

Percursos da Didática

Isabel Alarcão



Percursos da Didática

Isabel Alarcão



Ficha Técnica

Título:

Percursos da Didática

Autores:

Isabel Alarcão

Coleção:

Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 4

Design: Joana Pereira

Impressão: RealBase - Sistemas Informáticos, LDA.

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia
Aveiro

1ª edição – maio 2020

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-972-789-643-1

Depósito Legal: 470677/20

DOI: <https://doi.org/10.34624/kejf-2n90>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores

Percursos da Didática

Resumo

Este Caderno foca-se fundamentalmente na conceptualização da Didática que a autora tem vindo a fazer desde que, em 1976, assumiu o desafio de ensinar Didática numa Universidade: a Universidade de Aveiro, Portugal. Através do seu percurso tem-se acesso aos fantasmas, sonhos e realidades que, no início, os professores vivenciaram no seu esforço para credibilizar a disciplina e criar condições para a sua institucionalização como campo de ensino e de investigação a nível universitário. Numa tentativa de desmontar ideias pré-concebidas sobre a Didática, começou-se por conceber e caracterizar o que deveria ser o ensino dessa disciplina, a sua relação com o saber constituído e com a vida profissional, referência importante visto tratar-se de uma unidade curricular dos cursos de formação de professores. Nasceu assim a metáfora do tríptico didático, que permite conceber a didática em três dimensões articuladas (profissional, curricular e investigativa), a que mais tarde se juntou a dimensão política. A dimensão investigativa também está presente neste Caderno, não só pela referência destacada ao CIDTFF/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, mas também porque nele se insere um texto, até agora inédito, escrito em colaboração com outros colegas e que exterioriza as dificuldades com que, há cerca de quinze anos, se defrontaram aqueles que entenderam ser necessário começar a proceder-se a sistematizações do conhecimento entretanto produzido. Através da leitura deste Caderno pode ainda ficar a conhecer-se o argumento que a autora utiliza para justificar a sua visão sobre a relação Currículo/Didática. Partindo das perguntas próprias de cada um destes campos, conclui por uma relação macro/micro. Outra relação também abordada prende-se com a identidade do campo da Didática face a outras áreas do saber, uma relação que a autora vê como evoluindo de uma atitude de isolamento para uma construção de interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Didática; dimensões da Didática; tríptico didático; currículo; formação de professores

Abstract

This volume focuses mainly on the conceptualization of Didactics that the author has developed since 1976 when she accepted the challenge to become a professor of Didactics at a university: the University of Aveiro, Portugal. By approaching her professional and scientific career one accesses the ghosts, dreams and realities that the first didacts experienced in their effort to give credibility to Didactics and to create the conditions to institutionalize it as a field of teaching and research at the university level. In an attempt to alter misconceptions about Didactics, they started to conceive and characterize what the teaching of the discipline should be, how it should relate to scientific knowledge and professional performance, a relevant referent as it was a curricular unit in teacher education programs. The metaphor of the didactical triptych was conceived to comprehend Didactics in its three dimensions (professional, curricular and research) and later on the political dimension was added. The research dimension is also present; it is perceived not only in the stressed reference to CIDTFF (Research Center on Didactics and Technology in the Education of Trainers), but also in the publication of a joint research paper which expresses the difficulties faced, fifteen years ago, by those who considered necessary to start systematizing the knowledge produced so far. By reading this volume one can also learn about the argument used by the author to justify her vision on the relationship Curriculum/Didactics. Against the background of the specific questions of each field, she concludes about the existence of a macro/micro relationship. Another relationship also addressed relates to the identity of Didactics in relation to other scientific areas that she envisages as an evolution from a self-sufficient attitude to the construction of interdisciplinarity.

Keywords: Didactics; didactical dimensions; didactical triptych; *curriculum*; teacher education

Résumé

Ce Cahier est majoritairement axé sur la conceptualisation de la didactique que l'auteure fait depuis 1976 lorsqu'elle a accepté le défi d'enseigner la didactique dans une Université: l'Université d'Aveiro, Portugal. Au long de son parcours, nous avons accès aux fantômes, aux rêves et aux réalités que les enseignants ont vécus au début de leur carrière dans leurs efforts pour crédibiliser la didactique et créer les conditions pour l'institutionnaliser comme champ d'enseignement et de recherche, au niveau universitaire. Dans une tentative pour modifier les idées préconçues concernant la didactique, ils ont commencé à concevoir et caractériser ce que devait être l'enseignement de la discipline, sa relation avec les connaissances constituées et avec la vie professionnelle, une référence importante puisqu'il s'agissait d'une unité curriculaire des cours de formation des enseignants. Ainsi est née la métaphore du triptyque didactique qui permet de concevoir la didactique en trois dimensions articulées (professionnelle, curriculaire et de recherche), qui ont ensuite rejoint la dimension politique. La dimension de recherche est également présente dans ce Cahier, pas seulement à cause de la référence au CIDTFF (Centre de Recherche sur la Didactique et la Technologie dans la Formation des Formateurs), mais aussi parce qu'il intègre un texte, jusqu'alors inédit, écrit en collaboration avec d'autres collègues et qui relève les difficultés rencontrées, il y a une quinzaine d'années, par ceux qui jugeaient nécessaire de commencer à systématiser les connaissances produites entre-temps. En lisant ce Cahier, on peut également découvrir l'argument que l'auteure utilise pour justifier sa vision sur la relation Curriculum / Didactique. Partant des questions spécifiques à chacun de ces domaines, elle conclut sur l'existence d'une relation macro / micro. Une autre relation également abordée est liée à l'identité de la didactique par rapport à d'autres domaines de la connaissance, relation que l'auteure voit évoluer d'une attitude d'isolement à une construction d'interdisciplinarité.

