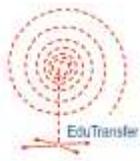
O Projeto desenvolveu-se tendo em conta a sua contribuição para: i) a cidadania educacional, que implica a possibilidade de as e os estudantes identificarem, refletirem, serem ouvidas/os e tidas/os em conta, e agirem em assuntos que dizem respeito às suas vidas; ii) desafiar expectativas educativas das e dos estudantes, a fim de melhorar as suas competências relacionais, sociais e laborais, e repensar o lugar das e dos jovens em escolas significativas; e iii) a reversão do estigma educativo das vias profissionalizantes.

Para isso, foram envolvidas **escolas do ensino secundário, escolas profissionais e centros de formação profissional**, tendo por objetivos: i) explorar formas de aprendizagem mútua e a transferibilidade de práticas promissoras entre diversos contextos educativos, para reforçar a apropriação das aprendizagens e o envolvimento na educação das e dos estudantes; ii) equipar os/as estudantes com aptidões e competências para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI; e iii) promover o trabalho colaborativo entre investigadores e outros *stakeholders* educativos (estudantes, docentes, direções de escolas, encarregados/as de educação, decisores locais e nacionais) para melhorar a qualidade da oferta educacional através da ABRP.

Assumiu também relevo a **criação de espaços** no interior das instituições educativas, onde os jovens tivessem a **oportunidade de exercer a sua cidadania e competências essenciais**, participando na identificação, tomada de decisão e ação para a melhoria dos seus contextos de vida.

Complementando esta abordagem, que tem em conta as vozes de diferentes grupos de *stakeholders* educativos, as presentes recomendações políticas que resultam do trabalho direto com instituições educativas e formativas, profissionais e jovens, foram objeto de discussão com decisores políticos a nível local (poder local e direções de escolas) e nacional (Direção-Geral de Educação). É o produto final dessa discussão a vários níveis e fundamentada num extenso trabalho de investigação e intervenção educativas que aqui se apresenta.

Este documento organiza-se em **quatro secções**. Na primeira, começa por se **identificar o problema**, fazendo a sua contextualização europeia e nacional, referindo o modo de intervenção no problema e situando a ABRP enquanto estratégia participativa de ensino aprendizagem. As **recomendações políticas e pedagógicas** são apresentadas na segunda secção, sendo desenvolvidas em torno dos processos e resultados dos eixos de análise, orientadores da consecução do



Projeto. Na terceira, faz-se uma **apresentação reflexiva dos resultados** que fundamentam as recomendações apresentadas, em torno da decomposição de quatro eixos, a saber, i) **transferibilidade** de práticas promissoras entre diversos contextos educativos; ii) **autoria e apropriação** na construção do conhecimento e a redução do abandono precoce da educação e formação; iii) **relevância** das competências do século XXI para as e os estudantes; e iv) **melhoria** das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas. Já a quarta, e última secção, reporta os maiores **desafios** encontrados, bem como as **soluções** que permitiram endereçá-los, contribuindo de forma rica para a conceção das recomendações.

O PROBLEMA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

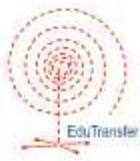
Na linha das orientações europeias para a educação, particularmente as relativas à redução das taxas de Abandono Escolar Precoce (AEP) para 10%⁵, **Portugal tem implementado inúmeras mudanças na educação**. Desde 2015, há um foco na inclusão educativa através de um conjunto de medidas políticas e de maior investimento na diversificação da oferta educativa. Dá-se continuidade a medidas como a extensão da escolaridade obrigatória (em 2009), que constituiu um marco no campo da educação, juntamente com outras medidas para consolidar a escola para todos. Destaca-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho⁶, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, tendo em vista o desenvolvimento nas e nos jovens das capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁷, tendo como princípios orientadores, para citar apenas alguns no âmbito do presente documento, a autonomia e flexibilidade curricular; a garantia de uma escola inclusiva; o reconhecimento das e dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo; a valorização do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e do trabalho colaborativo; a valorização dos percursos e progressos realizados por cada estudante; a importância da mobilização de literacias diversas e de múltiplas competências, teóricas e práticas; bem como a promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social. Embora não informando o trabalho das entidades educativas envolvidas no Projeto, é também de dar relevo à Portaria nº 181/2019, de 11 de junho⁸, que ampliando a autonomia e flexibilidade curricular estimula as escolas a implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, adotando um plano de inovação e a carga horária das matrizes

⁵ COM, 2010.

⁶ <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

⁷ https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

⁸ <https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>



curriculares-base que pretende gerir, em função do contexto de cada comunidade educativa e promovendo qualidade e sucesso nas aprendizagens. Com efeito, as medidas referidas têm-se traduzido em grandes progressos, como uma diminuição significativa das taxas de AEP - agora, Abandono Precoce da Educação e Formação -, de 50% em 1993, para 8,9% em 2020⁹.

Pesquisas anteriores¹⁰, em especial no projeto RESL.eu¹¹ sobre os objetivos, *drivers* e *racionais* subjacentes às políticas educativas, acentuam que **um número considerável de jovens continua a abandonar a educação e formação sem concluir a escolaridade obrigatória**. Para além disso, um elevado número de jovens está em situação de desemprego ou precariedade laboral, com números superiores aos da média europeia. Sabe-se que baixos níveis de qualificação têm impacto nas taxas de desemprego, dado que não completar o ensino secundário aumenta 1,5 vezes as probabilidades de ficar desempregado.

Apesar de algumas melhorias nos últimos anos, particularmente em 2019 - quando o desemprego entre os jovens entre os 15-24 anos em Portugal caiu abaixo dos 20% pela primeira vez em 10 anos, a crise pandémica teve um impacto nos níveis de desemprego juvenil, que aumentaram 4% entre 2019 e 2020. Assim, em 2020, o desemprego entre os menores de 25 anos em Portugal era 5,8%, superior à média da UE27. Entre os jovens que tiveram um emprego em 2020, 56% tinham contratos temporários, enquanto 20% tinham empregos a tempo parcial (Portugal tem a sétima maior taxa entre a UE27 de jovens empregados em empregos que são involuntariamente a tempo parcial), outro indicador da precariedade que este grupo tem de enfrentar. Além disso, as mulheres jovens são mais frequentemente afetadas do que os homens por contratos temporários e empregos a tempo parcial e a percentagem de jovens não empregados que não estão em educação ou em formação (NemNem) aumentou em 2020, após anos de progressos – evidenciando o impacto da pandemia¹². Em modalidades educativas informadas pela competitividade, acentuaram-se desigualdades no acesso e sucesso à educação, no que concerne a aspetos como o domínio de uma cultura digital e o acesso a recursos a ela associados.

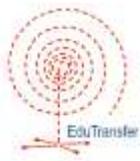
No quadro de uma **crescente diferenciação na oferta educativa** que tenta dar resposta à diversidade das e dos estudantes que hoje frequentam as instituições, continua, no entanto, a evidenciar-se uma tendência de hierarquização entre

⁹ INE, 2020.

¹⁰ Araújo, Macedo, Bethoui, Tomaszewska-Pękała, Marchlik, Wrona e Rocha, 2018; Araújo, Macedo, Santos, e Doroftei, 2019; Macedo, Santos, Doroftei e Araújo e Nada, 2020; Macedo, Santos, Doroftei, 2018; Magalhães, Araújo, Macedo e Rocha, 2016; Nada, Santos, Macedo e Araújo., 2020; Santos, Macedo e Araújo, 2018; Santos, Nada, Macedo e Araújo, 2020.

