

Projetos de intervenção educativa na ESELx: dos problemas à problemática

Educational intervention projects at ESELx: from problems to problematic

Proyectos de intervención educativa en la ESELx: de los problemas a la problemática

Projets d'intervention éducatif à l'ESELx : des problèmes à la problématique

Alfredo Gomes Dias ^{1,2}

Tiago Tempera ²

¹ Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

² Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

Resumo

As Práticas de Ensino Supervisionadas desempenham um papel de grande relevância nos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. Uma das linhas que orientam as práticas de iniciação profissional aponta para o recurso à Metodologia de Projeto na conceção, implementação e avaliação dos projetos de intervenção. Tendo sido identificadas fragilidades na fase de definição das problemáticas dos projetos de intervenção, que têm sido delineados nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, este artigo propõe-se analisar

o desempenho dos estudantes na definição das problemáticas que inscrevem nos seus projetos de intervenção. Metodologicamente, propomo-nos analisar os 60 projetos de intervenção submetidos no ano letivo de 2022/2023 no âmbito das duas Práticas de Ensino Supervisionadas do 1.º CEB, no *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB* e no *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB*. Uma vez identificadas as diferentes problemáticas definidas, procedemos à análise de conteúdo dos 60 Projetos de Intervenção no 1.º CEB (PES I e II), submetidos no ano de 2022/2023. Os resultados alcançados apontam para a frágil consistência que se regista na definição das problemáticas, exigindo-se, da instituição formadora um maior empenho no processo formativo nesta matéria.

Palavras-chave: Metodologia de Projeto, Problemática, Práxis, Formação de Professores.

Abstract

Supervised Teaching Practices play a very important role in the study plans of initial teacher education programs at the Escola Superior de Educação de Lisboa. One of the lines that guide professional initiation practices points to the use of Project-based Methods in the design, implementation, and evaluation of intervention projects. Having identified weaknesses in the phase of defining the problematic of intervention projects, which have been outlined in the courses of Supervised Teaching Practice (STP) I and II, this article proposes to analyse the students' performance in defining the problematic they inscribe in their intervention projects. Methodologically, we propose to analyse the 60 intervention projects submitted in the academic year of 2022/2023 within the scope of the two Supervised Teaching Practices of the 1st cycle of education, in the *Master's degree in Teaching of the 1st cycle of education and in Mathematics and Natural Sciences of the 2nd cycle of education* and in the *Master's degree in Teaching of the 1st cycle of education and in Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd cycle of education*. Once the different defined problematics have been identified, we proceeded to the

content analysis of the 60 Intervention Projects in the 1st cycle of education (STP I and II), submitted in the year of 2022/2023. The results achieved point to the fragile consistency that is registered in the definition of problematics, demanding, from the education institution, a greater commitment in the training process in this matter.

Keywords: Project-Based Method, Problematics, Praxis, Teacher Education.

Resumen

Las Prácticas Docentes Supervisadas juegan un papel muy importante en los planes de estudio de los cursos de formación inicial del profesorado en la Escola Superior de Educação de Lisboa. Una de las líneas que guían las prácticas de iniciación profesional apunta al uso de la Metodología de Proyectos en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención. Habiendo identificado las debilidades en la fase de definición de las problemáticas de los proyectos de intervención, que han sido reseñadas en las unidades curriculares de Prácticas Docentes Supervisadas (PDS) I y II, este artículo se propone analizar el desempeño de los estudiantes en la definición de las problemáticas que inscriben en sus proyectos de intervención. Metodológicamente, nos proponemos analizar los 60 proyectos de intervención presentados en el año lectivo de 2022/2023 en el ámbito de las dos Prácticas Docentes Supervisada del 1er ciclo de educación, en la *Maestría en Enseñanza del 1er ciclo de educación y de Matemáticas y Ciencias Naturales del 2do ciclo de educación* y en la *Maestría en Enseñanza del 1er ciclo de educación y de Portugués e Historia y Geografía de Portugal del 2do ciclo de educación*. Una vez identificados las diferentes problemáticas definidas, se procede al análisis de contenido de los 60 Proyectos de Intervención en el 1er ciclo de educación (PDS I y II), presentados en el año 2022/2023. Los resultados alcanzados apuntan a la frágil consistencia que se registra en la definición de las problemáticas, exigiendo, de la institución formadora, un mayor compromiso en el proceso de formación en esta materia.

Palabras clave: Metodología de proyectos, Problemática, Praxis, Formación Docente.

