A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas enquanto metodologia crítica e participativa, em diálogo com Freire

Eunice Macedo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e intervenção Educativas; e Instituto Paulo Freire de Portugal; **Alexandra Carvalho**, Instituto Paulo Freire de Portugal [1]

Resumo

Este artigo dialoga com a pedagogia da Autonomia (Freire, 2001) para refletir sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), como metodologia crítica e participativa, próxima da investigação ação participativa. Esta modalidade de ensinar-aprender e investigar desafia as e os profissionais à reinvenção das suas profissionalidades e cria cenários para a realização da cidadania educacional jovem, com participação democrática enquanto autores e autoras, atores e atoras da construção da sua educação. Baseia-se em dados empíricos recolhidos no âmbito do projeto Edutransfer e na reflexão sobre investigação-ação participativa, no âmbito do projeto STALWARTS.

Palavras-chave

Aprendizagem baseada na resolução de problemas; pessoas jovens; profissionais da educação; investigação-ação participativa

---

O recurso a metodologias críticas e participativas na educação, quer de jovens, quer de adultos tem constituído um desafio sistémico, no quadro da tentativa de reconceptualização e reposicionamento do currículo para o Séc. XXI (IBE-UNESCO, 2017). Ilustrando o desafio de introdução de um paradigma mais crítico e participativo, por exemplo, em Portugal a Direção Geral da Educação disponibiliza alguns textos sobre Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas como potenciais recursos informativos sobre essa metodologia (DGE, s/d)[2]. Mas como passar da intencionalidade e da proclamação discursiva, expressa nos documentos de orientação política, para a efetiva implementação dessas dimensões nos

processos educativos? E como transpor a barreira da hierarquização entre profissionais e jovens, associada à hierarquização dos seus saberes e dos seus estatutos diferenciados; barreira que informa visões mais convencionais sobre a educação?

Neste artigo, baseamo-nos no pressuposto da complementaridade entre profissionais (docentes e formadores) e jovens, como parceiros na construção do conhecimento (Freire, 2001; Macedo, Teixeira, Carvalho & Araújo, 2022), sendo a educação vista como situação gnosiológica (Freire, 2001). Com esse pressuposto, achamos que uma resposta possível ao desafio político, é, efetivamente, trabalhar no terreno das instituições educativas com as e os jovens e as e os profissionais, para levar a bom porto o barco da participação crítica transformadora.

Tomamos como recurso empírico o Projeto EduTransfer[3] que, situando-se num paradigma crítico e participativo (com um intuito transformador) foi desenvolvido, entre 2018 e 2021, com jovens, docentes, e formadores e formadoras, em instituições educativas de diversos tipos: duas escolas do ensino secundário, duas escolas profissionais e um centro de formação; em turmas do 10º ao 12º ano, de cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de aprendizagem, que mostram alguma da diversidade da oferta educativa, neste nível de educação, em Portugal. Foram envolvidos jovens, rapazes e raparigas, dos 15 aos 17 anos, inscritos nesses percursos educativos.

Fez-se recurso à Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) – no original Problem Based Learning (PBL) –, enquanto metodologia crítica e participativa. Isto quer dizer que, havendo diversas formas de abordagem, na tensão entre uma visão mais técnica de cumprimento de etapas e tarefas, tendo em vista o resultado; e uma visão mais experiencial e reflexiva, que investe nos processos relacionais de ensino-aprendizagem, situamo-nos nesta última perspetiva. As razões da nossa escolha decorrem do cruzamento dialético entre a valorização da experiência e a possibilidade de, ao mesmo tempo, tirar partido crítico-reflexivo do cumprimento dos passos metodológicos e das etapas, inerentes a esta metodologia. Esta opção deriva, ainda, da consciência de que “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber — por compreender o funcionamento da vida” (hooks, 2020, pg. 30) e de que o pensamento crítico constitui “um processo interativo, que exige participação tanto [da ou] do professor quanto [das e] dos estudantes” (hooks, 2020, pg. 33). É a valorização destes princípios fundadores que permite acentuar o potencial crítico e participativo desta metodologia.