Mots-clés: Didactique; dimensions didactiques; triptyque didactique; *curriculum*; formation des enseignants

Resumen

Este cuaderno se centra principalmente en la conceptualización de la Didáctica que la autora ha estado haciendo desde 1976, año en el cual asumió el reto de enseñar Didáctica en una Universidad: la Universidad de Aveiro, Portugal. Acompañando su trayecto, los lectores tienen acceso a los fantasmas, sueños y realidades que, al principio, la autora y otros docentes experimentaron en su esfuerzo por dar credibilidad a la disciplina y crear las condiciones para su institucionalización como un campo de enseñanza e investigación a nivel universitario. En un intento por dismantlar las ideas preconcebidas sobre Didáctica, empezaron por concebir y caracterizar lo que debería ser la enseñanza de esta disciplina, su relación con el conocimiento constituido y con la vida profesional, una referencia importante ya que es una asignatura del plan de estudios de cursos de formación de profesores. Así nació la metáfora del tríptico didáctico que permite concebir la didáctica en tres dimensiones articuladas (profesional, curricular e investigativa), a las cuales luego se unió la dimensión política. La dimensión investigativa también está presente en esta sección, no solo por la referencia al CIDTFF/Centro de Investigación en Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores, sino también porque incluye un texto inédito, escrito en colaboración con otros colegas y que expresa las dificultades que enfrentaron, hace unos quince años, aquellos que sentían la necesidad de comenzar a sistematizar el conocimiento producido. Al leer este Cuaderno, también se puede conocer el argumento que usa la autora para justificar su punto de vista sobre la relación Currículo/Didáctica. A partir de las preguntas específicas de cada uno de estos campos, la autora concluye con una relación macro/micro. Otra relación también abordada está relacionada con la identidad del campo de la Didáctica en relación con otras áreas del conocimiento, una relación que la autora considera que evoluciona de una actitud de aislamiento a una construcción de interdisciplinariedad.

Palabras clave: Didáctica; dimensiones de la Didáctica; tríptico didáctico; *curriculum*; formación de profesores

Isabel Alarcão

Licenciada em Letras, mestre em Currículo e Instrução e doutorada em Educação, professora catedrática aposentada da Universidade de Aveiro, onde exerceu os cargos de Vice-reitora e Reitora. Integra o CIDTFF, desde a fundação. É membro da SPCE e do CIDInE. Autora de vários livros e artigos, conferencista frequentemente convidada, é conhecido o seu pensamento sobre o papel das Didáticas Específicas na formação de professores bem como o da Supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, numa perspetiva reflexiva.

First degree in Languages, Master in Curriculum and Instruction, doctor in Education, full professor of Education (now retired) at the University of Aveiro, where she was Vice-Rector and Rector. She is member of CIDTFF since its creation. Also member of SPCE and CIDInE. Author of several books and articles, frequently invited speaker, her thought on the role of Specific Didactics on teacher education is well known. Another research interest focuses on the role of Supervision on the professional and institutional development based on a reflexive perspective.

Isabel Alarcão possède une licence en lettres, une maîtrise en *curriculum* et Instruction et un doctorat en éducation, elle est professeure universitaire à la retraite à l'Université d'Aveiro, où elle a occupé les postes de vice-rectrice et de rectrice. Elle fait partie du CIDTFF, depuis sa fondation. Elle est membre de la SPCE et du CIDInE. Auteure de plusieurs ouvrages et articles, elle est fréquemment invitée à titre de conférencière. Ses réflexions concernant le rôle de la didactique spécifique dans la formation des enseignants et de la supervision du développement professionnel des enseignants et des écoles sont bien connues, dans une perspective réflexive.

Licenciada en Letras, Máster en Currículo e Instrucción y Doctora en Educación, profesora titular jubilada de la Universidad de Aveiro, donde ocupó los cargos de vicerrectora y rectora. Desde su fundación, ha sido miembro de CIDTFF. Es miembro de SPCE y CIDInE. Autora de varios libros y artículos, conferencista invitada con frecuencia, es conocida por sus reflexiones sobre el papel de la didáctica específica en la formación docente, así como sobre la supervisión en el desarrollo profesional de los maestros y las escuelas, en una perspectiva reflexiva.