¹¹ <https://www.uantwerpen.be/en/projects/resl-eu/dissemination/policy-recommendatio/>

¹² Tavares, Cândido e Carmo, 2021.



sistemas, que **dividem os grupos jovens na educação em ‘escolarizáveis’,** com expectativa de prosseguimento de estudos universitários, e **menos ‘escolarizáveis’ ou ‘profissionalizáveis’,** inseridos nas outras ofertas. Dá-se destaque à prevalência da burocratização do trabalho docente, que conduz a menor investimento na dimensão relacional da pedagogia, a currículos demasiado extensos e complexos, e ao foco na educação contábil, ou seja, na avaliação final, num enquadramento da educação (instituições, profissionais e jovens) enquanto produto¹³.

Na abordagem EduTransfer parte-se da preocupação com a **necessidade de maior participação jovem na construção de conhecimento a partir da experiência** nos seus contextos de vida. Tendo a participação na cidadania vindo a ser enquadrada por atividades normativas sancionadas pelo Estado e pelo envolvimento no mercado de trabalho remunerado, as pessoas aprendentes, vistas como em preparação para a cidadania, por meio da educação, não têm, muitas vezes, sido reconhecidas como cidadãos, com plenos direitos, que participam no seu presente. As suas experiências, de escolarização e formação, em particular, são orientadas para a – e pela – vida adulta, ou seja, projetadas no futuro, enquanto pessoas adultas que deverão inserir-se, e dar resposta às necessidades da sociedade. Não valorizando razoavelmente os seus saberes nem as suas experiências, esta perspetiva situa em deficit as pessoas aprendentes, provocando um deficit na sua participação¹⁴. O projeto em referência vem na contracorrente desta abordagem.

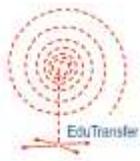
Intervenção no problema

As **políticas públicas de educação parecem procurar conciliar oportunidades de inclusão educativa e de inserção no mundo laboral.** Por um lado, desconstruindo - e procurando ultrapassar - o estigma que tem sido associado às modalidades educativas de cariz mais profissionalizante e, por outro, procurando facilitar a construção de sentidos nas aprendizagens de caráter mais académico, pela introdução de modalidades de aprendizagem mais participativas. Vai nesse sentido a proposta da DGE de implementação da ABRP como estratégia de ensino aprendizagem, que este projeto viabilizou. Procura ultrapassar-se, ao nível meso-institucional, uma lógica adulta transmissiva de conhecimento acabado que afasta as possibilidades de coconstrução de conhecimento com participação jovem. Um foco no desenvolvimento de competências poderá revelar-se mais adequado ao desiderato da inclusão educativa e laboral, como se argumenta neste documento.

Tendo em conta as **especificidades e particularidades de cada jovem,** cabe às IE a **criação de espaços para o exercício da sua cidadania educacional,** acentuando a

¹³ Macedo, 2018.

¹⁴ Macedo, 2018.



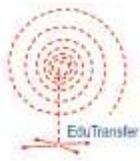
sua participação com voz na vida escolar e, em particular, a participação na conceção e construção do saber. Isto implica a criação de espaço para o desenvolvimento pelas pessoas jovens de um sentido de pertença e reconhecimento pela e na cultura escolar, para a participação ampla como parceiros/as na construção da vida escolar e na realização do potencial de cada jovem, como ser único, encorajando uma participação democrática. O Projeto provoca e dá espaço à participação jovem, no quadro do exercício da sua cidadania educacional, num horizonte de justiça. Admite-se que a expressão das vozes jovens, dá lugar ao seu reconhecimento enquanto cidadãos e cidadãs, podendo também contribuir para a melhoria das instituições e das suas práticas.

Ao longo de três anos, antes e durante a situação pandémica, com estas preocupações, e reconhecendo a necessidade de uma intervenção educativa que (re)conheça os contextos e os seus atores e atoras, e que, portanto, se adequa às suas realidades, o Projeto baseou-se em **observação-participante, notas de terreno, entrevistas exploratórias com atores e atoras-chave, grupos de discussão focalizada com estudantes e com docentes em todas as instituições de educação e formação** (IEF) que participaram, a saber, duas escolas secundárias, duas escolas profissionais e um centro de formação. Baseou-se também em relatórios-reflexivos individuais, no âmbito da dinamização de duas edições de formação de docentes, na modalidade de oficina, que incluiu a partilha entre colegas dos processos e resultados da implementação da ABRP em contexto. Nessa medida, o Projeto salienta também a importância de formação docente para uma atualização e transferibilidade das suas práticas. Na intervenção direta com as escolas, apoiando e observando a implementação da ABRP, foram realizadas sessões (no formato presencial e *online*) com turmas do 10^o ao 12^o ano, bem como questionários *online* de monitorização e de avaliação.

A ABRP como estratégia participativa de ensino aprendizagem

A proposta de **ABRP enquanto modo relacional de desenvolvimento do currículo**, embebido de uma complexidade de articulações, entre saberes, disciplinas e modos de fazer, potencia a construção de um **quotidiano educativo democrático**. Explicitamos no modelo abaixo a sua **natureza experiencial**, de complementaridade e permeabilidade, bem como o seu potencial de recontextualização e transferibilidade. Um **modelo de intervenção política pedagógica relacional**, que consideramos com **potencial para renovar a pedagogia e enriquecer as experiências de profissionais e jovens nas instituições educativas**.

Não cabendo aqui a descrição aprofundada das fases e passos da metodologia, cabe, no entanto, trazer **algumas acentuações**. Interessa referir a importância da



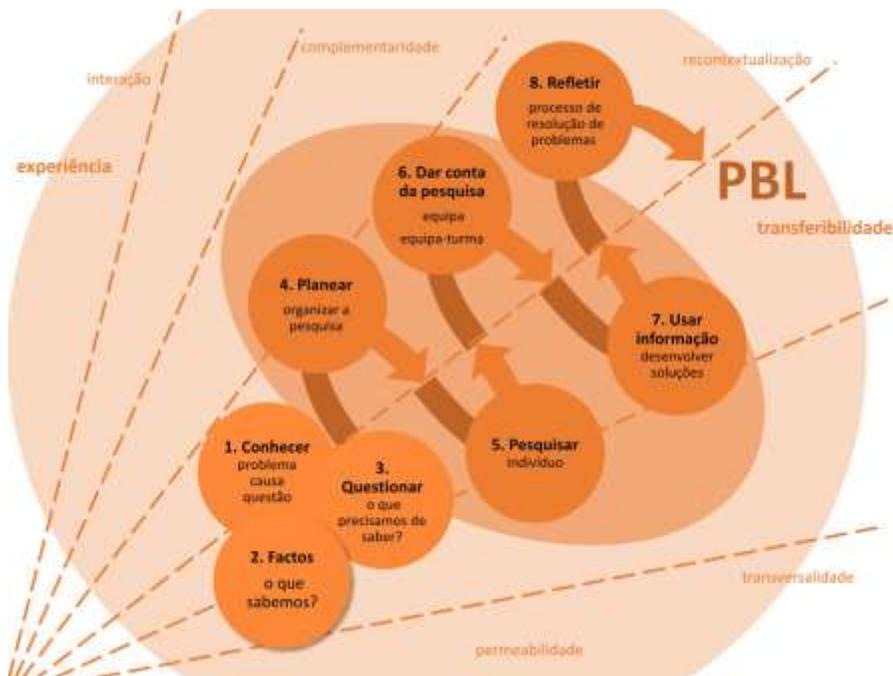
apresentação prévia e conjunta da ABRP às e aos estudantes, enquadrando a metodologia e os objetivos, para favorecer a aceitação do desafio proposto. O **envolvimento das e dos jovens no processo de decisão** sobre o tema/ questão/ problema a explorar permite assegurar a participação democrática desde o início do processo, sendo que a escolha do tema-problema deverá fazer-se em **articulação com o currículo das disciplinas** envolvidas ou num projeto já existente na escola, de modo que esta estratégia não se venha sobrepor às atividades previstas, mas antes corresponda a uma abordagem participativa ao currículo. Privilegiar **a interdisciplinaridade e a transversalidade das aprendizagens**, resulta na **compreensão aprofundada** e na **proposta de soluções viáveis para um problema concreto**.