O projeto EduTransfer, que inspira a escrita desta reflexão, tem um conjunto amplo de objetivos que incluem: i) compreender o potencial de transferibilidade das práticas educativas entre diferentes instituições educativas e formativas que enfrentam e procuram endereçar o abandono precoce da educação e formação e promover o sucesso educativo; ii) explorar a complexidade das trajetórias educacionais das e dos jovens, buscando promover a justiça social (através da justiça educativa); iii) desafiar o desenvolvimento de competências relacionais, sociais e de trabalho, e de pensamento crítico e criativo pelas e pelos jovens; bem como iv) estimular o seu potencial para explorar e mudar as suas próprias realidades juntamente com outras pessoas – profissionais da educação e equipa de investigação. É a expectativa de consecução deste último objetivo que reconhece às pessoas jovens o lugar de sujeitos históricos e transformadores das suas realidades (Freire, 2001); sujeitos construtores, autores e atores das suas cidadanias, em todos os períodos da sua vida e não apenas antecipando o seu futuro enquanto cidadãs e cidadãos adultos (Macedo, 2018). Estas mesmas questões são também levantadas por Gallager, que sublinha o valor “da esperança, do cuidar e da cidadania democrática” (Gallager, 2022, pp. 3); entendendo-os como cenários securizantes que potencializam o bem-estar das pessoas jovens, na sua relação com as outras pessoas. Tal como da autora enfatiza, tais condições trazem às pessoas jovens a opção pela abertura ao mundo, contrariando a necessidade de autoproteção que é despoletada por abordagens mais convencionais, não securizantes. Já nos contextos seguros, com “um ouvido atento e uma voz desperta para a beleza e a miséria do mundo (…) tornam-se cidadãs e cidadãos culturais” (Gallager, 2022, pp. 4) capazes de endereçar e discutir questões que afetam as suas vidas.

Esse quadro de reconhecimento estatutário das cidadanias jovens, e de criação de cenários para a realização dos objetivos acima referidos implica e estimula a construção da cidadania educacional pelas pessoas jovens (Macedo, 2018; Macedo & Araújo, 2014). Esta cidadania educacional contém em si a possibilidade de refletir e ser ouvido/a sobre assuntos que lhes dizem respeito, e fazer a diferença, participando na tomada da decisão. Supõe, por outro lado, o exercício do direito de participar na definição e construção do saber, enquanto membros do grupo social jovem e partes interessadas nas suas comunidades de pertença. O exercício da cidadania educacional (de direitos e do saber) implica o cenário do estabelecimento de relações de reconhecimento, interdependência e igualdade de condição (Baker, Lynch, Cantillon, & Walsh, 2004), que potenciam a garantia pelas instituições educativas de condições para o exercício de direitos pedagógicos democráticos de

inclusão, participação e realização de si (Bernstein, 2000). Importa acentuar que, havendo um forte investimento no estímulo à participação jovem na construção coletiva do conhecimento a partir dos saberes individuais, o projeto debruçou-se também na compreensão e avaliação de processos de ensino-aprendizagem, centrando-se no desenvolvimento e/ou reforço de competências de jovens e de profissionais, sendo os últimos desafiados à reinvenção das profissionalidades (Macedo, Teixeira, Carvalho & Araújo, 2022)

Dentro deste enquadramento ambicioso de realização do projeto, neste artigo, centramos o debate nas estratégias desenvolvidas para a estimulação de pensamento crítico, entre jovens, e entre profissionais; e para a promoção da tomada de consciência transformadora, inspirada na visão freiriana da conscientização. Importa referir que a conscientização constitui um processo que vai além da tomada de consciência das *situações limite* de opressão que informam as vidas individuais de sujeitos concretos, para os mobilizar num movimento dialógico de consciência transitiva, como sujeitos inseridos em grupos sociais específicos, o que, por sua vez, pode conduzir à consciência crítica transformadora de si e desses contextos (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2013), a partir de um conhecimento mais aprofundado sobre os mesmos, conquistado através dum duplo processo de investigação.

Como desenvolvemos adiante, em relação às e aos jovens, o trabalho focou a identificação de problemas relevantes, nas suas comunidades, e na busca de soluções para esses problemas, que envolvessem a sua participação ativa enquanto sujeitos e membros de um grupo social específico. No que concerne às e aos profissionais, o foco foi na aprendizagem da própria metodologia e na reflexão sobre as práticas, pela inclusão de dimensões de escuta e reconhecimento das pessoas jovens. Fazemos o diálogo com essa experiência explorando pressupostos de uma Pedagogia da Autonomia (Freire, 2001; 2004), no que concerne ao método e ao lugar das e dos sujeitos, jovens e profissionais, na construção relacional do saber e na reinvenção das profissionalidades, pelos últimos. Permitindo consubstanciar essa reinvenção, Freire acentua:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela

alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

(Freire, 2004, p. 120)

Tendo preocupações com a efetiva implementação e transformação das práticas, numa abordagem que busca a horizontalização responsável das posições de (e entre) jovens e profissionais, no processo relacional de construção do saber entre *ensinar-aprender e pesquisar*, questionamos então, que pontes se podem estabelecer entre a ABRP e a concetualização freiriana de uma educação libertadora, com participação, investida de autonomia e voz, e ênfase numa postura crítica-transformadora. Como princípio fundador, tomamos de Freire a ideia de que,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

(Freire: 2001, pg. 26)

Ideias que permitem enfatizar a politicidade do ato de educar e a necessidade de repensarmos categorias convencionais sobre esse ato, como educação, saber, profissional da educação, e sujeito educativo, entre outras. Tomada de risco, curiosidade e *rigorosidade metódica* emergem como conceitos centrais neste processo de reinvenção crítico-participativa da educação.