Índice

- [3] Resumo | Abstract | Résumé | Resumen
- [7] Minibiografia | Short Bio | Mini-biographie | Mini biografía

- [11] Introdução

- [15] Capítulo 1
Formar(mo-nos) professores para uma escola geradora de conhecimento

- [27] Capítulo 2
Viagem ao interior de um estudo sobre a investigação em Didática de Línguas em Portugal

- [51] Capítulo 3
Articulação entre Didática e Desenvolvimento Curricular

- [59] Capítulo 4
Caminhos da Didática: O presente entre o passado e o futuro

- [79] Capítulo 5
A Didática: Reflexões em torno do seu percurso na UA
Implicações no CIDTFF

- [95] Referências Bibliográficas

Introdução

Andava eu a considerar a hipótese de reunir em livro, *online*, alguns textos inéditos que traçassem a evolução do meu pensamento sobre a Didática e também sobre a Supervisão – os dois temas aos quais dediquei maior interesse no decurso da minha vida profissional – quando fui desafiada pela coordenadora do CIDTFF, a minha estimada colega Maria Helena Araújo e Sá, para “pegar” nos *powerpoints* de uma série de conferências e aulas convidadas e organizar um dos *Cadernos Didáticos* que o CIDTFF edita. É o que se chama, em linguagem popular, “juntar a fome com a vontade de comer” ou, neste caso, juntar o meu desejo de publicar com a responsabilidade e a vontade do Centro em divulgar conhecimento. Embora tivesse em mente outro tipo de publicação, aceitei o desafio e lancei mão dos *powerpoints* e de alguns vídeos a partir dos quais construí os textos que fazem parte deste Caderno. E, em vez de um só Caderno, ofereci-lhe dois: um sobre Didática, outro sobre Supervisão.

O presente Caderno aborda as questões da Didática. Intitulei-o *Percursos da Didática* porque, no fundo, ele traça o meu percurso de professora de Didática na universidade e, de certo modo, também o percurso que a Didática tem seguido na Universidade de Aveiro, Portugal, nas suas dimensões curricular, profissional, investigativa e política.

Nem sempre é fácil escrever textos a partir de suportes informáticos que, num tempo determinado e num contexto específico da sua enunciação, serviram de apoio a um discurso oral. Nalguns casos senti mesmo que eram mais interessantes os *powerpoints* do que os textos que resultaram da sua metamorfose, talvez pelo carácter sintético a que obriga a elaboração de *powerpoints*. É igualmente difícil manter o equilíbrio entre a natureza oral e escrita dos discursos. Embora tenha retirado grande parte das marcas de

oralidade, deixei ainda transparecer a sua origem que, em cada texto, eu contextualizo. Nem tudo corresponde exatamente ao que foi dito. Nalguns casos, recriei, recontextualizei. Por uma questão de organização, alguns temas aparecem mais desenvolvidos nos textos do que o foram na situação original de produção.

Outra dificuldade com que me deparei prendeu-se com o facto de algumas ideias aparecerem repetidas, o que, em exagero, poderia tornar o Caderno pouco interessante pela sensação de o mesmo assunto já ter sido discutido. Por outro lado, tratando-se de uma abordagem ao meu pensamento, apresentado em situações e a públicos diferentes, não admira que haja ideias recorrentes, ideias essas que são as traves mestras da minha conceptualização e, por isso mesmo, devem ser acentuadas. Para tentar ultrapassar esta dificuldade, optei por um sistema de referências cruzadas entre os capítulos.

Os textos não são apresentados numa sequência cronológica, pelo que o leitor pode começar a ler por onde quiser. Todos são da minha exclusiva responsabilidade e autoria exceto o capítulo *Viagem ao interior de um estudo sobre a investigação em Didática de Línguas em Portugal* que, também inédito, eu assino com outros colegas que me concederam autorização para o publicar neste Caderno.

O Caderno é constituído por 5 capítulos. No primeiro, intitulado *Formar(mo-nos) professores para uma escola geradora de conhecimento*, abordo o que é ser e tornar-se professor e justifico a centralidade da Didática na formação de professores e a conceção de escola como comunidade, que não só transmite mas também gera conhecimento. O segundo – *Viagem ao interior de um estudo sobre a investigação em Didática de Línguas em Portugal* – tem uma origem diferente: trata-se de uma comunicação conjunta, com outros colegas, apresentada em congresso e que revela os processos e as dificuldades sentidas pelo grupo na realização de um estudo meta-analítico de sistematização do conhecimento a partir de estudos e investigações em didática de línguas em Portugal. *Articulação entre Didática e Desenvolvimento Curricular* é o tema do terceiro capítulo e nele apresento o modo como vejo a identidade de uma e de outra área e a sua complementaridade, situando o desenvolvimento curricular a um nível macro e a didática ao nível micro. O quarto – *Caminhos da Didática. O presente entre o passado e o futuro* – explica o percurso da institucionalização da Didática na Universidade de Aveiro, Portugal, e a sua construção

epistemológica. Finalmente, o quinto capítulo – *A Didática. Reflexões em torno do seu percurso na UA. Implicações no CIDTFF* – é, de certo modo, um aprofundamento de alguns temas aflorados no capítulo anterior e pretende não só clarificar o que é a Didática, mas também situar esta área de saber na sua relação com outras áreas.