Résumé

Les Pratiques Pédagogiques Supervisées jouent un rôle très important dans les plans d'études des cours de formation initiale des enseignants à l'Escola Superior de Educação de Lisboa. L'une des lignes qui guident les pratiques d'initiation professionnelle pointe vers l'utilisation de la méthodologie de projet dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des projets d'intervention. Après avoir identifié des faiblesses dans la phase de définition de las problématiques des projets d'intervention, qui ont été décrites dans les unités curriculaires des Pratiques d'Enseignement Supervisées (PES) I et II, cet article propose d'analyser la performance des étudiants dans la définition de las problématiques qu'ils inscrivent dans leurs projets d'intervention. Méthodologiquement, nous proposons d'analyser les 60 projets d'intervention déposés à l'année académique 2022/2023 dans le cadre des deux Pratiques d'Enseignement Supervisé du 1er cycle d'enseignement, dans le *Master en Enseignement du 1er cycle d'enseignement et de Mathématiques et Sciences Naturelles du 2ème cycle d'enseignement* et dans le *Master en Enseignement au 1er cycle d'enseignement et de Portugais et Histoire et Géographie du Portugal au 2ème cycle d'enseignement*. Une fois les différents problématiques identifiés, nous procédons à l'analyse du contenu des 60 Projets d'Intervention dans le 1er cycle d'enseignement (PES I et II), soumis au cours de l'année 2022/2023. Les résultats obtenus témoignent de la cohérence fragile qui s'inscrit dans la définition de las problématiques, exigeant, de la part de l'institution de formation, un plus grand engagement dans le processus de formation en la matière.

Mots-clés: Méthodologie du projet, Problématique, Praxis, Formation des enseignants.

Introdução

No âmbito dos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) ocupam um lugar central no desenvolvimento das competências que habilitam os estudantes para o exercício da sua futura prática docente.

Assumindo esta prática um modelo dialético entre a ação e o quadro teórico que mobiliza, no sentido de transformar a realidade socioeducativa em que se propõe intervir, as Unidades Curriculares (UC) de PES I e II desenvolvem-se em torno da construção de Projetos de Intervenção (PI), seguindo as fases da metodologia de projeto.

Nesta linha de formação, têm vindo a ser identificadas fragilidades na fase da definição das problemáticas que, nos diferentes PI, devem orientar a prática docente de uma forma contextualizada e baseada na reflexão crítica.

Assim, a finalidade deste artigo centra-se em analisar o desempenho dos estudantes, que frequentam os mestrados profissionalizantes da formação inicial de professores, na definição das problemáticas que inscrevem nos seus PI.

Retomando o conceito de *práxis*

Já tivemos ocasião de reforçar a necessidade de reconhecer a importância do conceito de *práxis* nas PES que se realizam na formação inicial de professores do ensino básico.

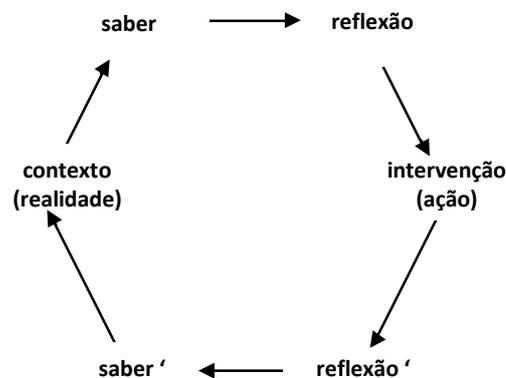
É a *práxis* que aproxima o professor da realidade em que decorre a sua ação, refletindo sobre ela com a intenção de a transformar. Estamos perante um processo dialético entre o agir (*tese*) e o pensar (*antítese*), cuja *síntese* se traduz nas opções que o professor adota na sua prática docente. Deste modo, consideramos que a “*práxis* parte de uma realidade concreta, das circunstâncias que caracterizam o tempo e o espaço em que decorre a ação do sujeito” (Dias, 2021, p. 85), com a finalidade de trilhar novos caminhos que

conduzam às mudanças que se explicitam nos objetivos que forem definidos para a intervenção do professor.

A opção, há muito assumida nas práticas de ensino supervisionadas da ESELx, de construir projetos de intervenção no âmbito das práticas realizadas nas UC de PES aproxima-nos deste conceito de práxis, desde que se reúnam algumas condições, nomeadamente, (i) a realização de um diagnóstico que nos permita uma caracterização da realidade em que estamos a intervir; (ii) a identificação dos problemas que nos colocam perante a necessidade de estabelecer prioridades na ação educativa; (iii) a definição de uma problemática que se constitui como a linha de ação que orientará a intervenção; (iv) a reflexão crítica implementada ao longo da ação, que garante a análise e avaliação dos resultados alcançados.

Se estas condições forem reunidas, o professor (sujeito), partindo do contexto em que se situa (realidade), poderá conceber a sua intervenção (ação) a partir de uma contínua reflexão crítica, “transformando o ‘saber’ em ‘saber-ação’, com o propósito de transformar essa mesma realidade” (Dias, 2021, p. 85) ou, melhor dizendo, com o fim de potenciar processos de ensino e aprendizagem que facilitem, a cada aluno e ao grupo no seu todo, a construção dos seus processos de mudança, nos quais os alunos devem ser os protagonistas (Fig. 1).

Figura 1. Processo reflexão/ação na construção da prática docente.



Deste modo, continuamos a recusar uma concepção de PES, nos cursos de formação inicial de professores, que estabeleçam opções previamente definidas, descontextualizadas, que não partam das características da realidade educativa em que decorre a intervenção. Este deve ser o ponto de partida, mobilizando um saber em permanente (re)construção, porque em diálogo com a realidade/contexto e a prática. O regresso ao contexto (realidade) deve ser uma constante, permitindo aprofundar o diagnóstico e retomar o processo de reflexão crítica e de uma ação transformadora.