É também de sublinhar **a importância da constituição das equipas** de trabalho na ABRP. A constituição de **equipas heterogéneas**, deve corresponder a uma **valorização dos diferentes saberes** em presença. O domínio por cada pessoa de saberes específicos (desenhar, escrever, provocar relações) deve ser rentabilizado **para a construção da pesquisa**, informando os contornos do trabalho a realizar. **Cada pessoa parte do seu ‘melhor’ saber** para a construção do trabalho e, ao longo da exploração do problema e de potenciais soluções, **partilha** com a sua equipa e com a equipa-turma os seus **processos e resultados**.

A **reflexão dialógica sistemática** na equipa-turma, e em cada equipa que a constituiu, sobre a importância da **escuta, da valorização e de um trabalho colaborativo** tem por grande objetivo criar espaço para a **realização de si** por parte de cada sujeito envolvido. A **horizontalidade, complementaridade e interdependência** entre membros da equipa e dos seus papéis é fundamental. Deste mesmo processo, poderá advir a construção de um **sentido de pertença**, em que essa **realização de si** vá além do potencial individual, para ser amplificada na relação com a equipa.

Desenvolvendo-se uma **ponderação crítica, avaliativa e formadora**, ao longo do processo, como referido, enfatiza-se a necessidade da existência também de um momento de **avaliação reflexiva**, por parte das e dos jovens sobre a experiência de desenvolvimento de ABRP, **pós apresentação à comunidade e devolução crítica** por esta. Dá-se relevo à necessidade de adequação dos processos avaliativos aos procedimentos e resultados inerentes às metodologias participativas. Ou seja, **abordagens metodológicas inovadoras devem ser consubstanciadas em abordagens avaliativas igualmente renovadas, ao serviço das aprendizagens**.

Figura 1. A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Pilares, Fundamentos e Desenvolvimento

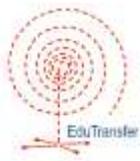


RECOMENDAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO

O Despacho n.º 6478/2017¹⁵, em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁶ (LBSE), afirma o desígnio de que a educação e a formação proporcionem um “desenvolvimento integral” das e dos estudantes, definindo um “perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo”. Foi com foco na promoção do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões”, como previsto na LBSE. Tem-se também em consideração a necessidade de criação de condições para a efetiva implementação do DL 55/2018, no que concerne a autonomia das escolas para maior flexibilidade na gestão curricular, implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, desenvolvimento de competências, organização do trabalho escolar, através de equipas educativas, participação dos grupos jovens em projetos e experiências e

¹⁵ ME, 2017.

¹⁶ <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>



criação de dinâmicas de avaliação das aprendizagens, ajustadas aos processos realizados, condições tais que permitam a instituição pelas e pelos alunos de trajetórias educativas significativas.

Admite-se que a **Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)** tem um papel a desenvolver neste processo. A partir dos resultados do trabalho realizado, consideramos relevante deixar à consideração algumas recomendações, que possam contribuir para solidificar respostas políticas viáveis para o **problema em foco** neste documento, *vis a vis* o sucesso escolar e educativo de todas e todos os jovens, a saber:

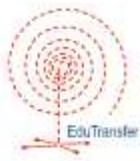
- A necessidade de as **diferentes instituições**, as e os decisores políticos e profissionais da educação e formação, bem como as pessoas jovens cidadãs **unirem esforços para combater o abandono precoce da educação e formação**. Isto implica **co-laboração**¹⁷ no desenvolvimento de estratégias que permitam reduzir aquilo que tem sido descrito como desinteresse e falta de motivação das e dos estudantes, e o seu afastamento da educação. Estes problemas, que afetam a justiça social e a inclusão, sendo gerados no interior da própria sociedade, dos seus sistemas e instituições, têm também de ser endereçados por eles.
- A necessidade de **maior participação jovem na construção de conhecimento a partir da experiência** nos seus contextos de vida, no sentido de ir além da cultura adulta, de tendência mais cognitivista, que ainda informa as instituições, propondo uma **visão holística, inclusiva e relacional da educação**, que estimule a resolução das desigualdades, combata à exclusão e promova a inclusão.

Recomendações político-pedagógicas em torno da ABRP e dos seus eixos de análise

Tirar partido dos desafios atinentes às condições macro, meso institucionais e individuais para construir espaços de alerta e de **auscultação de outras possibilidades de fazer educação**, reforçando as cidadanias jovens. Isto implica **atribuição de recursos** que potenciem ajustamentos às atividades educativas previstas, no sentido de desenvolver um conjunto de competências essenciais à gestão da vida no século XXI, incluindo a construção de uma cultura digital democrática.

Reforçar uma política educativa de participação nas instituições educativas que respeite os processos de participação jovem na construção e na apropriação de conhecimento, fazendo **propostas educativas que promovam a qualidade da aprendizagem** e a apropriação de saberes/ competências básicas que possam não

¹⁷ Hifenizamos a palavra co-laboração, desrespeitando a norma ortográfica, para acentuar a colaboração na construção do trabalho (labore) profissional, enquanto empreendimento mobilizador de equipas e práticas.

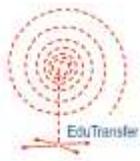


ter sido desenvolvidas em tempo próprio, obstaculizando aprendizagens posteriores. Isto implica **registar as reclamações jovens de tempos e espaços de debate**, na senda de um **envolvimento dialógico** na aprendizagem, fazendo rutura com os ritmos demasiado acelerados de trabalho e permitindo a **apresentação de ideias e opiniões**, como desafio que, podendo gerar desconforto, tem valor no processo pedagógico.

Estimular as parcerias entre universidades e outras instituições educativas, criando condições de **tempo, espaço e recursos para diálogos reflexivos entre profissionais**, no quadro de uma relação de *co-laboração* não territorial, que dê lugar à abertura dessas instituições a outras entidades, incluindo a universidade, no sentido de reconhecer e valorizar potencial destas parcerias para **enriquecer as experiências educativas jovens**, num cruzamento entre culturas profissionais distintas.

Fortalecer as relações intrainstitucionais - pessoas docentes, formadores e formadoras, órgãos de gestão, e comunidade em geral, promovendo as e os profissionais enquanto *intelectuais, investigadores e curiosos*, com valorização do seu trabalho, em *co-laboração*. Isto inclui a participação no desenvolvimento de projetos participativos, como parte da sua função nos tempos de exercício profissional, garantindo que esse envolvimento não venha acrescentar dificuldades, mas antes corresponda a uma distribuição equilibrada entre **planificação, implementação, discussão e avaliação desses projetos**, com base na **reflexão sobre as práticas, tendente à sua melhoria**. Isto implica a criação de tempo/ espaços para a **democratização dialógica do exercício profissional**. Isto implica também que a mobilização de profissionais para projetos tenha em conta os objetivos e projetos de educação/ formação próprios das instituições, mas também as vozes das e dos profissionais, resultando de uma sensibilização dialogada com as direções e coordenações.