Ao escrever estes textos vieram à minha mente os contextos em que a sua essência foi apresentada, contextos diversificados que incluíram aulas, conferências, ações de formação. Como diversificados foram os públicos: estudantes de mestrado e doutoramento, estagiários, orientadores de estágio, professores, investigadores. A variedade de públicos reflete-se também no registo da linguagem e na estruturação da mensagem.

A todos os que, pelas questões que me levantaram e pelos comentários que fizeram, engrandeceram os meus textos, deixo aqui o meu muito obrigada! Igualmente agradeço à Esperança Martins e à Joana Pereira pela prestimosa ajuda na organização deste Caderno e na (re)elaboração de algumas das figuras que nele apresento.

Coimbra, 25 de fevereiro de 2020

Isabel Alarcão

Capítulo 1

Formar(mo-nos) professores para uma escola geradora de conhecimento

Texto baseado na aula inaugural sobre Didática proferida, a convite, nos Mestrados em Ensino na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal, a 3 de outubro de 2016.

A aula estruturou-se em função dos seguintes momentos:

- *Introdução*
- *Ser professor, o referente da formação de professores*
- *A centralidade da Didática na formação de professores*
- *O professor, membro de uma comunidade educativa*
- *Tornar-se professor*

Introdução

Dizia Paulo Freire que *“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”* (Freire, 1991, p. 58).

O modo como vou abordar a temática da Didática na formação de professores e o título que lhe atribuí enquadra-se bem, creio eu, no pensamento de Paulo Freire, um dos grandes educadores brasileiros, que acabo de trazer até nós. “Formar(mo-nos) professores” aponta para a finalidade dos mestrados em ensino (formar professores) e para o papel que os docentes desempenham nesse processo, mas igualmente para o envolvimento pessoal sem o qual não há aprendizagem nem desenvolvimento contínuos (formarmo-nos). Esta última formulação aplica-se aos mestrandos e seus

docentes, também eles num processo de desenvolvimento e formação. A este pensamento de Paulo Freire associei a ideia de “escola geradora de conhecimento” que, por o ser, é transformadora das pessoas, das culturas, da sociedade, dimensão essa que o autor tanto defendeu.

Ser professor, o referente da formação de professores

Quer ao nível da organização curricular, quer ao nível dos programas das disciplinas, quer ainda ao nível da cultura de curso que se cria, os mestrados em ensino têm um referente. E o referente é: **ser professor**. Imediatamente surge a pergunta: O que é ser professor?

Roldão (2007) define, de uma forma muito clara, as características da profissionalidade docente, a saber:

- *Função*: ensinar;
- *Saber*: científico-pedagógico, profissional;
- *Produção de novos saberes*: epistemologia da prática;
- *Responsabilidade*: social;
- *Poder*: tomar decisões sobre o ato docente.

Para esta autora, um dos elementos que caracteriza a profissionalidade docente é a função que os professores desempenham na sociedade: ensinar. Eu pessoalmente prefiro uma formulação ligeiramente diferente: ensinar, educando. Deste modo acentua-se a ligação entre o ensino e a educação, desfazendo a dissociação entre um processo eventualmente mais tecnocrata e uma ambiência de cidadania humanista. E costumo até usar a expressão “educar, ensinando” quando me refiro a educadores de infância e a professores dos primeiros ciclos e “ensinar, educando” para os outros ciclos de estudo. As razões são tão óbvias que me dispenso de comentar.

Discute-se – ou, pelo menos, discutia-se muito numa determinada época – se ser professor é arte ou ciência, é saber ou saber-fazer. Disse um dia Clara Ferrão Tavares que era saber para fazer. Mas que tipo de saber, deverá perguntar-se. É o saber científico, disciplinar, da área que se ensina e o saber do que genericamente se designa por ciências da educação. É este saber que, conjugado com o ser inerente a cada professor e progressivamente “amassado” na prática e “fermentado” pela reflexão

sobre ela, se torna evidente como um saber profissional, específico de quem é professor. É um saber dinâmico, construído e reconstruído numa epistemologia da prática, como tão bem documentou, nos nossos dias, Schön, e do qual resulta a problematização dos fenómenos encontrados e a produção de novos saberes.

Para além do papel dos pais, é fundamentalmente aos professores que a sociedade confia a formação das crianças e dos jovens adolescentes e adultos. E essa atribuição traz uma enorme e digna responsabilidade perante a sociedade. Disse “fundamentalmente” porque, hoje em dia, como nós todos sabemos, muita informação passa por outros veículos comunicacionais. No renovado papel dos professores cabe hoje a mediação na transformação da informação em conhecimento.