O que é um “problema” num projeto de intervenção?

Há muito que a metodologia de projeto faz parte da matriz que caracteriza a formação inicial de professores (e não só) que tem sido adotada na ESELx, considerando-a facilitadora de uma prática reflexiva, tal como a definimos anteriormente. Tendo por ponto de partida a avaliação da realidade educativa onde se pretende intervir, assume-se sempre o diagnóstico como a mais importante fase de concepção de um projeto, do qual dependem as intencionalidades da intervenção. No âmbito da construção deste diagnóstico – a primeira avaliação do contexto da ação do professor – são identificados os problemas/necessidades que, uma vez analisados e priorizados, se assumem como o ponto de partida para determinar o caminho que o projeto vai seguir. Por isso “o diagnóstico, frequentemente apelidado na literatura anglo-saxónica de ‘análise de necessidades’ (*needs assessment*), é essencialmente um processo de pesquisa-acção participado” (Guerra, 2007, p. 129). Assim, se os projetos podem começar como uma ideia vaga, o seu diagnóstico dirige-se, no essencial, para a identificação dos problemas do contexto onde o projeto vai ser implementado (Schiefer, et al., 2007). Em última análise, é fundamental “que o projecto se baseie numa necessidade real para a qual se pretende encontrar uma solução” (Serrano, 2008, p. 31).

Abandonando os autores de referência que nos são mais familiares na elaboração de projetos sociais (mas importa não esquecer que um projeto de

intervenção educativa tem, também ele, uma forte vertente social), recordemos as palavras de Leite e Arez, para quem “um projeto é, antes de mais, um processo de transformação do real, deliberado, selecionado, negociado e explícito que exprime um desejo de produção de mudança e constitui uma inovação contextualizada e singular” e, por isso, “saber trabalhar em projeto é ser portador de uma forma de analisar e interpretar o real, de formular problemas, de equacionar soluções” (Leite & Arez, 2011, p. 83).

No que respeita às PES, constituindo-se estas como momentos privilegiados para o contacto direto com a profissão docente, representam, por excelência, processos formativos que proporcionam aos estudantes, por um lado, “a aplicação em contextos específicos do conhecimento científico e pedagógico” e, por outro lado, o “desenvolvimento de competências a partir da aplicação em contexto real dos conhecimentos adquiridos” (Tempera & Tinoca, 2022, p. 7). Fica em aberto a questão de como analisar, interpretar e intervir nesse “contexto real”, sempre complexo, afigurando-se a conceção, implementação e avaliação de um PI como uma resposta particularmente eficaz, mas simultaneamente exigente, inserida no âmbito da formação inicial de professores.

Relembremos esta formação inicial como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18). Assim definida, é nesta fase da sua profissionalização que o futuro professor deve desenvolver as suas competências no sentido de se apropriar do contexto social em que intervém, transformando-o num recurso da sua prática docente. Sublinha-se, assim, a adoção de uma perspetiva de formação como práxis que

visa promover nos formandos a capacidade de analisar e interrogar (i) as situações profissionais, algumas delas vivenciadas na iniciação à prática pedagógica; (ii) os contextos institucionais e sociais em que ocorrem e, (iii) as consequências morais e sociais do seu ensino (Dias, 2019, p. 62).

Encontramo-nos, assim, perante o desafio que se ergue face à complexidade da realidade social e, por extensão, da realidade dos contextos educativos em que decorrem as práticas, desafio que, optando pela metodologia de projeto, exigiria a construção de diagnósticos mais rigorosos e participados, impossíveis de realizar se tivermos em conta o limitado período disponibilizado nas UC de PES I e II, na ESELx.

Não obstante as limitações que se reconhecem, os estudantes da ESELx, que frequentam os cursos da formação inicial de professores, desde a Licenciatura em Educação Básica até aos mestrados profissionalizantes, realizam um importante percurso formativo que, de acordo com as Fichas de Unidade Curricular e os guiões orientadores, os direciona para uma prática contextualizada através da opção pela metodologia de projeto em situações educativas, de acordo com os problemas/necessidades que são, por eles, identificados.

No entanto, a análise dos PI que se realizam no âmbito das PES revela-nos a existência de fragilidades que importa ultrapassar, sob pena de pôr em causa as suas competências para conceberem e implementarem projetos de intervenção quando, num futuro próximo, assumirem a sua atividade profissional de professores do ensino básico. Entre outras (e a elas dedicaremos outros pequenos estudos), uma dessas fragilidades situa-se ao nível da identificação de problemas/definição de problemáticas, fase nuclear da metodologia de projeto porque se situa no momento de transição entre o diagnóstico do contexto em que decorre a prática e o desenho da intervenção educativa que se irá desenvolver posteriormente.