Fazer assentar o currículo na resolução de problemas reais, produzindo efeitos na implicação das e dos jovens na educação, com ganhos em autonomia na procura de soluções e um incremento da confiança nas aprendizagens. Para a apropriação das aprendizagens por parte dos jovens, verificou-se ser essencial desenvolver soluções para problemas que afetam diretamente as suas vidas, com **reforço de práticas de cidadania**. Isto implica processos de **investigação**, com maior **questionamento** sobre os temas e **aumento de consciencialização** sobre os problemas. Implica também um reforço do **contacto com o mundo exterior às instituições educativas e com a comunidade** onde as e os estudantes se inserem, permitindo uma apropriação prática na implementação da ABRP, em parceria com outras instituições. Pode também contribuir, de forma relevante, para a **disseminação de práticas promissoras na educação**.

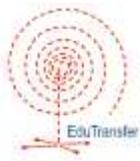


Incorporar a ABRP enquanto metodologia participativa **numa cultura educativa mobilizadora da participação** de todas e todos os seus membros, ou seja, enquanto **estratégia de ensino aprendizagem** a que se pode recorrer, entre outras, **para cumprir e ir além dos currículos** prescritos. Admite-se que a introdução precoce desta metodologia com crianças da educação básica poderá permitir e naturalizar uma experiência educativa com participação, potenciadora da **implicação das e dos estudantes na construção relacional do conhecimento**. Isto implica uma perspetiva de *co-laboração* e envolvimento de diferentes profissionais, grupos de estudantes (incluindo de anos distintos) e diferentes disciplinas.

Incorporar nos horários das e dos estudantes, nas diversas instituições, **o trabalho investigativo e o debate reflexivo** inerente à sua realização. Isto implica a **participação jovem na construção e definição do saber**, bem como a **conceção/reformulação da avaliação nas instituições**, por referência a modalidades de avaliação **continuada**, que permita a **revisão dos processos** e aprendizagens, em detrimento de uma avaliação meramente focada nos resultados contabilizáveis da aprendizagem de conteúdos prescritos. É consensual entre jovens a necessidade de **tempos específicos para a ABRP**, que não correspondam a uma sobrecarga de trabalho, nem a substituição de aulas, e a possibilidade de mobilizarem para a ABRP **saberes técnicos e científicos adquiridos nas diferentes disciplinas**. É também atinente referir a intenção de a ABRP contribuir para o cumprimento dos conteúdos disciplinares, permitindo **aprender de outra forma**.

Instituir na formação inicial e continuada de profissionais o exercício do seu papel **enquanto catalisadores e rede de apoio das aprendizagens**, assente no respeito e reforço das cidadanias jovens e com **competências específicas** para o desenvolvimento de projetos assentes na sua participação e nos seus saberes. Isto implica um saber profissional direcionado para uma cultura de maior participação e autonomia jovem relativamente ao saber adulto, que estimule a tomada de decisões sobre o seu próprio trabalho, a autonomia no exercício da aprendizagem, e uma reflexividade potenciadora da distinção entre factos e opiniões e da gestão de possíveis limites contextuais.

Investir na construção de uma literacia mediática, não como fim em si mesma, mas como um **instrumento potenciador de uma comunicação mais ampla** com o mundo e com as pessoas que o habitam, alertando sobre os riscos, e desenvolvendo formas de gestão crítica desses riscos. Isto pode incluir o estímulo a uma compreensão mais aprofundada da importância de verificar a fiabilidade dos dados consultados, bem como questionar a credibilidade das fontes.

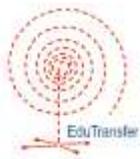


Implementar processos de diálogo e valorização cultural assentes no reconhecimento e dirigidos à diluição das relações de poder entre *vozes poderosas* e *vozes silenciadas*, vozes que sabem e vozes que não sabem, e estimulando o trabalho em equipa e as relações entre pares, tendo em conta as condições singulares de vida de cada elemento na relação pedagógica. Isto implica estimular o exercício de uma cultura democrática de participação e de reconhecimento, com escuta de todas as vozes, promover momentos de partilha dos processos de trabalho nas equipas e na turma, com estímulo à participação oral de todas as pessoas intervenientes no quadro de lideranças partilhadas. Isto pode incluir a integração nos processos de aprendizagem de consultores e consultoras, amigas e amigos críticos de outros anos de escolaridade/ turmas/ cursos e de outras instituições; como trajetória mobilizadora das e dos estudantes para uma construção partilhada do conhecimento, tirando partido das relações de maior proximidade etária, em termos das visões e expectativas do mundo (as suas vozes), bem como de maior proximidade linguística, facilitadora do debate e compreensão dos tópicos de trabalho.

Robustecer o potencial comunicativo e de aproximação. Promover a aproximação afetiva, linguística entre jovens para estimular aprendizagens a diversos níveis, tendo em conta os diferentes pontos de partida das e dos sujeitos educativos e que é a dimensão relacional da pedagogia que cria espaço para que isso aconteça. Isto implica a criação de comunidades de aprendizagem com a participação no centro.

Promover espaços de debate no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. A metodologia ABRP permite criar uma aprendizagem dialogada e de exploração coletiva do saber em processos progressivos de autonomia. No desenvolvimento de um currículo que integra diferentes saberes disciplinares apropriados na resolução de problemas, há lugar ao exercício de competências de uma cultura democrática. Trata-se de defender os valores da democracia experimentando-a no espaço educativo e na aprendizagem

Valorizar o espírito crítico e criativo na relação com o meio social. O modelo implementado, por ter em conta cada contexto e a realidade social, incentiva a definição de questões-problema com relevância para o quotidiano das e dos estudantes e fomenta a ação reflexiva pela apresentação de propostas de solução. Isto implica maior rigor na pesquisa, distinguindo factos de opiniões, e questionando a informação online - a literacia mediática, já referida. A ABRP abre espaço para o espírito crítico acerca da inúmera informação acessível, permitindo encontrar mecanismos que distingam opiniões de conteúdos veiculados por órgãos de informação ou entidades públicas e de conhecimento científico. Recomenda-se um trabalho em contexto educativo, em que estão presentes diferentes perspetivas de fazer e pensar, alicerçadas numa conceção de educação

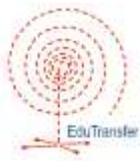


enquanto ciência e prática, que se implementa **em contexto** e se constrói **na relação pedagógica com as e os jovens**. Isto está em consonância com uma visão de educação e escola que promove “a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural” que as aprendizagens essenciais de **Cidadania e Desenvolvimento** auguram.