“Ensinar exige rigorosidade metódica” (Freire: 2001, pg. 28): A ABRP enquanto investigação-ação participativa[4]

O desafio, primeiro à equipa de investigação e, posteriormente, a profissionais e jovens nas instituições educativas, para a implicação na experiência pedagógica-relacional ABRP, que faz a rutura com os métodos expositivos mais convencionais e se aproxima da metodologia de projeto (Macedo, Teixeira, Carvalho & Araújo, 2022) foi alvo de reações diversas. Se suscitou interesse, e até entusiasmo, por parte da

equipa de investigação, que se disponibilizou para debater, compreender e explorar a metodologia com profissionais e jovens, nos contextos educativos; recebeu da parte das e dos profissionais, em formação, um conjunto de reações no eixo entre entusiasmo e resistência, a que não foi alheia a pressão burocrática de desempenho e a sobrecarga imposta pelos currículos escolares, excessivamente amplos, que conduzem a corrida do cumprimento do programa, focado na realização de exames ou outras formas de avaliação final, obrigando a descurar outras dimensões da aprendizagem que consideramos essenciais. Identificou-se, então uma forte tensão entre o desejo de aprender e de renovação enquanto profissionais e as pressões do fazer dos quotidianos.

Já no que concerne às pessoas jovens, sendo que um pequeno número, por instituição, fez também formação na metodologia do projeto, antecipando a implementação do mesmo no grupo mais alargado, estes primeiros grupos, que viriam a ser mais ‘especializados’, revelaram particularmente curiosidade, face à possibilidade de aprender de outra forma, mas trouxeram também consigo a carga de uma racionalidade *adultocêntrica* (Ferreira, 2004; Garcia, Macedo, & Queirós, 2019), centrada na preocupação com os resultados, e o cumprimento das tarefas de um currículo prescritivo, bem como alguma preocupação com a sobrecarga de trabalho, por relação com outros trabalhos da escola, incluindo a preparação para os exames.

Já no que respeita à implementação da metodologia, na nossa proposta, a ABRP assume contornos da investigação-ação participativa, como prática de intervenção reflexiva no mundo. Ou seja, enfatiza-se o foco na busca de transformação social como dimensão suprema da educação, numa relação indissociável entre o ato gnosiológico e o ato de intervenção, de tal forma que conhecer e produzir conhecimento tem como grande finalidade a intervenção no mundo, focada na melhoria das condições de vida de pessoas concretas em situações concretas. Não constitui, por isso, um mero exercício académico.

O professor [ou professora] que pensa certo deixa transparecer [às e] aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(Freire, 2001, pg 31)

Ao situar a ABRP como ‘praxis’ (a relação dialética entre teoria e prática) queremos acentuar, neste processo a dimensão de politicidade do trabalho realizado com as instituições educativas e com as e os seus atores; sendo que as opções epistemológicas e metodológicas foram sustentadas num olhar sociológico intersubjetivo com intenção de intervir na ordem social (Brewer, 2004; Johnson, 2004; Uhlmann, 2004), *com* as pessoas e as suas comunidades.

Nesta linha de orientação, a investigação-ação participativa[5], que esteve na base deste trabalho, não é apenas uma modalidade de intervenção imediata e meramente focada na realização de um produto final (numa visão técnica) mas, antes, um processo reflexivo que tem em conta a análise dos dados que vão sendo produzidos e recolhidos com as pessoas envolvidas (jovens, profissionais das instituições educativas, e investigadoras). Esta relação de coconstrução cria espaço para uma compreensão mais ampla dos contextos e das e dos seus autores, bem como possibilita o reforço de certos percursos de intervenção para a mudança, ou o seu abandono quando se mostram inadequados e/ou obsoletos.

A prática de refletir sobre a prática, inerente à educação crítica, que está implícita no *pensar certo*, envolve um movimento dialético e dinâmico entre ‘fazer’ e ‘refletir sobre o fazer’ (Freire, 2018). Essa prática reflexiva com as escolas permitiu evidenciar que as possibilidades de transformação social mais ampla foram relativamente limitadas, tendo-se, no entanto, observado, com maior ou menor intensidade, um crescendo na articulação entre teoria e prática a par de uma maior implicação das pessoas jovens com os seus contextos e face aos dados que foram sucessivamente recolhendo, produzindo, revendo e analisando.