Dos “problemas” à definição de uma problemática

O primeiro passo que damos quando iniciamos a construção do diagnóstico de um PI ocorre quando entramos na sala de aula, pela primeira vez. A partir deste momento, começamos, desde logo, a apropriarmo-nos da realidade educativa em que estamos a mergulhar, observando a forma como os alunos estão (ou não) sentados; o modo como a sala está organizada; o tipo de relação que os

alunos estabelecem entre si e o(a) professor(a); os materiais produzidos pelos alunos que estão (ou não) a ocupar as paredes da sala; o som das vozes que comunicam, alimentando a interação dos que ali estão presentes; os cheiros que resultam das experiências que foram (ou não) realizadas ou do vaivém entre a sala e as atividades realizadas nos espaços/tempos do recreio. Isto é, pedindo emprestadas as palavras a Kant, “todo o nosso conhecimento começa pela experiência” (Kant, 1781/1994, p. 36) é pelo contacto direto com a realidade que a experiência nos oferece, que o professor identifica os principais problemas que emergem daquela mesma realidade. É a partir dos problemas, que partem de uma realidade observada pelo professor (sujeito), que se inicia o processo de conhecer as diferentes situações que poderão vir a ser prioritárias na sua ação, com a finalidade de melhorar os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolver as competências cidadãos daqueles alunos. Por isso, quando enunciamos esta fase de construção do diagnóstico do PI sublinhamos que estamos a “identificar problemas”, isto é, a registar o que diretamente observamos na realidade que caracteriza aquela sala de aula, aquele contexto educativo.

No entanto, alertamos para o facto de que o principal significado daquela frase de Kant se completa com as seguintes palavras: apesar do nosso conhecimento começar na experiência “isso não prova que todo ele deriva da experiência” (Kant, 1781/1994, p. 36). E é por isso que “identificar problemas” é um passo importante, mas apenas o primeiro sobre o qual o professor reflete criticamente no sentido de delinear a sua ação.

Esta perspetiva de construção do conhecimento enunciada por Kant, que a epistemologia continua a desenvolver (por isso há quem repita a frase de que ainda somos todos “kantianos”), é geralmente considerada como uma revolução copernicana, na medida em que o filósofo desloca o sujeito para o centro do processo do conhecimento. “Até hoje admitia-se que o nosso conhecimento se deve regular pelos objetos”, mas agora, trata-se de admitir “que os objetos se devem regular pelo nosso conhecimento” (Kant, 1781/1994, pp. 19-20.) Foi esta mudança de paradigma que aproximou o pensamento contemporâneo da perspetiva de que o conhecimento é um processo dialético de construção entre o sujeito e o objeto, entre a experiência que resulta do contacto que mantemos com a realidade que nos cerca e o quadro conceptual

que mobilizamos para apreender essa mesma realidade, dando-lhe novos significados, agindo sobre ela e modificando-a. Isto é, quando a centralidade do conhecimento se transfere dos objetos (da realidade) para o sujeito, estamos a reconhecer que todos nós temos condições para construir o nosso próprio conhecimento e, por isso, temos também a capacidade e a liberdade para lhe atribuir novos significados e agir no sentido da transformação da realidade social em que vivemos.

Assim, quando nos encontramos a conceber o PI, identificar os problemas apenas nos permite compreender a realidade, mas deixa-nos longe de desenvolvermos uma ação que se quer transformadora. Por isso, John Dewey (1938) nos presenteia com uma aproximação à definição de problema que dá mais um passo, que consideramos fundamental, para desenharmos a ponte entre o “identificar os problemas” e a linha que irá orientar a nossa prática:

Statement of a problematic situation in terms of a problem has no meaning save as the problem instituted has, in the very terms of its statement, reference to a possible solution. Just because a problem well stated is on its way to solution, the determining of a genuine problem is a progressive inquiry; the cases in which a problem and its probable solution flash upon an inquirer are cases where much prior ingestion and digestion have occurred (Dewey, 1938, p. 108)

É com John Dewey que evoluímos do momento de “identificar os problemas” para um outro momento, particularmente exigente e complexo, de “definir a problemática”, palavra que agora nos surge pela pena deste autor. John Dewey afasta-se da simples ideia de um problema identificado para sublinhar esta perspetiva de que esse problema identificado só tem sentido se, nos termos em que é formulado, apontar para uma solução possível. Por isso, quando nos encontramos a percorrer as fases da metodologia de projeto é importante tornar explícito o que separa estes dois momentos: identificar o problema/definir a problemática.

Se, como vimos anteriormente, “identificar” traduz o conhecimento que advém da experiência, do contacto direto com a realidade, o “definir” exige uma

elaboração mais complexa do sujeito: a compreensão do problema e a reflexão crítica que se direciona para a formulação de uma hipótese de ação, isto é, o apontar de uma solução possível, que garanta a introdução de mudanças na realidade em que estamos a intervir.

Assim, a definição da problemática representa a forma de que se reveste a nossa relação com o mundo, e o modo como pensamos o mundo e este é pensado por nós. Portanto, o primeiro facto que explica a construção de uma problemática é o assumir da interação que existe entre nós e o mundo que nos rodeia: “nem eu sou um ser substancial nem o mundo tão-pouco – mas ambos somos em activa correlação; eu sou o que vê o mundo e o mundo é o que é visto por mim. Eu sou para o mundo e o mundo é para mim” (Ortega y Gasset, 2016, p. 151). Nesta interação constante entre nós e o mundo encontramos-nos, em cada momento, perante o desafio de optar, de fazer escolhas, decidir sobre o caminho a seguir: viver é, assim, definir o futuro. Deste modo, na “nossa vida há um atributo temporal: decidir o que vamos ser, portanto, o futuro”, isto é, “a vida é uma actividade que se executa para diante, e o presente ou o passado descobre-se depois, em relação a esse futuro” (Ortega y Gasset, 2016, p. 171).