Construir um currículo que proteja o espaço e o tempo educativo. Ainda que a literacia digital seja fundamental e que o espaço educativo possa ocorrer em diferentes ambientes, as e os estudantes reclamam outras **formas de trabalho e pesquisa, com componente de trabalho de terreno**. A ABRP potencia a **relação com o contexto social** e estimula a **comunicação e expressão das mundividências** em presença, em consonância com o documento enquadrador da **Autonomia e Flexibilidade Curricular** das escolas, em vigor, (com relevância também para outras instituições educativas) pode caminhar-se para a construção de um **currículo integrador de aprendizagens**, que permita a “substituição de acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial. Neste sentido, o “menos” (rutura com o modo quantitativo-enciclopédico) passa a “mais” (ganhos qualitativos de solidez, uso e aprofundamento do conhecimento).” Importa a este respeito, enfatizar que os cursos profissionais são referências na implementação de currículos da interdisciplinaridade em ação, que articularam com o PBL, mobilizando diferentes módulos e profissionais.

Instituir as e os jovens – e a comunidade educativa de que fazem parte – como parceiros na construção política. A **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável** e a mobilização das instituições educativas para atingir as metas definidas pelo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é um elemento paradigmático de como a educação é não só um objetivo como um catalisador para atingir os outros ODS. Os ODS constituíram o pano de fundo para o desenvolvimento da ABRP em várias instituições educativas, tendo-se revelado o **potencial da transferibilidade dos debates e reflexões realizadas no processo de aprendizagem na comunidade**. Por incentivar a experiência da aprendizagem no diálogo, a ABRP aponta caminhos para o **envolvimento progressivo das e dos jovens no debate público** sobre a política educativa e o modelo de desenvolvimento, os quais têm implicações nos seus contextos de vida, no presente e no futuro.

Tirar partido da transferibilidade de experiências e saberes entre contextos. Introduzir **dimensões mais práticas nos cursos científico-humanísticos**, flexibilizando a abordagem; **mais científicas nos cursos profissionais** e **mais reflexivas e investigativas em ambos**; promover uma **reorganização curricular** dos cursos científico-humanísticos em módulos, **recontextualizando práticas**



promissoras dos cursos profissionais; criar momentos/ espaços favoráveis à transferibilidade de saberes e experiências entre profissionais com exposição de dúvidas e inseguranças heterogeneidade de contextos educativos, tipos de cursos, áreas científicas, níveis de ensino.

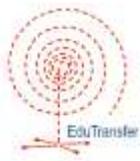
FUNDAMENTAÇÃO DOS PROCESSOS E RESULTADOS JUSTIFICATIVOS DAS RECOMENDAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Resultados da experiência interventiva-investigativa

A diversidade de contextos de implementação da ABRP, no âmbito do projeto EduTransfer, revela o crescendo da autonomia experimentada por jovens e profissionais que participaram no Projeto para explorar a metodologia da forma mais adequada aos seus contextos educativos e turmas. Nomeadamente, refere-se a realização de trabalho interdisciplinar sendo a Área de Integração a disciplina base; trabalho interdisciplinar, sendo as disciplinas tecnológicas o motor, com envolvimento na execução de projetos finais e sujeita a avaliação; no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento; nos Domínios de Autonomia Curricular (sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável); no trabalho inter-turmas sobre questão-problema comum à escola (workshop intensivo) e no trabalho interdisciplinar com foco na interligação entre conteúdos curriculares de cada disciplina.

1. Transferibilidade de práticas promissoras entre diversos contextos educativos

A experiência realizada entre jovens, profissionais e investigadoras, permitiu densificar o conceito abstrato de transferibilidade entre escolas, configurando agora enquanto dimensão que vai para além da relação entre escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação (como se apontou na candidatura), para passar a incluir, de forma mais explícita, as aprendizagens que acontecem entre estudantes, entre turmas, entre docentes da mesma escola, e entre cursos, extrapolando para as estratégias e práticas de ensino-aprendizagem. É ainda problematizada a transferência de saberes entre a equipa de investigação e as e os profissionais, encarada como um vaivém entre teoria e prática, onde se procura diluir a dominação simbólica, na tensão entre saberes científicos e pedagógicos, enfatizando, antes, a sua múltipla interpelação e complementaridade. Finalmente, é analisada a transferibilidade entre as escolas e as comunidades onde estão inseridas.



Transferibilidade de saberes e experiências entre jovens

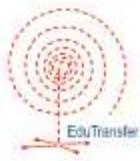
- O trabalho entre turmas e com colegas de anos letivos diferentes é referido por jovens como potencialidade da ABRP. Jovens de 10º ano reconhecem como estimulante o debate de ideias e argumentação com colegas de 11º ano.
- Entre estudantes, essa aprendizagem entre pares foi conseguida através do trabalho em equipa restrita, da partilha na equipa-turma e também entre estudantes de diferentes anos, em que as e os mais velhos funcionaram como consultoras e consultores, i.e., amigas e amigos críticos. “Trabalhar em equipa com pessoas diferentes”, estimula a transferibilidade de saberes e experiências.
- Também a experiência ABRP numa escola secundária com uma turma de um curso científico-humanístico e outra de um curso profissional permitiu aflorar o estigma ainda associado aos cursos profissionais.

Transferibilidade de saberes e experiências entre profissionais de cursos distintos

- A troca de experiências entre profissionais de diferentes cursos foi vista pelas e pelos profissionais, tal como para as pessoas jovens, como contribuindo para a diminuição do estigma relativo à oferta profissionalizante.
- Foram valorizadas as especificidades da abordagem científico humanística e da abordagem profissional e o seu potencial de aprendizagem mútua, para enriquecimento da experiência educativa jovem.

Transferibilidade nas instituições, para além das e dos profissionais do Projeto

- Tipos de aprendizagem transferidos para o contexto profissional tais como trabalho colaborativo/em equipa com outros/as docentes, partilha de experiências, práticas, estratégias e metodologias, incluindo o uso de aplicações digitais em prática colaborativa, a importância da dinamização de projetos de forma interdisciplinar, a elaboração conjunta de documentos gerais de organização e de planificação, e a partilha pontual de práticas pedagógicas com docentes da escola que não integravam o Projeto.
- O trabalho e o entusiasmo das e dos profissionais que dinamizaram o Projeto teve a força de contagiar e criar curiosidade nos e nas profissionais que não participaram, mobilizando para a mudança das suas práticas.



Transferibilidade entre docentes e estudantes

- Identifica-se o fomento da cumplicidade e cooperação entre docentes e estudantes, na qual é valorizada a autonomia permitida pela ABRP, em que as e os estudantes assumem responsabilidades e protagonismo.

Transferibilidades no currículo: saberes entre disciplinas

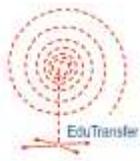
- A ABRP permitiu aprendizagens curricularmente rentáveis. Existe complementaridade nas perspetivas jovens acerca da necessidade de tempos específicos para a ABRP que não correspondam a uma sobrecarga de trabalho e substituição de aulas, e a possibilidade de mobilizarem para a ABRP saberes técnicos e científicos adquiridos nas diferentes disciplinas.

Transferibilidade mútua universidades e [outras] instituições educativas

- Foi valorizada a articulação continuada entre escolas e universidade, envolvendo parcerias entre jovens, docentes e investigadoras.
- Estudantes apontam o contacto com as investigadoras como frutífero para a aprendizagem.
- Dá-se relevo à atenção à diversidade de perspetivas, à criação de espaços e modos de fazer e pensar diferentes, segundo lógicas de cooperação e diálogo entre pessoas adultas e jovens, que estimulam a participação na construção do saber.