No caso das intervenções socioeducativas que, como *invasão cultural* (Freire, 2013; 2018), não têm em conta as vozes das pessoas participantes, tratando-as como objetos desumanizados, e impondo-lhes um conhecimento exógeno e acabado, há que admitir que nem toda a intervenção é investigação-ação, embora possa ter sido desenhada nesse pressuposto e horizonte. Importa, então, referir a visão de intervenção que justifica o recurso à ABRP enquanto investigação-ação participativa[6]. Esta emergiu no mundo em desenvolvimento, tendo como principais representantes pensadores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Rajesh Tandon, Anisur Rahman, Marja-Liisa Swantz, Budd Hall, Myles Horton, Robert Chambers, e John Gaventa. Herdeiro da 3ª geração[7] da investigação-ação, que

reivindica uma abordagem mais explicitamente ‘crítica’ e emancipatória (Carr & Kemmis, 1986), o movimento de 4ª geração da investigação-ação, que emerge, a partir dos anos 1970, e que, inspiradas em Kemmis e McTaggart (2007), designamos ‘movimento em direção à investigação-ação participativa’, solidifica a relação entre a investigação-ação crítica e a investigação-ação participativa. Este movimento, surge, particularmente, associado à educação de adultos, ao desenvolvimento comunitário e aos estudos do desenvolvimento, tendo como temas centrais a construção de argumentos em favor de abordagens mais centradas na prática e, por outro lado, alertando para a necessidade de associação aos movimentos sociais mais amplos (Kemmis & Mc Taggart, 2007). Ora, a preocupação prática, bem como a tomada de consciência, a reclamação e o exercício de direitos informam de modo transversal a ABRP, tendo-se manifestado de forma distinta, e mais ou menos mitigada ao longo dos processos realizados.

No dizer de Tarnas (1991 cit in Pine, 2009), a investigação-ação reflete ideias geradoras, que nós associamos à emergência do sujeito e da subjetividade, bem como ao desvio intencional de um pensamento objetivista e positivista para um pensamento intersubjetivo e complexificador. Neste enquadramento, assume-se que, sendo a realidade um processo fluido e aberto, múltiplo, local e temporal; quer a realidade quer o conhecimento são plásticos e sujeitos a mudança constante. Assim, a experiência concreta prevalece sobre os princípios abstratos e fixos. Entende-se, pois, que a investigação associada ao ato de ensinar-aprender (Freire, 2001) não pode estar sujeita a qualquer sistema de pensamento único, sendo que a imaginação tem um papel de mediação da experiência, e os argumentos filosóficos e científicos são inerentemente metafóricos. Finalmente, no que concerne ao conhecimento diz, ainda, Pine (2009) que este é local e específico, sendo criado através do discurso aberto. Além do mais, o conhecimento é condicionado de forma subjetiva por uma multiplicidade de condições, havendo necessidade de permanente (autor)revisão e (auto)questionamento, atentos às contingências e às descontinuidades.

Tais pressupostos são cruciais a um posicionamento crítico e participativo na educação, devendo informar a ABRP ao longo de todo o processo. No entanto, apesar dos muitos progressos observados, prevaleceu em algumas situações uma excessiva presença das e dos profissionais (docentes e formadores e formadoras) que, reproduzindo as vias securizantes e naturalizadas da sua ‘velha’ profissionalidade, procuravam, por exemplo, ficar no controlo de questões tão importantes como a organização interna das equipas, a definição e periodicização

do plano de trabalhos e do que investigar, procurando proteger as e os jovens de potenciais ‘erros’ nesses processos de gestão e tomada de decisão. Desse modo, e admite-se que de forma não intencional, quando as e os profissionais estavam demasiado presentes, afirmando, apenas, as suas ‘verdades’, corriam o risco de mitigar as oportunidades de aprender-ensinar e investigar, na construção do saber, sendo que, por exemplo, o erro, é uma dimensão crucial nesse processo. Ganhava relevância, nesses casos, o exercício de uma *quasi-cidadania escolar*, focada nos resultados (Macedo, 2018), parecendo evidenciar-se, nessas situações, a necessidade de desenvolvimento, por parte das e dos profissionais, dos saberes de escuta atenta que Freire identifica como cruciais, e que estão subjacentes a relações de maior horizontalização e reconhecimento da cidadania e autonomia jovens,

Se (…) o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos [as] os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [ou elas]. (…) [A]O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.