Sem querermos ir tão longe, todos nós reconhecemos como, na sua essência, a metodologia de projeto é um processo de antecipação do futuro que queremos construir, do ponto de chegada desenhado pelos objetivos da nossa ação. Do mesmo modo, na nossa vida, tal como foi definida anteriormente por Ortega y Gasset, um projeto resulta da nossa interação com o mundo e depende das escolhas que fazemos. “A vida é futuração, é o que ainda não é” (Ortega y Gasset, 2016, p. 171), tal como um projeto pretende mudar o que é naquilo que queremos que seja, a partir da nossa ação que se quer transformadora.

Neste momento, chegamos à ideia de problemática, aproximando-a do conceito deste filósofo de “problema prático”:

O problema prático consiste em que uma realidade diferente da efectiva substitua esta, que haja um caminho sem pedra – portanto, que algo que não é, chegue a ser. O problema prático é aquela atitude mental em que projectamos uma modificação do real,

em que premeditamos dar ser ao que ainda não é, mas nos convém que seja (Ortega y Gasset, 2016, p. 61).

Assumindo estes contributos que conferem uma matriz teórica a estes conceitos-chave da metodologia de projeto – problema e problemática –, considera-se como essencial que, na formação inicial de professores e nos processos de conceção dos PI, construídos no âmbito da PES, seja explicitada, por um lado, a identificação dos problemas e, por outro lado, a definição de uma problemática. Neste particular, a problemática definida inclui duas premissas fundamentais: (i) referência ao(s) problema(s) a que se deu prioridade para concentrar a ação do professor; (ii) formulação do caminho estratégico que vai ser seguido no sentido de “uma modificação do real”. É com a definição de uma problemática, que inclui estas duas premissas, fundamentadas teoricamente através de uma revisão da literatura, que concretizamos as dimensões da realidade que queremos transformar e as opções que vamos adotar na nossa ação.

Linhas metodológicas

Tendo em consideração que a PES I e II têm subjacente a conceção, implementação e avaliação de um PI, clarificar a distinção entre problema e problemática é um objetivo básico, mas essencial.

De acordo com o quadro teórico definido, estamos em condições de proceder a uma análise crítica das problemáticas que têm vindo a ser definidas nos PI, quer no 1.º ano quer no 2.º ano dos mestrados profissionalizantes.

Para este efeito, tomámos por referência os PI submetidos no ano letivo de 2022/2023, no âmbito do 1.º CEB, na PES I e na PES II do *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB* e do *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB*. No total, foram submetidos 60 PI, dos quais 31 foram elaborados por estudantes a frequentar o 1.º ano dos dois cursos de mestrado profissionalizante (PES I) e 29 foram construídos por estudantes do 2.º ano (PES II).

Uma vez reunidas todas as frases definidoras das problemáticas dos diferentes PI, procedemos à análise de conteúdo, mantendo as referências teóricas anteriormente explicitadas e que consideram que uma problemática se encontra completa e ajustada à intervenção e que reúne, no seu seio, duas premissas: a identificação do problema central que é priorizado em função de todo o diagnóstico realizado; e a indicação da linha de ação que os autores dos PI se propõem implementar, a fim de dar o seu contributo para a solução do problema enunciado.

A análise de conteúdo das 60 problemáticas reunidas foi realizada em duas fases. Num primeiro momento, foram distinguidas duas categorias definidas *a priori*, tendo por referência o quadro teórico estabelecido: *Problemática* e *Não problemática*. A primeira categoria inclui as problemáticas que mobilizam as duas premissas consideradas necessárias, isto é, a indicação do problema e a definição estratégica da ação a desenvolver; a segunda categoria inclui as problemáticas dos PI que, de alguma forma, não respeitam aquela conceção de problemática. Num segundo momento, foram definidas subcategorias *a posteriori*, com base nos resultados obtidos, a fim de analisar as diferentes dimensões que as problemáticas mobilizaram na sua definição.

Para as situações de “Não problemática” definimos três subcategorias: *Questões-problema*, *Objetivos* e *Temas*. A primeira remete para a simples identificação do problema, através da formulação de uma questão; a segunda substitui a problemática pela definição de objetivos de intervenção; a terceira, limita-se a enunciar um tema de estudo.

No caso das referências incluídas na categoria “Problemática”, a partir da análise dos enunciados foram definidas quatro subcategorias: *Áreas disciplinares / Competências transversais*, *Competências transversais / Áreas disciplinares*, *Competências transversais / Competências transversais* e *Áreas disciplinares / Áreas disciplinares*. As duas primeiras subcategorias referem-se a problemáticas que, ou mobilizam as competências transversais como estratégia para problemas identificados numa determinada área disciplinar, ou o inverso. A terceira subcategoria e a quarta subcategoria centram o problema e a estratégia, ou nas competências transversais, ou nas áreas disciplinares, respetivamente.