Finalmente, Roldão refere-se ao poder dos professores em tomarem decisões sobre o ato docente. Esta questão é muito discutida e, para alguns, o fraco poder que é concedido aos professores impede que a sua atividade seja considerada “profissional”, preferindo falar-se de semi-profissionalidade (Enguita, 1991). O grau de poder tem variado ao longo das épocas. Neste momento, poderia arriscar-me a dizer que, em Portugal, há um movimento no sentido de atribuir mais poder, mais autonomia, às escolas e aos professores. Receio que isso seja a troca de mais burocracia e que, no prato da balança, a falta de tempo, a saturação com a papelada e a falta de recursos pesem demasiado.

Ser professor é uma atividade muito complexa. Implica uma multiplicidade de saberes de vária ordem (teóricos, processuais, contextuais), valores, direitos e deveres. *Ensinar, educando* ou *educar, ensinando* é um processo de mediação, de intercompreensão entre o que o professor e os alunos sabem e o que os alunos e o professor não sabem, mas também entre pessoas diferentes, culturas diferentes, motivações diferentes e capacidades diferentes.

Ser professor é ser capaz de gerir – responsável, competente e colaborativamente – a sua própria atuação em situações educativas ou que com elas se relacionam.

A Figura 1 apresenta uma sistematização da visão sobre o que é ser hoje professor. Põe em destaque a função de professor educador, as características do saber profissional, os contextos plurais e complexos em que atua e a intervenção escolar e social. Acentua a necessidade de reflexão como prática de questionamento continuado, lutando contra uma cultura

de praticismo e imobilismo e alicerçada no conhecimento de si, dos saberes, dos valores e dos contextos.

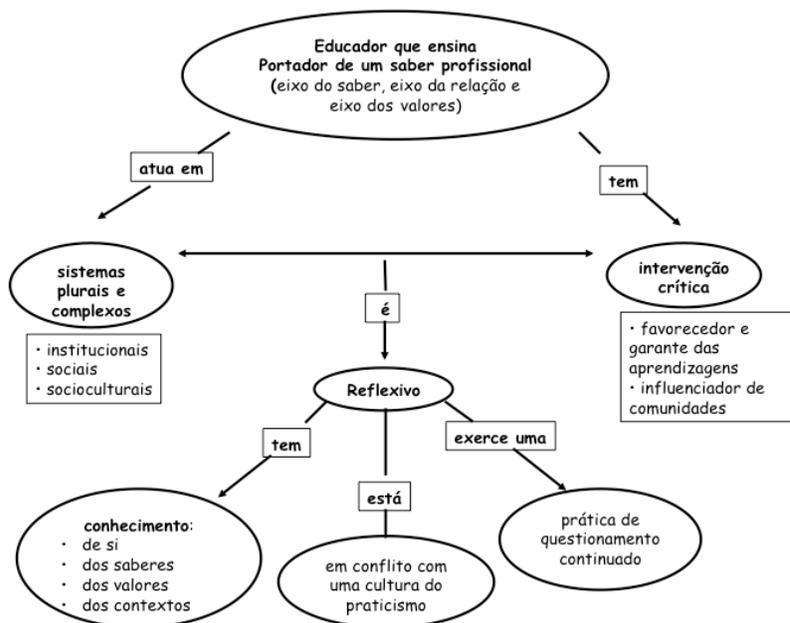


Figura 1 – Concepção de professor hoje

Aludi atrás ao facto de a profissionalidade docente se caracterizar por ter um conhecimento que lhe é próprio. É muito conhecida entre nós a caracterização feita por Lee Shulman (1986, 1993), a que eu acrescentei mais três dimensões: a dos processos de investigação aplicada, a de si ou de cada professor como profissional e a da escola como instituição educativa.

Relembremos então as dimensões do conhecimento profissional, a saber, conhecimento:

- Do conteúdo disciplinar;
- Pedagógico em geral;
- Pedagógico de conteúdo;
- Curricular;
- Dos alunos e das suas características;
- Dos contextos educativos e sociais;

- Dos fins educativos;
- Dos processos de investigação aplicada;
- De si como profissional;
- Da escola como instituição educativa.

Centremo-nos agora no *conhecimento pedagógico de conteúdo* que, na minha opinião e tendo em conta a sua interação com os outros campos do conhecimento, se configura como o conhecimento didático. Este conhecimento implica um raciocínio e uma ação pedagógica relativos ao ensino de algo no contexto específico em que ocorre. Manifesta-se como uma apreensão das matérias disciplinares que é característica dos professores e que os distingue dos especialistas nessas áreas do conhecimento. Envolve um conjunto de fatores (conhecimentos teóricos e processuais e atitudes) que incluem aspetos de racionalidade técnica, mas também a capacidade de julgar, de intuir e de improvisar. Shulman refere-se-lhe como “*the wisdom of practice*” (1993, pp. 56-57). E, na verdade, implica muita sabedoria para além do saber. É a transformação do saber académico no saber profissional.

Para explicar aos meus alunos a natureza do saber didático, costumava colocá-los perante este caso, um caso real a que assisti enquanto supervisora de estágios de alemão e que aqui reproduzo (Alarcão, 1994).

Contexto: aula de Alemão (iniciação). Corrigia-se um TPC em que os alunos eram solicitados a corrigir, eles próprios, frases com “Er möchte...”

Interação:

Al: - Há aqui um erro.