Transferibilidade de propostas políticas entre instituições educativas e comunidade

- Algumas instituições de educação e formação desenvolveram parcerias com instituições da comunidade, permitindo o contacto com o mundo exterior às instituições educativas e com os problemas reais da comunidade onde as e os estudantes se inserem, incluindo com órgãos do poder local.
- Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) entram no quotidiano das escolas.
- As e os jovens referiram como positiva a possibilidade de desenvolver experiências de ABRP em torno da sustentabilidade, dando visibilidade ao trabalho realizado nas escolas em torno dos ODS, que a agenda política (inter) nacional propõe.
- A participação jovem nas instituições educativas pode ser força motriz inspiradora das comunidades, estimulando uma vivência cidadã na educação, mediada pelo mundo.



2. Autoria e apropriação na construção do conhecimento e a redução do abandono precoce da educação e formação

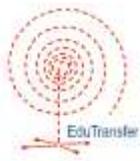
- A questão da autoria e da apropriação jovem na construção do conhecimento tem sido reconhecida nos estudos académicos e nas orientações políticas como fundamental na redução do abandono precoce da educação e formação. Experiências educativas nesse sentido têm posto a ênfase nos interesses, saberes e visões do mundo das pessoas jovens, incorporando as suas vozes como elemento essencial no desenvolvimento do currículo.
- Como vimos, esse quadro de uma visão educativa holística, relacional e inclusiva, implica uma renovação nas profissionalidades das e dos atores educativos, com desvio de uma função transmissiva para uma função catalisadora. A ABRP criou espaço para a construção de uma relação de proximidade com o real, para a participação ativa das e dos jovens na construção do conhecimento, nos seus próprios termos, para a imersão e exercício de uma cultura democrática, para a exploração e construção do meio digital, enquanto dimensões da construção e desenvolvimento da sua cidadania educacional.

Autoria e apropriação do real

- Resolução de um problema real, com efeitos na implicação das e dos jovens na educação, com ganhos em autonomia na procura de soluções e um incremento da confiança nas aprendizagens
- Para a apropriação das aprendizagens por parte dos jovens, verificou-se ser essencial desenvolver soluções para problemas que afetam diretamente as suas vidas, assim reforçando a sua cidadania através da ABRP

Autoria e apropriação da construção do conhecimento

- Apropriação de aprendizagens através de processos de investigação, de tomada de decisão e tentativa de resolução de problemas sociais, com maior questionamento sobre os temas e aumento de consciencialização sobre os problemas.
- Autoria na construção do processo educativo. Mais do que criatividade e inovação, em alguns exemplos, assistiu-se a processos de autoria na construção do processo educativo, nomeadamente na identificação de problemas e de potenciais soluções



Autoria e apropriação da cultura democrática

- Reivindicação de espaço para expressão democrática. Reclamação de tempos e espaços de debate. As e os jovens, na senda de um envolvimento dialógico na aprendizagem, apontam para a necessidade de mais debate, que os ritmos acelerados de trabalho, que também referem, não promovem. Referem que apresentar ideias e opiniões é um desafio que pode gerar desconforto, mas ao qual reconhecem valor no processo pedagógico. Reclamam um debate não só em sala ou em contexto educativo, mas alargado a espaços de decisão política.

Autoria e apropriação da cultura digital democrática

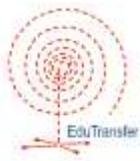
- A ABRP surge como estímulo à literacia digital. A experiência ABRP em equipa e equipa-turma em contexto de "ensino remoto de emergência" permitiu perceber o potencial de aprendizagem em termos de participação em plataformas digitais.
- Destaca-se a importância de uma cultura de respeito democrático no espaço virtual, com regras de tomada de vez para falar, escutar, organizar o que partilhar com a turma, selecionar a informação que disponibilizarão, etc., aspetos que atravessam a literacia digital. Isto por requererem capacidade de avaliar criticamente e filtrar informação de fácil acesso e partilha pública. Importa referir que alguns e algumas jovens afirmaram interesse em experienciar a ABRP presencialmente.
- As experiências realizadas nas diferentes instituições educativas (em sala virtual ou física) apontam para o potencial de adaptação ao contexto que a implementação da metodologia PBL permite.

Autoria e apropriação na construção de cidadania

- As e os docentes reportaram a existência de casos específicos de estudantes, normalmente considerados desmotivados/as e sem autoconfiança e/ou com necessidades educativas especiais, que através da ABRP reivindicaram espaço para expressão de opiniões, e revelaram aumento de autoconfiança e um orgulho na autonomia das aprendizagens, dado o reconhecimento e a valorização do contributo pelos seus pares.

3. Relevância das competências do século XXI para as e os estudantes

A ABRP permitiu a observação e experimentação de um conjunto de competências e aptidões identificadas como essenciais para o século XXI, quer pela OCDE, quer



pelo Conselho da Europa (2016), que identificou 20 competências para inclusão no seu modelo de cultura da democracia, que inclui conjuntos de valores, atitudes, capacidades, e de conhecimentos e compreensão crítica¹⁸, que vertem para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória¹⁹, sob a forma de competências relacionais, sociais e profissionais para enfrentar os desafios e oportunidades, e que se pretendeu desenvolver durante as sessões de ABRP. Raciocínio e resolução de problemas, e relacionamento interpessoal foram as áreas de competência do perfil dos alunos que as e os jovens afirmaram ter desenvolvido mais na ABRP, seguidos de pensamento crítico e criativo, saber científico, técnico e tecnológico. Na perspetiva docente o relacionamento interpessoal foi a área de competência mais desenvolvida pelas e pelos estudantes, seguida de pensamento crítico e criativo, informação e comunicação, e desenvolvimento pessoal.

Raciocínio e resolução de problemas

- Entendida como competência com forte transversalidade, em todos os momentos do processo
- Para as e os docentes a participação e o envolvimento jovem na reflexão e ação, no âmbito do processo de resolução de problemas por si identificados, são potenciados em exercício de cidadania pelo desenvolvimento de competências, como a tomada de consciência sobre questões da atualidade e a responsabilização pela realização de escolhas, sendo que as aprendizagens ganham significado pois são ligadas ao concreto.

Saber científico, técnico e tecnológico

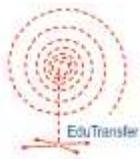
- Desenvolvendo as etapas da metodologia e as competências de investigação

Pensamento crítico e criativo

- Desenvolvendo maior exigência nas pesquisas, distinguindo factos de opiniões, buscando soluções para problemas identificados
- As e os jovens reconhecem que o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético esteve associado ao processo de resolução de problemas. Isto quer na

18 A saber: valores - dignidade humana e dos direitos humanos, diversidade cultural, democracia e justiça, equidade, igualdade e Estado de Direito; atitudes – abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes, respeito, espírito cívico, responsabilidade, eficácia pessoal e tolerância da ambiguidade; capacidades – aprendizagem autónoma, análise e pensamento crítico, escuta e observação, empatia, flexibilidade e adaptabilidade, capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues, cooperação e resolução de conflitos; e conhecimentos e compreensão crítica – de si mesmo, da linguagem e da comunicação, do mundo (política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade) (CE, 2016).

¹⁹ ME/DGE, 2017.



utilização de ferramentas técnicas quer na reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem que desenhavam e implementavam, e iam reajustando.

- É reconhecido por jovens o desenvolvimento de uma maior autonomia na resolução de problemas, associando-a ao pensar crítico dos processos e resultados.