Concretizar o estudo a partir dos PI concebidos neste último ano letivo permite-nos compreender o “estado da questão”, abrindo-nos a possibilidade de intervir junto dos estudantes de modo a ultrapassar as eventuais dificuldades que venham a ser detetadas.

Num outro momento, poderemos aprofundar este estudo, alargando, por exemplo, à análise de conteúdo dos PI submetidos nos últimos cinco anos, a fim de percebermos de que modo tem evoluído a forma de construir esta fase específica da metodologia de projeto, isto é, a definição da problemática.

Como definimos as problemáticas nos PI?

Como já referimos, em secções anteriores, no âmbito das UC de PES I e II, é proposto aos estudantes a conceção de um PI, sustentado na observação sobre a realidade socioeducativa, na qual se identifica o problema, que se vai constituir como a prioridade da ação do estagiário, e se define um caminho estratégico para a resolução ou atenuação desse problema. A problemática definida será a base de toda a intervenção educativa ao longo da PES.

Vamos analisar em primeiro lugar o tipo de enunciados apresentados como problemáticas em todos os PI submetidos para avaliação no ano letivo de 2022/2023. De acordo com as categorias e subcategorias anteriormente apresentadas, chegamos a este quadro síntese que identifica também as frequências de cada uma delas (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias e subcategorias das problemáticas dos PI 1.º CEB (2012/2013) – frequências

Categorias	Freq.	Subcategorias	Freq.
Não problemática	37	Questões-problema	34
		Objetivos	2
		Temas	1
Problemática	23	Áreas disciplinares / Competências Transversais	8

		Competências transversais / Áreas disciplinares	5
		Competências transversais / Competências transversais	5
		Áreas disciplinares / Áreas disciplinares	5
Total	60	Total	60

Ao analisar e categorizar todas as redações de problemáticas propostas pelos estudantes no ano letivo de 2022/2023, verificamos que, no total, encontramos 23 problemáticas que se definem a partir da enunciação das duas premissas anteriormente apresentadas. Destas, 9 pertencem aos PI da PES I e 14 pertencem aos PI da PES II. As restantes 37 problemáticas definidas e que foram objeto da nossa análise constituem-se como uma “Não problemática”.

Começamos por centrar a nossa atenção nos casos de “Não problemática” encontrados, procurando explicitar a sua natureza. Todos os estudantes realizaram duas semanas de observação em contextos formais de educação e foram capazes de identificar problemas, o que lhes permitiu compreender a realidade socioeducativa sobre a qual iriam intervir. Contudo, no momento da formulação das problemáticas, 37 PI não apresentam problemáticas de acordo com os pressupostos teóricos anteriormente elencados. Nesse conjunto de não problemáticas, identificamos 34 “questões-problema”, 2 “objetivos de intervenção” e 1 “tema”.

A maioria das redações “Não problemática” identificadas podem ser classificadas como questões-problema. São apresentadas questões de foro pedagógico diretamente ligadas ao problema observado sem, no entanto, referir um caminho estratégico que norteie a ação do estagiário. As questões-problema constituem-se como a formulação de uma problemática incompleta, dado que se restringe à identificação do problema sob a forma de uma pergunta. Apesar de não nos querermos deter muito tempo com as não problemáticas, consideramos pertinente apresentar alguns exemplos destas questões-problema mais comuns para realçarmos a diferença entre estas e as problemáticas. Como exemplos de questões-problema, temos (1) “Como podemos trabalhar os estados da água?”; (2) “Como promover o trabalho de grupo entre os alunos?”; e (3) “Que estratégias utilizar para desenvolver a

comunicação matemática?”. Todas as redações remetem-nos diretamente para o problema observado. No caso 1 foi identificada a necessidade da abordagem de um conteúdo da área curricular de Estudo do Meio. Na verdade, o problema identificado não está propriamente centrado nos alunos, mas nas estratégias a adotar pelos estagiários na lecionação de um conteúdo programático. O problema advém da realidade observada, mas centra-se numa dificuldade ou dúvida do estagiário. O caso 2 remete-nos para a observação de uma fragilidade da turma, a dificuldade na cooperação entre os alunos, pelo que é apresentada uma preocupação em delinear atividades que promovam o trabalho de grupo. Contudo, na formulação, não são apresentados possíveis caminhos estratégicos, necessários para se considerar como uma problemática. No caso 3, encontra-se a referência a uma capacidade transversal do domínio da Matemática, correspondente a uma fragilidade observada no grupo de alunos, mas não são apresentadas hipóteses de ação a considerar de modo a desenvolver esta mesma capacidade.

As restantes três não problemáticas identificadas podem ser classificadas, ou como “objetivos de intervenção” ou como “temas”. No primeiro caso são apresentados objetivos específicos de aprendizagem ou de desenvolvimento de competências; no segundo caso é redigida uma frase que inclui um tema de estudo.