(Freire, 2001, pg. 127-128)

Também Menezes (2010) acentua características da investigação-ação que, na sua dimensão mais acentuadamente participativa e com pendor de transformação social, da nossa linha de trabalho, nos permitem identificá-la enquanto paradigma fundador da ABRP. Sublinha-se a sua natureza colaborativa, a centralidade de uma comunicação aberta e simétrica (ou o mais simétrica possível); e a ênfase nos problemas práticos sentidos pelas e pelos participantes. Para além disso, tal como a ABRP, a investigação-ação participativa aproxima-se de uma estrutura de projeto que deverá propiciar às e aos participantes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente sobre questões que lhes dizem respeito, o desenvolvimento de ciclos espiralados de planeamento, ação, observação e reflexão. Acentua-se, pois, com esta autora, e numa relação, que estabelecemos, entre investigação-ação participativa e a ABRP, que é dos processos investigativos que decorre o desenvolvimento, através de diferentes fases. Estas incluem: i) Negociação da investigação e das fronteiras do grupo (diríamos equipa, por pressupor a liderança partilhada e a horizontalização e por ser suprimida a figura da pessoa porta-voz), ii)

Experienciar conflitos face à liderança e ao poder; iii) Atingir consensos (com maior foco na tarefa); iv) Reinterpretar a tarefa face aos seus desenvolvimentos; e iv) Avaliar o processo e o projeto. Estas etapas são-nos familiares num vaivém e ao longo das diferentes etapas e passos da ABRP, permitindo acentuar o seu cariz profundamente relacional. Respeito pelos saberes das e dos educandos, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, e tomada de risco (Freire, 2001), são outras dimensões que aproximam a ABRP de uma possibilidade crítica e participativa.

Na nossa proposta, a opção pela ABRP, numa linha próxima da investigação-ação participativa, toma-se como ponto de partida que esta pode trazer às e aos profissionais a oportunidade de afastamento de uma visão *bancária da educação*, e de explorar a visão de que "ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível." (Freire: 2001, pg. 29). Uma passagem que não é fácil pois a sua manutenção deriva de um enraizamento cultural profundo. É nessa medida que se impõe a *rigorosidade metódica*, inerente à ABRP, enquanto metodologia que implicando repensar a educação, as profissionalidades e o conceito de jovem e de aluno ou aluna, supõe o desenvolvimento de um conjunto de etapas, e de passos no interior dessas etapas (Macedo, Teixeira, Carvalho e Araújo, 2022). Neste processo de complementaridade e interpelação, não só as e os profissionais podem encontrar espaço para se constituírem enquanto investigadores e investigadoras, como já preconizavam, por exemplo, Carr e Kemmis (1986), como também aprendem a criar espaço para que as e os jovens se possam constituir enquanto investigadoras e investigadores, construtoras e construtores do seu conhecimento e de si enquanto sujeitos educativos e transformadores.

Importa referir que os passos da ABRP vão desde a identificação de um problema, causa ou questão real, à compreensão da sua relevância para a comunidade, à investigação para a compreensão aprofundada desse problema-causa-questão (através da investigação, em contexto, que explora as suas diversas dimensões e implicações); à exploração de potenciais soluções (também através da investigação); soluções essas em que as e os jovens se possam implicar e atuar diretamente enquanto sujeitos da transformação, e não remetendo essas soluções para terceiros. Importa também sublinhar que estas etapas e passos não constituem em si um espartilho, regulador da ação, e associado à visão técnica de que nos desviamos, mas constituem, antes, um tapete flexível, um guião de trabalho que antevê avanços e recuos, complementaridades, avaliações

processuais e questionamentos, tendentes à melhoria dos processos e da aprendizagem, a qual culmina no debate e feedback das comunidades envolvidas.

Ora, num paradigma crítico e participativo, próximo da investigação-ação participativa (Fine, & Torre, 2004; Kemmis, & Wilkinson, 1998; Kemmis, & McTaggart, 2005), tais etapas e passos da ABRP "implicam ou exigem a presença de educadores [e educadoras] e de educandos [e educandas] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" Freire (2001, pg. 29), assumidamente competentes para contribuir com saberes e estratégias ajustadas ao processo de construção gnosiológica, em que a *dialogicidade[8]* se constitui como essencial. É nessa medida que importa referir que,

O educador [ou educadora] democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com [as e] os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis.

(Freire: 2001, pg. 28)

Assumir uma prática democrática constitui um desafio complexo, associado a noções de pensamento crítico, curiosidade e insubmissão. Noutras palavras, as e os profissionais são instigados a procurar reinventar a sua profissionalidade, num novo enquadramento e racionalidade que deverá proporcionar condições para uma aprendizagem mais autêntica, em que as e os educandos se vão "transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador [ou educadora], igualmente sujeito do processo" Freire (2001, pg. 29). É nesta cumplicidade de coconstrução do conhecimento entre sujeitos (profissionais e jovens), que as e os últimos – situando-se enquanto autores e autoras da construção da sua cidadania – podem encontrar lugar para definir o que é o saber e participar na sua construção, a partir das suas vozes (Macedo, 2018), num cenário e horizonte de participação democrática.