Relacionamento interpessoal

- Transversal ao processo de aprendizagem através do trabalho colaborativo, coordenado, com momentos de partilha na equipa, das equipas com a turma e com as e os consultores de outras turmas, bem como mobilizando colegas com competências distintas a diversos níveis
- O exercício de uma cultura democrática emerge na manifestação de respeito pelas opiniões de colegas, podendo reforçar a democracia em ação no quotidiano das escolas, em exercício de cidadania.

Desenvolvimento pessoal

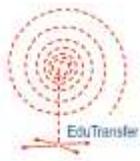
- De autoconfiança para expressão de pontos de vista e de autonomia na resolução de problemas, de iniciativa e de ação na construção do conhecimento, fazendo opções quanto aos percursos e estratégias a desenvolver

Informação e comunicação

- Na medida em que apresentaram e discutiram ideias, fundamentando as suas posições e assumindo decisões
- As apresentações à comunidade educativa das experiências ABRP também são referidas como um contributo para o desenvolvimento destas competências.

4. Melhoria das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas

A implementação do Projeto, ao longo de três anos, iniciou-se com uma imersão nos contextos, através de observação-participante, que deu acesso a uma compreensão das culturas e dinâmicas das instituições educativas e formativas. Tendo iniciado de forma presencial, a situação pandémica e os confinamentos obrigaram ao seu desenvolvimento *online*, com implicações na implementação com as e os jovens e na monitorização com jovens e profissionais. Apesar das dificuldades, a concetualização da educação no cruzamento entre *arte*, *artesanato* e *ciência*, implicando flexibilidade e abertura, facilitou o ajustamento às realidades



confrontadas. Foi dada atenção particular às condições pedagógicas para implementação da ABRP enquanto prática promissora. Não cabendo aqui uma descrição de fundamentos e procedimentos, cabe acentuar o enraizamento do Projeto na articulação entre investigadoras e profissionais em exercício nas instituições educativas, bem como o investimento na formação em ação com as partes interessadas, enquanto autores e autoras de trajetórias educativas, com acompanhamento de proximidade e complementaridade entre *stakeholders*.

Melhoria de práticas com reconhecimento da cidadania educacional

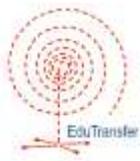
- Mostrando preocupações com a participação, as e os docentes salientaram o direito das pessoas jovens a serem ouvidas, não só como potenciador da autonomia e de responsabilização nas aprendizagens, mas também como possibilidade de aprofundamento de uma cultura de proximidade na escola, entre elas e com docentes. Os comentários das e dos docentes permitiram acentuar o lugar do PBL enquanto espaço de realização de cidadania educacional, não deixando também de mencionar as dificuldades sentidas na aplicação da metodologia.

Melhoria de práticas com assunção de uma nova profissionalidade docente

- Reflexão e questionamento docente sobre as suas práticas, passando o poder de decisão para os e as estudantes, enquanto, simultaneamente, permitindo-se mostrar as suas fragilidades
- Disposição para abandonar a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mudança do papel de veículo de transmissão de conhecimentos para facilitadora ou facilitador das aprendizagens, permitindo desvios às planificações iniciais e maior flexibilidade, dando espaço para processos de tentativa-erro das e dos jovens, indicando caminhos, sem apontar as soluções
- Referência das e dos jovens ao trabalho em equipa como um aspeto positivo do PBL, salientando o acompanhamento e a orientação docente e das e dos colegas como um aspeto que permitiu uma aprendizagem colaborativa, que enquadrava diferentes perspetivas e o aprofundamento dos temas em debate, nomeadamente pela pesquisa de conteúdos ser partilhada.

Melhoria de práticas pela redução da compartimentação curricular

- Por mobilizar diferentes formas de saber e disciplinas, o PBL abre espaço para que as e os jovens os interliguem na definição e na pesquisa do problema e das potenciais soluções. Trata-se de ir além do desenvolvimento de



competências de pesquisa e interpretação de conteúdos para incluir a definição de estratégias colaborativas na construção de conhecimento, em contexto.

Melhoria de práticas com novas formas de fazer pesquisa

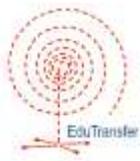
- As e os jovens referem-se ao “trabalho de campo”, ao “sair às ruas”, como uma componente da pesquisa estimulante, com acompanhamento. A maior interação entre participantes é referida como aspeto relevante, valorizando a entreaajuda que se gerou nos processos. Há estudantes que referem preferência por um acompanhamento mais direcionado na implementação dos passos do projeto, esclarecendo a necessidade de uma planificação definida por outrem.

MAIORES DESAFIOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS

Neste ponto, damos relevo a um conjunto de condições macro, meso institucionais e individuais que tiveram impacto na implementação da ABRP com profissionais e jovens das diversas instituições educativas e formativas, tendo conseqüentemente impacto nas recomendações políticas que se apresentam neste documento. Se, em muitos aspetos, essas condições constituíram constrangimentos, constituíram também espaços de alerta e de auscultação de outras possibilidades de fazer educação, reforçando as cidadanias jovens.

Começamos por apontar que, como referimos, o Projeto de implementação de uma pedagogia relacional e participativa foi concebido para realização presencial. A situação pandémica obrigou ao desenvolvimento online e a ajustamentos quer da formação de docentes e jovens na metodologia, quer na implementação com as instituições, incluindo os processos de dinamização e de observação pela equipa de investigação. De forma particularmente importante, afetou os espaços de aprendizagem jovens agora realizados à distância, por vezes com poucos recursos digitais e sem domínio de competências básicas para esse trabalho, por parte das pessoas jovens e profissionais, e pondo em causa a dimensão relacional e afetiva das aprendizagens. De uma forma positiva, foram provocados ajustamentos às atividades previstas, o que permitiu aos grupos envolvidos desenvolver um conjunto de competências essenciais à construção de uma cultura digital democrática.

No que concerne à parceria entre universidade e outras instituições educativas, embora, em geral, esta tenha sido avaliada positivamente, no início da colaboração, há que reconhecer a existência de algum receio, por parte de algumas

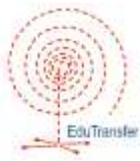


e alguns profissionais, que ficaram na expectativa de uma relação de dominação da equipa de investigação, i.e., que esta se impusesse como detentora do saber, numa relação unidirecional e hierárquica e de desrespeito pelo seu saber prático-científico. Parecendo poder identificar-se uma certa defesa da territorialidade e da autonomia das IEF enquanto espaços de pertença das e dos profissionais da educação, pode referir-se que em muitos casos, a relação construída ao longo do Projeto permitiu avançar para uma perspetiva de *co-laboração*, com abertura das instituições a outras entidades, incluindo a universidade, e reconhecimento do seu potencial para enriquecer as experiências educativas jovens.

No que diz respeito ao exercício da profissionalidade, o Projeto deparou-se também com um conjunto de desafios à utilização de metodologias participativas na sala de aula. A um nível mais global, salientam-se situações de precariedade e rotatividade de docentes e formadores contratados/as, com quebras no ritmo de implementação de novas metodologias. Por outro lado, a insuficiente valorização do trabalho das e dos profissionais por parte de alguns órgãos de gestão, e da comunidade em geral, bem como a sobrecarga e dispersão do trabalho (trabalho na sala de aula, preparação de aulas, avaliações, projetos e burocracia), limitaram o tempo de reflexão sobre as práticas, conduzindo a algumas dificuldades na implementação.