Analisando as restantes redações apresentadas, que podemos considerar como “Problemáticas” definidas na perspetiva proposta neste artigo, encontramos a característica comum de apresentarem o problema observado e hipóteses de ação ou possíveis caminhos estratégicos para o solucionar ou atenuar (Dewey, 1938; Leite & Arez, 2011).

As problemáticas mais frequentes (8 casos) referem-se a fragilidades identificadas numa determinada área disciplinar, recorrendo a competências transversais como estratégia. Como exemplos, podemos considerar (1) “Como desenvolver as competências de escrita através de trabalho colaborativo?”; (2) “O trabalho a pares no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos?”; e (3) “Como colmatar as dificuldades na resolução de problemas matemáticos, por meio de um projeto que promova a cooperação?”. Nestes três casos, são

referidos problemas relacionados com as competências linguísticas e de escrita (Português, caso 1 e 2) e de resolução de problemas (Matemática, caso 3), apontando como hipóteses de ação o desenvolvimento de competências transversais, como o trabalho colaborativo (caso 1), a pares (caso 2) ou cooperativo (caso 3).

Em sentido inverso, encontramos problemáticas definidas a partir de problemas identificados em competências transversais, mobilizando estrategicamente uma área disciplinar (5 casos). Como exemplos, temos (1) “Como desenvolver o pensamento crítico através de atividades que promovam a interpretação de textos e a resolução de problemas?”; (2) “Como desenvolver as competências comunicativas através da prática de Teatro?”; e (3) “Como desenvolver a autonomia e a gestão de conflitos, numa turma de 2.º ano, através do trabalho laboratorial?”. Nos três casos apresentados, são mencionados problemas relacionados com competências transversais, como o pensamento crítico (caso 1), comunicação (caso 2), e autonomia e gestão de conflitos (caso 3), bem como hipóteses de ação centradas em atividades e estratégias no âmbito das áreas disciplinares, como interpretação de textos e resolução de problemas (Português e Matemática, caso 1), prática de Teatro (Teatro, caso 2), e trabalho laboratorial (Estudo do Meio, caso 3).

Em outras problemáticas encontradas, tanto o problema identificado como as estratégias a utilizar centram-se no âmbito das competências transversais (5 casos): (1) “Como é que o desenvolvimento da autonomia através do pensamento reflexivo pode promover o desenvolvimento de competências socioeducativas?”; (2) “Como é que o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança e de competências comunicativas?”; e (3) “Qual o impacto dos valores de Responsabilidade, Felicidade, Respeito, Paz e União, na relação entre pares?”.

Em oposição, identificámos também problemáticas centradas somente no desenvolvimento de conteúdos ou competências no âmbito das áreas disciplinares (5 casos), tais como (1) “De que forma se pode desenvolver a comunicação matemática através da comunicação escrita e da expressão oral,”; (2) “A revisão de texto como estratégia para desenvolver competências de comunicação oral e escrita.”; e (3) “De que forma a interpretação de

diferentes tipos de texto e enunciados permitem desenvolver a capacidade de resolução de problemas?”.

Analisando os diferentes enunciados/definições recolhidos dos PI de 2022/2023, o traço comum a estas quatro subcategorias encontra-se na expressão de uma intencionalidade de mudança, um fim a atingir definido pelo agente/professor, reconhecendo que “um fim é uma representação que determina a vontade” (Deleuze, 2021, p. 8).

De modo a clarificar as diferentes formas adotadas na definição das problemáticas dos PI, distinguindo as duas categorias definidas – “Problemática” / “Não problemática” –, avançamos com a sistematização de alguns dos exemplos concretos já anteriormente apresentados (Tabela 2).

Tabela 2. Exemplos de problemáticas analisadas de acordo com as categorias e subcategorias de análise

Não Problemáticas		Problemáticas	
Questão-problema	Como promover o trabalho de grupo entre os alunos? Que estratégias utilizar para desenvolver a comunicação matemática?	Áreas disc. / Comp. transversais	Como desenvolver as competências de escrita através de trabalho colaborativo?
Objetivo	Desenvolver competências de raciocínio e comunicação matemática.	Comp. Transversais / Áreas disc.	Como desenvolver a autonomia e a gestão de conflitos, numa turma de 2.º ano, através do trabalho laboratorial?
Temas	A motivação para a produção de textos e melhoria das competências textuais.	Comp. transversais/ Comp. transversais	Como é que o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança e de competências comunicativas?
		Áreas disc. / Áreas disc.	De que forma a interpretação de diferentes tipos de texto e enunciados permitem desenvolver a capacidade de resolução de problemas?

Conclusões

Conceber um PI adequado a uma determinada realidade educativa, a partir de um diagnóstico que tem de ser construído em apenas duas semanas de observação é, em si mesmo, uma tarefa quase impossível. O tempo disponível é muito limitado para que os estudantes, a maior parte dos quais sem experiências de contacto direto com contextos formais de ensino, possam reunir as informações mínimas necessárias que lhes garantam uma análise consistente sobre o contexto onde vão intervir. E já foi sublinhado que a fase de diagnóstico é a mais importante quando pensamos na conceção de um projeto de intervenção. Também importa lembrar que a definição da problemática é a fase da metodologia de projeto que serve de elo entre a leitura da realidade e as ações que nos propomos desencadear, tendo em vista transformar essa mesma realidade, a partir dos objetivos e estratégias previamente definidos. Mas, pedir aos estudantes que, num primeiro momento, observem criticamente a realidade socioeducativa, identificando problemas e, em seguida, definam uma problemática no âmbito do PI que se propõem conceber, implementar e avaliar, constitui um desafio que parece estar a ser difícil de assumir.