Há que admitir, face às realidades observadas que estas cumplicidades e partilhas construtivas de democracia se, em alguns casos e situações particulares, foram bastante conseguidas, em muitos outros ficaram aquém de desenvolvidas, pelos motivos que temos vindo a apontar. Essa mitigação, reporta-nos ainda a certo

incumprimento por parte da escola, enquanto instituição, da sua função de garantir espaço para a realização de direitos pedagógicos democráticos de participação, inclusão e realização de si, como referido por Bernstein (1996) o qual também argumentava que deviam ser estas as dimensões a considerar na avaliação das escolas (ver também Macedo, 2018).

No que respeita a prática em ABRP, esta pode constituir uma metodologia no quadro da investigação-ação participativa, que desafia tanto ao questionamento pessoal quanto à rutura com relações hierárquicas de poder, não só entre profissionais e jovens, mas também das pessoas jovens entre si, promovendo a cumplicidade entre sujeitos de igual valor (em papéis, assumidamente e conscientemente, distintos). Se assumir um caráter crítico e participativo, como propomos, esta metodologia permite assumir a *construção e reconstrução do saber* no interior de várias dinâmicas relacionais, permitindo acentuar que aprendemos na relação com as outras pessoas, mediatizados pelo mundo (Freire, 2018).

Refira-se a título de exemplo que, na fase inicial da ABRP, em que se procura aprofundar o conhecimento do problema-causa-questão que se decidiu explorar através da investigação, uma das etapas essenciais implica que as pessoas jovens questionem o que já sabem e, face ao que sabem, questionem o que precisam de saber. É este diálogo entre o conhecido e o cognoscível que lidera a construção do processo investigativo em que as pessoas jovens se assumem como sujeitos históricos; e a ABRP se constitui enquanto metodologia que reconhece também a historicidade do conhecimento acerca do mundo. Diz-nos Freire,

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

(Freire, 2001, pg 31)

Desviando-nos das teorias da reprodução para assumir as de produção cultural, acentua-se a interpelação mútua entre ensinar-aprender e investigar, tensão híbrida que informa a ABRP, enquanto proposta de ensino-aprendizagem-investigação em que profissionais e jovens assumem o duplo papel de ensinantes e

aprendentes. É atinente acentuar com Freire que,

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção de conhecimento ainda não existente. A 'do-discência' – docência e discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

(Freire, 2001, pg 31)

Ora, ao longo da ABRP procura-se que esta *construção e reconstrução do saber* possam surgir em vários momentos do processo. No trabalho em pequenas equipas de 4 a 5 jovens, em que se estimula a participação de todas as pessoas, existe um vaivém entre decisões em grupo e responsabilização individual por tarefas, em que cada pessoa se sente mais confortável (a partir dos seus talentos), partilha de processos e saberes com outras pessoas jovens, e construção em equipa de novos instrumentos e saberes. A *construção e reconstrução do saber* pode emergir também no diálogo atento e com *amorosidade*[9] (Freire, 2001) no contexto mais amplo da turma, em que as diferentes equipas partilham as suas explorações e construções, sendo questionadas pelas outras equipas e desafiadas ao aprofundamento de argumentos e decisões. A *construção e reconstrução do saber* pode emergir também, na fase final de apresentação e debate com a comunidade, em que esta propõe novas ideias, a partir do seu olhar mais contextual, trazendo novos desafios às e aos jovens (podendo levar a novos processos investigativos). Que melhor exemplo de possibilidade de participação crítica e democrática, com implicação e negociação de significados, do que o processo de exploração cíclica potenciado pela ABRP, face a problemas-causas-questões que mobilizam (por que são relevantes para) a comunidade?

Face aos processos observados, podemos acentuar que a participação crítica e democrática foi ganhando lugar, em alguns momentos, nas interações das pessoas jovens entre si e com as e os profissionais. No entanto, observou-se também a existência de tensões entre *vozes poderosas* e *vozes silenciadas*, associadas aos estatutos diferenciados entre jovens, por razões de 'classe social', género e outras formas de diversidade (Macedo, 2009a; 2009b; Macedo et al. 2022) geradoras de maior ou menor familiaridade com os processos dialógicos e com a cultura das instituições educativas. Estas tensões constituíram areias na engrenagem da

participação, constituindo elementos para reflexão sobre a ação e exigindo mudanças nos fazeres dos quotidianos educativos.