No caso dos cursos científico-humanísticos, a pressão para cumprir os (extensos) programas das disciplinas e a preparação de estudantes para os exames nacionais, associadas à pressão das e dos encarregados de educação para os bons resultados académicos, dificultaram também o processo, a par da falta de sensibilização destes para metodologias participativas e de investigação, e, noutros casos, em torno da preocupação com a preparação das e dos seus educandos para o mundo do trabalho. A elevada carga horária das e dos estudantes, nas diversas instituições, apresenta-se também como limitação à participação jovem na construção e definição do saber.

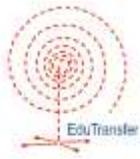
Face a estas dificuldades, houve necessidade de uma gestão cuidada dos tempos de debate e reflexão, bem como da implementação, procurando tirar o máximo partido de relações de *co-laboração* entre profissionais e de rentabilização cooperativa dos instrumentos de trabalho, com apoio particular da equipa da universidade na criação de tempos e espaços de reflexão e construção crítica entre profissionais. Refira-se, nomeadamente, o alerta constante relativamente ao papel das e dos profissionais enquanto catalisadores, o respeito e reforço das cidadanias jovens e o cumprimento o mais rigoroso possível dos passos metodológicos previstos, respeitando-se também a especificidade dos contextos e dos seus atores e atoras.



Mais concretamente em relação às e aos jovens, evidenciou-se a prevalência da socialização numa cultura de maior passividade, reflexo do tipo de ensino tradicional, em que se verifica essa maior dependência relativa ao saber adulto, conducente a inseguranças face à tomada de decisões sobre o seu próprio trabalho, à falta de autonomia no exercício da aprendizagem, agravada pela questão pandémica e pelos confinamentos, às dificuldades na coordenação entre equipas, criando, por vezes, duplicação de trabalho e sobreposição de temas. Refira-se ainda como transversal, a dificuldade em distinguir factos de opiniões e questionar a credibilidade das fontes, o que alerta para a necessidade de investir nestes aspetos cruciais dos saberes jovens.

Em alguns casos, evidenciaram-se questões de poder no interior da turma, nomeadamente: i) relações de liderança em que se afirmam *vozes poderosas* de jovens que se sentem em casa face à cultura da escola, as quais poderão reduzir o espaço para a expressão de outras vozes menos poderosas; ii) situações em que as/os melhores alunas/os se recusam a trabalhar em equipa com colegas com mais dificuldades, não se mostrando disponíveis para experiências que confundam os seus planos delineados e competitivos de sucesso escolar; iii) situações de passividade estabelecidas nas aulas e no trabalho em equipa, que poderão dizer respeito a menor adesão ao método, a relações entre pares, condições singulares de vida ou outros aspetos que não podemos identificar; bem como iv) falta de reconhecimento de outras vozes/visões do mundo por parte de algumas pessoas jovens, numa dualização hierarquizada entre vozes poderosas e em falta de poder.

Um número limitado de jovens que já demonstrariam desmotivação nas aulas regulares, revelaram-na também durante a ABRP. Identificou-se também, pontualmente, a assunção de individualismo, manifestação de insegurança, falta de participação, de pensamento crítico, bem como ao nível da gestão de tempo. Nestes casos, a ABRP poderá não ter produzido o desejável efeito mobilizador. No entanto, face a estes desafios, o Projeto procurou estimular uma cultura democrática de participação e de reconhecimento, com escuta de todas as vozes, promover momentos de partilha dos processos de trabalho nas equipas e na turma, com estímulo à participação oral de todas as pessoas intervenientes no quadro de lideranças partilhadas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Helena C., Macedo Eunice, Bethoui, Alireza, Tomaszewska-Pękała, Hanna, Marchlik, Paulina, Wrona, Anna & Rocha, Cristina (2018). Shaping the policies towards ESL in Portugal, Sweden and Poland. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, and Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.

Araújo, Helena C., Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Doroftei, Alexandra O. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, 54(1), 151-162. doi:10.1111/ejed.12328

Assembleia da República (1986). *Lei nº46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. Disponível em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

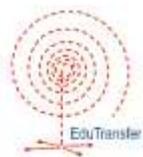
Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas - Resumo*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>

Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento.

Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., Doroftei, Alexandra O., & Araújo, Helena C., & Nada, Cosmin (2020). Visiones de jóvenes sobre su participación en medidas educativas en el Norte de Portugal: entre desafíos y oportunidades. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 131-152. doi:[10.6018/educatio.414711](https://doi.org/10.6018/educatio.414711)

Macedo, Eunice, Santos, Sofia, & Doroftei, Alexandra (2018). Alternative learning arenas in Portugal: Hope for young adults? . In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.

Magalhães, António M., Araújo, Helena C., Macedo, Eunice, & Rocha, Cristina (2016). Early school leaving in Portugal: Policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.



Ministério da Educação (2017).

Ministério da Educação (2017). 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. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Direção Geral de Educação*. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

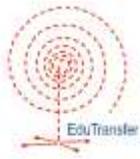
Ministério da Educação (2019). *Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho*. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 111/2019, Série I. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>

Nada, Cosmin, Santos, Sofia, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>

Resl.eu (2017). *Policy Recommendations*. Disponível em: <https://www.uantwerpen.be/en/projects/resl-eu/dissemination/policy-recommendatio/>

Santos, Sofia, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2018). Educational trajectories of ESLers in Portugal: Perspectives on processes and conditions of (in)equality. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.

Santos, Sofia, Nada, Cosmin, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about Early School Leaving processes? *European Educational Research*



Journal, 19(5), 463-481. <https://doi.org/10.1177/1474904120946885>

Tavares, Inês., Cândido, Ana Filipa & Carmo, Renato (2021). Desemprego e precariedade laboral na população jovem: Tendências recentes em Portugal e na Europa. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte.

LEITURAS COMPLEMENTARES E OUTROS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Lei nº116/2019 de 13 de setembro. Diário da República nº 176/2019, Série I:
<https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/124680588/details/maximized>

Despacho n.º 7414/2020

Despacho n.º 7414/2020

Despacho n.º 7414/2020

Despacho nº 7414/2020 de 24 de julho. Diário da República n.º 143/2020, Série II. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais: https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/138735004/details/maximized?serie=II&parte_filter=31&day=2020-07-24&date=2020-07-01&drelid=138734204

Organização do Ensino Secundário Geral em Portugal (2021):

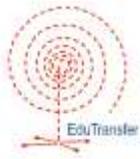
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-upper-secondary-education-45_pt-pt

O Ensino e a Aprendizagem no Ensino Secundário Vias Profissionalizantes (2021):

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-vocational-upper-secondary-education-39_pt-pt

Recomendação do Conselho da UE de 22 de maio, relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (2018/C 195/01) (2018): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) (2020): <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>



Education in a post-COVID world: 9 ideas for public action. International Commission on the futures of education (2020):

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

Inventory of lifelong guidance systems and practices – Portugal. CareersNet national records (2020): <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-portugal>

OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes (2019): [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compas_2030_Concept_Note_Series.pdf)

Core foundations for 2030 (2019): [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core Foundations for 2030 concept note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf)

The future of education and skills. Education 2030 (2018):

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

APRENDER ATRAVÉS DE DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS
Transferibilidade de práticas promissoras no quadro do Horizonte 2020

Projeto financiado pela FCT, com a referência PTDC/CED-EDG/29886/2017

Este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais, através da FCT, IP, no âmbito do financiamento plurianual do CIIE (projetos UIDB/00167/2020 e UIBP/00167/2020)

ISBN: 978-989-8471-42-0