Est. – Não! Está bem.

Al. – Falta um t.

Est. – Não!

Al. - Então na 3.ª pessoa não tem t?

Est. – Não! Está bem.

(...)

Orient. – Estás a pensar que é um verbo regular no presente do indicativo e que, portanto, deveria apresentar a desinência –t, não é?

(Claro que era; a orientadora, experiente, identificou imediatamente a pertinência da questão, que, obviamente tinha na sua génese um processo de generalização. Note-se que “er möchte” estava, naquela fase, a ser apresentado apenas na sua dimensão lexical).

A centralidade da Didática na formação de professores

É frequente encontrarem-se pessoas que têm, a respeito da Didática, uma conceção tecnicista reduzindo-a a um conjunto de técnicas de ensino que se aprendem e se aplicam. Não é essa, de modo algum, a minha opinião nem a dos investigadores que me estão mais próximos. Concebemos a Didática como campo disciplinar que tem como objeto o ensino de diversas disciplinas (isoladas ou integradas) nos seus conteúdos, práticas, processos, condições e fatores influenciadores.

Considero que este objeto (de formação e de investigação) pode ser abordado segundo quatro pontos de vista:

- A didática profissional, ou seja, o que os professores fazem, em ação;
- A investigação em didática;
- A didática curricular, ou seja, a didática que se ensina;
- A dimensão política da didática, isto é, os referenciais nacionais e internacionais e a atitude de cidadania crítica dos professores e investigadores (Alarcão 1994; Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009)¹.

Iniciei o percurso desta conceptualização, quando, em 1976, fui encarregada de lecionar a disciplina de Didática de Línguas nos recém-criados cursos de formação de professores na Universidade de Aveiro, em Portugal. Fui progressivamente aprofundando e burilando o conceito e a prática docente e investigativa que dele decorrem².

Concentrar-me-ei a partir de agora na dimensão curricular da didática por essa ser a que mais diretamente se associa ao contexto desta aula: aula inaugural sobre Didática nos Mestrados em Ensino de Línguas.

Assim como a formação de professores tem como referente o ser professor, também a didática curricular, isto é, a didática que faz parte das unidades curriculares do curso, tem os seus referentes. E eles são:

- A prática profissional (a real e a desejada);
- Os resultados da investigação.

1 Para aprofundamento deste assunto, leia-se o Capítulo 4 – *Os caminhos da Didática. O presente entre o passado e o futuro* – neste Caderno.

2 Para aprofundamento deste assunto, leia-se o capítulo 5 – *A Didática. Reflexões em torno do seu percurso na UA. Implicações no CIDTFF* – neste Caderno.

Foi a partir destes dois referentes que eu construí o meu programa da disciplina de Didática. Em 1991, caracterizei esta disciplina do seguinte modo (Alarcão, 1991, pp. 306-307):

A Didáctica curricular tem uma dimensão analítica porque coloca o aluno/futuro professor perante a tarefa de dissecar e compreender a complexidade dos factores que envolvem a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento de uma determinada ou determinadas disciplinas. Tem uma dimensão racional porque abstrai do concreto da situação real da sala de aula e permite estudar essa realidade em diferido e problematizá-la.

A dimensão de interface advém-lhe pelo facto de considerar o mesmo objecto de análise sob diversos pontos de vista: do conteúdo/do processo, do saber/do saber-fazer. Esta perspectiva múltipla cria enquadramentos teóricos novos, específicos do seu objecto de estudo e dá-lhe uma dimensão de síntese, integradora.

Tem também uma dimensão investigativo-heurística porque envolve o aluno na pesquisa de soluções para os problemas que lhe são colocados. Ao fazê-lo de forma heurística, assume uma dimensão reflexiva porque obriga o aluno a especificar o porquê das suas decisões, metacognitiva porque o leva a pensar sobre o seu próprio conhecimento numa dinâmica de conhece-te a ti próprio, construtivista porque, ao colocar o aluno perante a sua função de mediador do conhecimento, o convida a repensar, aprofundar e construir o seu próprio saber. Mas igualmente transformadora porque ao aluno não é permitido fazer uma mera aplicação dos saberes, mas considerá-los no contributo que podem trazer para a consideração da situação específica com que se confronta, exigindo-lhe para tal que os relacione, agrupe, re-agrupo, transforme, recrie e utilize de uma maneira flexível. Inerente a esta transformação, encontra-se a dimensão inovadora, resultado do “ver como se fosse de outra maneira, sob outro ponto de vista” na concepção wittgensteiniana.

Ao propor-se, como o faz, desenvolver conhecimentos, atitudes e capacidades que preparem o professor para a sua vida futura não lhe é estranha uma dimensão projectiva. Enriquece-se quando pode ter uma dimensão clínica e possibilita que o objecto de análise seja uma situação experienciada pelo próprio aluno. Tem um carácter praxeológico, quando a clínica pode ser o laboratório de ensino ou a sala de aula, situação consciencializadora da necessidade de se ser criativo e flexível na adaptação à situação e concretizando o princípio do aprender a fazer fazendo. Mas simultaneamente metapraxeológico desafiando uma reflexão sobre a própria prática e sua vivência. Assume uma dimensão interactiva quando se aproxima daqueles que, na prática, já são profissionais e se preocupam com a problemática da mediação do saber.