Para isso, na definição de uma problemática no âmbito de um projeto de intervenção educativa, importa ter em conta algumas linhas de orientação que resultam diretamente, por um lado, do conhecimento das fases da metodologia de projeto e, por outro lado, da conceção da ação docente como uma práxis que, partindo da realidade, resulta da análise e reflexão crítica do sujeito, isto é, do professor: (1) priorizar os problemas identificados a partir do diagnóstico realizado; (2) mobilizar a revisão da literatura sobre o tema e conceitos associados, de modo a garantir a fundamentação teórica da problemática a definir; (3) definir a problemática, incluindo as duas premissas já anteriormente apresentadas – o(s) problema(s) identificado(s) como prioritário(s) e a estratégia que constitui a linha de ação a implementar.

A análise realizada às 60 problemáticas reunidas no âmbito dos PI submetidos na PES I e II convida-nos a uma primeira observação direcionada para o diminuto número de problemáticas que são definidas com o rigor que todos gostaríamos de alcançar. Este rigor implica, não só o assumir do quadro teórico

já apresentado, mas também reconhecer o papel crucial que a problemática assume na orientação das ações a serem implementadas pelos estagiários, considerando-as como uma práxis que garante uma contínua reflexão crítica sobre a realidade e sobre a prática docente.

Em segundo lugar, importa destacar que se verifica uma evolução positiva dos casos estudados, entre o 1.º ano e o 2.º ano dos cursos de mestrado profissionalizante, o que nos pode indiciar uma progressiva e consistente apropriação da metodologia de projeto e, mais concretamente, da capacidade de definir as problemáticas incluídas nos PI.

Finalmente, em terceiro lugar, não podemos deixar de reconhecer que existe ainda um longo caminho a percorrer, no que respeita à definição das problemáticas que devem fazer parte de todos os projetos, em particular nos cursos de formação inicial de professores. Tal implica, por um lado, clarificar, nas diferentes UC e, muito especialmente, nos seminários da PES I e II, as diferentes fases da metodologia de projeto e a relevância que a definição das problemáticas assume na conceção e implementação de um projeto. Por outro lado, deve ser também uma preocupação garantir que as equipas de docentes da PES I e da PES II orientem os estudantes neste sentido, de forma a dar consistência e coesão à formação inicial de professores que oferecemos na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Referências bibliográficas

Deleuze, G. (2021). *A filosofia crítica de Kant*. Edições 70.

Dewey, J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.

Dias, A. (2019). *Práticas e Conceções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (10-12 Anos). Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Autónoma de Barcelona. [imprimirFicheroTesis.do \(educacion.gob.es\)](https://imprimirFicheroTesis.do(educacion.gob.es))

Dias, A. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança. Da*

Investigação às Práticas, 11(1), 80-101.

<https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.225>

Estrela, A. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.

Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processo de uma sociologia de acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.

Kant, I. (1781/1994). *Crítica da razão pura*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 79-99.

<http://hdl.handle.net/10400.21/1684>

Ortega y Gasset, J. (2016). *O que é a filosofia?* Cotovia.

Schiefer, U., Bal-Döel, L., Batista, A., Döbel, R., Nogueira, J., & Teixeira, P. (2007). *Método aplicado de planeamento e avaliação. Manual de Planeamento e avaliação de projectos*. Principia.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais. Casos práticos*. Porto Editora.

Tempera, T., & Tinoca, L. (2022). O trabalho de projeto na prática de ensino de futuros professores do ensino básico em Portugal. *Revista Práxis Educacional*, 18(49), 1-23.

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10072>

Notas Biográficas

Alfredo Gomes Dias

Licenciado em História, doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2012) e em Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona (2019). Investigador do Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Professor-Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Professor de disciplinas científicas no âmbito das metodologias de ensino do

Estudo do Meio Social e da História e Geografia nos cursos de formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos).

 <http://orcid.org/0000-0001-6500-844X>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa. Investigador do Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

adas@eselx.ipl.pt

Tiago Tempera

Mestre em Educação Matemática e doutorado em Educação na área de especialidade de Formação de Professores e Supervisão pela Universidade de Lisboa. Investigador do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Professor-Adjunto convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Professor nos domínios científicos de Pedagogia e de Matemática nos cursos de formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos), e de Educação Pré-Escolar (0-6 anos). Tem desenvolvido trabalho de investigação e participado em projetos nacionais e internacionais na área de formação de professores, didática do 1.º CEB, educação inclusiva e desenvolvimento profissional.

 <https://orcid.org/0000-0003-4250-5747>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa

tiagot@eselx.ipl.pt

Recebido em julho de 2023, aceite para publicação em agosto de 2023