Outro aspeto que nos parece crucial reforçar nesta reflexão, acerca da ABRP enquanto metodologia crítica e participativa, é o papel das e dos profissionais da educação, tanto como elementos fundamentais na promoção do diálogo entre participantes quer na opção por um currículo vivo que cresce e se desenvolve com as pessoas, na relação com as suas comunidades e os seus contextos, como já se referiu. Relativamente a esta questão, torna-se atinente, de novo, o contributo de Freire que enfatiza a indissociabilidade entre formação científica e a construção de um pensamento dialógico e democrático,

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. (…) [A ou] O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa (…) que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda a prova”

(pg102-103)

A reinvenção das profissionalidades a que as e os profissionais são desafiados quando assumem o recurso a metodologias críticas e participativas, implica também o desafio ao investimento na sua formação, como aspeto indissociável do exercício democrático da ensinar-aprender investigativo. Importa referir que o projeto EduTransfer, que suscitou esta reflexão acerca da ABRP enquanto metodologia crítica e participativa, tinha prevista a realização de uma ação de formação, como se referiu, envolvendo profissionais e jovens. No que concerne às e aos profissionais, o interesse pela formação foi evidenciado não só ao longo do processo em que, por vezes, passaram da resistência à adoção e valorização, mas também pelo pedido de uma nova edição que pudesse envolver outras e outros profissionais. Para além disso, foi extremamente relevante o efeito multiplicador produzido pelas e pelos profissionais envolvidos no projeto que cativaram outras e outros profissionais nas suas instituições para a adesão e implementação com novos grupos, tendo sido também muito generosos na partilha e debate de saberes, num enquadramento dialógico, gerador de distintas transferibilidades (Macedo,

Teixeira & Carvalho, no prelo).

Linhas conclusivas

Neste artigo estabelecemos relações entre a investigação-ação participativa e a aprendizagem baseada na resolução de problemas, que identificamos como possuidoras de princípios e traços comuns. Admite-se a existência de tensões no interior de cada uma destas abordagens e nas suas articulações, num eixo entre acentuação técnica e foco nos resultados; e acentuação dialógica, com foco nos processos e na sua revisão.

O trabalho realizado permite afirmar a criticidade da ABRP na medida em que esta se apoia na relação com o mundo, com o objetivo de, conhecendo-o, transformar esse mundo. Permite também sublinhar a dimensão participativa na medida em que todo o processo assenta na participação das e dos jovens, no desenvolvimento da pesquisa (em dois grandes momentos: definição e aprofundamento do problema, e busca de soluções); na gestão da equipa e, de facto, em todos os processos de tomada de decisão quanto a como e quem realiza as tarefas, o que se investiga e o que se partilha com o grupo, etc.

É importante acentuar, ainda, que o desenvolvimento da ABRP com profissionais e com jovens, se evidenciou alguns avanços, denotou ainda a prevalência de crenças e posturas, que se foram legitimando ao longo do tempo de construção das profissionalidades e dos sentidos de ser aluno ou aluna; bem como da visão do que é educação e do que constitui conhecimento válido. Argumenta-se que uma visão da educação enquanto intervenção socioeducativa com cidadania crítica e participação implica e suscita um trabalho de abertura e de tomada de consciência mais profunda, construído na relação.

A participação em projetos conjuntos entre diversos atores e atoras, autores e autoras do processo de ensinar-aprender e investigar poderá constituir caminho, nesse horizonte de possibilidade, mobilizador e impulsionador da transformação social, incluindo na educação. No entanto, embora as reflexões de profissionais e jovens sobre as suas práticas tenham, em alguns casos, sido reveladoras de novas formas de pensar a educação, a docência e a discência, e as possibilidades de uma *do-discência*, há ainda muito espaço de ação educativa-reflexiva a reclamar endereçamento. O trabalho com as pessoas jovens, nas suas comunidades, incluindo as instituições educativas enquanto lugares de exercício de direitos de cidadania educacional poderá ser um passo na possibilidade de, como nos diz

Freire, *enunciar* e *anunciar* o mundo, através da participação crítica.

Um aspeto que importa realçar é o de um fazer reflexivo que vá além da definição ou proclamação de princípios. O que está, efetivamente, em causa, não é o método em si, pois o método é apenas instrumento. É antes relevante a compreensão e assentamento de um conjunto de princípios em ação associados ao nosso poder de questionamento das realidades onde estamos inseridos e do autoquestionamento face a essas realidades e ao nosso poder de intervenção crítica e reflexiva sobre elas. A tomada de risco, envolvendo uma reinvenção do currículo com as pessoas, se está sujeita a um conjunto de constrangimentos sistémicos e meso-institucionais torna-se também quase irremediável se queremos preservar e expandir o direito das e dos jovens à educação enquanto momento e projeto de vida com significado, a partir do seu lugar social.

Referências

Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judith (2004). *Equality: From theory to practice*. Great Britain: Palgrave, Macmillan.

Bernstein, Basil. (1996). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique. Taylor & Francis.

Brewer, John D. (2004) Imagining the *sociological imagination*: The biographical context of a sociological classic. *The British Journal of Sociology*, *55*(3), 317-333.

Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Philadelphia: Falmer Press.

Ferreira, Manuela (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Afrontamento.