Tem uma dimensão prospectiva porque deixa antever o que será o futuro professor; e selectiva porque deve impedir a alunos indevidamente preparados a sua entrada em estágio pedagógico (quando leccionada anteriormente a este). Que dizer da dimensão formativa? Penso que terá iludido a sua função se não tiver consciencializado o aluno para a necessidade de um projecto pessoal de formação, com continuidade na formação contínua. (Alarcão, 1991, pp. 306-307).

Neste enquadramento percebe-se a centralidade da didática na formação de professores.

Posteriormente a esta conferência e nela inspirados, um grupo de membros da minha equipa (Andrade, Moreira, Sá, Vieira, & Araújo e Sá, 1993, p. 21) definiu a didática curricular como:

Uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensino de quais as normas de um bom ensino).

O professor, membro de uma comunidade educativa

Durante vários anos, pensava-se no professor como isolado na sua sala de aula. Mas cada vez mais essa conceção e essa prática estão a dar lugar à conceção do professor como membro da comunidade educativa, par inter pares, interagindo colaborativamente. De professor isolado, este ator passa a membro ativo de uma comunidade educativa e, simultaneamente, aprendiz. Esta conceção é acompanhada por uma maior atenção à escola como organização, lugar e tempo onde professores, alunos, assistentes operacionais e funcionários administrativos se articulam para o cumprimento da missão da escola: *ensinar, educando* ou *educar, ensinando*. Valoriza-se assim a escola e os professores como corpo coletivo, capazes de criar conhecimento sobre a sua missão.

Defensora acérrima de uma escola reflexiva entendida como *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”* (Alarcão, 2001a, p. 16), encontrei recentemente um interessante livro de Schaefer, já datado de 1967, em que o autor se refere à escola nos seguintes moldes: *“A escola deve ser mais do que apenas um lugar de instrução. Deve ser também um centro de pesquisa – produtor e transmissor de conhecimento.”* (Schaefer, 1967, p. 1).

Na base desse entendimento, sistematizei o que pode/deve ser a escola como centro de construção do conhecimento (cf. Figura 2), considerando quatro campos de atuação prioritária e de construção do conhecimento numa perspetiva de epistemologia da prática:

- A aprendizagem dos alunos;
- O desenvolvimento profissional dos professores;
- O desenvolvimento da própria escola como organização aprendiz, reflexiva;
- O desenvolvimento comunitário, uma vez que escola e comunidade têm de dar as mãos colaborativamente.

Para que tal aconteça, há que ter em atenção a ação educativa, a reflexão sobre a ação, a colaboração entre os envolvidos, a monitorização dos planos, processos e resultados. E sem esquecer a divulgação do que está a acontecer. Tenho para mim que muito de interessante, positivo e

inovador está a acontecer nas escolas. Porém, é pouco conhecido. É certo que cada vez mais nos deparamos com apresentações de professores das escolas em encontros académicos e científicos, mas creio que há que incentivar a divulgação também nas próprias comunidades através de eventos organizados na escola com convite às comunidades e através dos media regionais, quiçá, nalguns casos, nacionais.



Figura 2 – A escola como centro de construção do conhecimento

Tornar-se professor

É neste contexto que tem de conceber-se, hoje, a formação de professores. Que formação de professores para a escola de hoje?

E, de novo, retomo o referente com o qual comecei: a profissionalidade docente, o ser professor.

Ser professor implica:

- Conhecer (saber) e conhecer-se (ser);
- Saber relacionar-se com o saber (saber mais) e com os outros (saber estar com e aprender com);

- Aproveitar todas as oportunidades de desenvolvimento (responsabilizar-se).

O que deve então aprender-se na faculdade/instituição do ensino superior? Obviamente os saberes sobre o quê (disciplinas a ensinar), mas igualmente os saberes culturais que os envolvem e lhes dão sentido e os saberes psicológicos, sociológicos e educacionais que permitem sustentar a ação educativa.

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, uma componente essencial nos cursos de formação de professores, começa a perceber-se a importância de esses saberes estarem “*disponíveis para construir os saberes da prática*”, como ouvi um dia dizer a Clara Ferrão Tavares. É o conjunto desses saberes que permite agir em contexto, enfrentar situações inesperadas, inovar, pôr em ação a epistemologia da prática e continuar a desenvolver-se profissionalmente.

Quais são então as condições para uma adequada formação? Eu destacaria cinco:

- Sólida formação científica de base;
- Formação educacional autonomizante;
- Ambiente colaborativo e pró-ativo;
- Prática pedagógica bem supervisionada
- Interligação intra e interinstitucional³.