Fine, Michelle e Torre, Maria Elena (2004). Re-membering exclusions: participatory action research in public institutions. Qualitative Research in Psychology, 1(1), 15-37. doi:10.1191/1478088704qp003oa

Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2013). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2018). Pedagogia do oprimido. Afrontamento.

Gallager, Kathleen w/ Kushnir, Andrew (2022). Hope in a collapsing world: Youth, theater and listening as a political alternative. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Garcia, Ana Dias, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Routes of construction of knowledge, expression and participation: How do young people (re)create citizenship?,[Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania?]. *Praxis Educativa*. https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.023

hooks, bell (2020). Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Editora Elefante.

IBE-UNESCO (2017). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioning.pdf

Johnson, Paul (2004). Making social science useful. *British Journal of Sociology*, *55*, 24-30.

Kemmis, Stephen. e Wilkinson, Mervin (1998). Participatory action research and the study of practice. Action research in practice: Partnerships for social justice in education, 1, 21-36

Kemmis, Stephen, & McTaggart, Robin (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.

Macedo, Eunice (2009a). Vozes poderosas de jovens de elites económicas portuguesas, *Configurações, 5/6*, 175-197.

Macedo, Eunice (2009b). Percursos de elites económicas jovens. Portugal. Século XXI: vozes, mais ou menos, poderosas e prospecções de vida, *Educação em Revista 10*(2), 15-40.

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

Macedo, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, Evans, Manuela, Lacerda, Manuela, & Vaz Pinto, Margarida (2013). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Brasília: Liber Livro.

Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, Carvalho, Alexandra & Araújo, Helena (2022). Do cumprimento da tarefa à apropriação do conhecimento e da democracia: Transferibilidade de práticas promissoras na aprendizagem através de diferentes contextos educativos. Porto: CIIE.FPCEUP.

Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, Carvalho, Alexandra (no prelo). Melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas: Transferibilidades. In Eunice Macedo (Coord.) Práticas promissoras em contexto: Transferibilidades de esperança com jovens e profissionais da educação. Porto Afrontamento.

Menezes, Isabel (2010). Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica. Porto: LivPsic.

Pines, Gerald J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Uhlmann, Allon J. (2004). The sociology of subjectivity, and the subjectivity of sociologists: A critique of the sociology of gender in Australian family. *The British Journal of Sociology*, *55*(1), 79-97. doi: 10.1111/j.1468-4446.2004.00007.x

---

Notas

[1] Este artigo é financiado pelo governo português, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), sob o financiamento multianual atribuído ao CIIE [nº UIDB/00167/2020 and UIDP/00167/2020].

[2] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl01.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl02.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl03.pdf

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

[4] A reflexão sobre investigação-ação participativa, aqui apresentada, atualiza um debate entre as autoras, desenvolvido no âmbito do projeto internacional STALWARTS [ERASMUS +; Agreement Nº: 2017-1-UK01-KA203-036723]

[5] A reflexão sobre investigação-ação participativa aqui apresentada recorre de uma elaboração das autoras, no âmbito do projeto STALWARTS (Erasmus + Agreement Nº: 2017-1-UK01-KA203-036723)

[6] De notar que toda a investigação-ação é participativa. Faz sentido acrescentar a palavra ‘participativa’ para acentuar a forte relevância dessa dimensão em todo o processo.

[7] Sintetizando, Kemmis e Mc Taggart (2007) consideram várias gerações na investigação-ação, que poderíamos resumir da seguinte forma: 1ª geração – Emergência – anos 1940; 2ª geração – Construção de uma tradição – anos 1970; 3ª geração – Expansão, reconhecimento e ênfase crítica – anos 1980; 4ª geração, Movimento para a IAP (nas nossas palavras) – dos anos 1970 em diante. Havendo interseções espácio temporais entre as diferentes gerações.

[8] Dialogicidade/ Diálogo/ Dialógico são conceitos fundamentais, particularmente, na Pedagogia do oprimido (Freire, 2018), e constituem processos comprometidos com a construção do mundo através do reencontro de si, pela conscientização (da

tomada de consciência à ação transformadora). Suporta-se no reconhecimento da outra pessoa e no reconhecimento de si nessa outra pessoa. Supõe uma relação de horizontalidade, em que a confiança é fundamental, e implica o investimento no pensamento crítico e na comunicação. A dialogicidade constitui, assim, um ato de conhecimento do objeto cognoscível que mediatiza educadores e educadoras, educandos e educandas (Freire in Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda e Vaz Pinto, 2013).

[9] O conceito de *amorosidade* é transversal ao trabalho de Freire. Para este autor, amorosidade é um ato "de abertura à aceitação e compreensão do outro e do mundo, valorizando essa relação por si e não apenas como facilitadora da aprendizagem" (Freire in Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2013: 136).