Afirmei acima que ser professor (e crescer como professor) implica conhecer-se a si mesmo/a, no que se é e no que se faz. A melhor atitude que conheço para esse efeito é uma atitude reflexiva. Se acompanhada do modo narrativo de conhecer (Bruner, 1991), a reflexão torna-se mais situada, mais significativa e mais sistematizada. Por isso aconselho a escrita de diários ou de portefólios e tenho evidências várias de que, difícil no início, o processo acaba por ser reconhecido como um grande contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Poderia ter o título de “Portefólio de desenvolvimento: a minha profissionalidade em construção”. Por portefólio de desenvolvimento, entendo “*um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada*”.

3 Estes dois últimos aspetos serão abordados num outro Caderno, sobre Supervisão.

e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do desenvolvimento profissional” (Alarcão & Tavares, 1999, p. 7). E permito-me sugerir algumas questões orientadoras, meramente a título ilustrativo:

- Que professor quero ser?
- O que tenho já adquirido?
- O que me falta aprender e desenvolver?
- Que aspirante a professor estou a ser?
- Como me relaciono com os saberes e os articulo?
- Como colaboro com os outros?

A terminar

Comecei com Paulo Freire. Terminei com António Nóvoa (1992, p. 10):
“Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Capítulo 2

Viagem ao interior de um estudo sobre a investigação em Didática de Línguas em Portugal

Texto elaborado, em 2004, a partir de uma comunicação apresentada no *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Didática de Línguas e Literaturas/SPDLL*, realizado em Faro, Portugal.

Isabel Alarcão, Maria Helena Araújo e Sá, Cristina Manuela Sá, Manuel Bernardo Canha, Teresa Cardoso
Universidade de Aveiro

Resumo

Esta apresentação assume um carácter meta-processual relativamente a um estudo, já publicado, sobre a investigação em Didática de Línguas realizada, nos últimos dez anos, por investigadores portugueses (circunscrito, nesta fase, aos investigadores inseridos nas Unidades de Investigação em Educação financiadas pela FCT).

Apresentada sob a forma de narrativa de um percurso, pretende desocultar os elementos de utopia e realidade inerentes a um processo desta natureza. Pela voz de alguns dos autores do referido estudo, dá-se a conhecer o carácter heurístico do percurso e a complexidade das questões subjacentes às difíceis decisões relativas à definição do campo de estudo e do seu âmbito, à identificação do *corpus* a analisar e ao seu acesso, à caracterização de tipos de estudo e de paradigmas investigativos, ao desenvolvimento de instrumentos de análise e à sua utilização, à busca de articulações temáticas significativas, ao modo de apresentação simultaneamente informativo e conciso.

Subjacente a esta narração, emergem questões epistemológicas sobre a Didática, questões metodológicas relativas à investigação meta-analítica, questões dialógicas sobre as modalidades de divulgação da investigação e questões éticas que se prendem com o rigor da investigação e da circulação dos resultados bem como com o respeito face ao trabalho realizado por outros investigadores.

Introdução

O título deste texto – e o seu desenvolvimento no resumo apresentado – indicia a sua natureza referencial e meta-processual. Com efeito, ele tem como referente um estudo sobre a investigação em Didática de Línguas (DL) em Portugal e apresenta as reflexões críticas e problematizadoras que emergiram no percurso da sua realização. Daí a designação de *“Viagem ao interior de um estudo sobre a investigação em Didática de Línguas em Portugal”*.

Não espere o leitor vir a encontrar, neste texto, os resultados do estudo propriamente dito e entretanto publicados (Alarcão *et al.*, 2004), que, por questões éticas, propositadamente não se reproduzem. Este texto tem como objetivo narrar o percurso da construção do estudo no seu referente, nos seus objetivos e expectativas, mas sobretudo nos obstáculos e dificuldades encontrados e nas estratégias utilizadas para os ultrapassar. Nele pretende-se dar voz ao processo, construído a partir da *“luta com o obstáculo”*, partilhar dificuldades e inquietações, refletir sobre questões epistemológicas e metodológicas, sistematizar questões que possam ser estruturantes de futuros desenvolvimentos, formular conhecimentos que orientem o pensamento e a ação. A consciência de que as metodologias apropriadas a estudos de meta-análise carecem de aprofundamento motivou os autores deste artigo a partilharem com os eventuais leitores as suas dúvidas, as suas tentativas e os seus resultados.

Reconhecemos que as problemáticas abordadas assentam na nossa própria visão da realidade e do conhecimento, no nosso modo de ser e de agir enquanto investigadores. Propomos um encontro com uma reflexão a propósito da construção de sentidos inerentes ao processo vivido, um processo que, de leitores, analistas dos textos originais dos investigadores, nos levou a autores, reconstrutores da informação contida nos textos de

origem. Ao fazê-lo, reconstruímos o conhecimento previamente produzido, gerimo-lo e apresentámo-lo a um nível mais abrangente e, portanto, menos casual e mais interativamente articulado.

Dada a natureza deste texto, utilizaremos uma abordagem narrativa, intencionalmente reveladora do carácter heurístico do processo experienciado.

O estudo de referência e o seu contexto

O estudo sobre o qual incide esta nossa reflexão intitula-se “Percurso de consolidação da Didática de Línguas em Portugal. Análise dos estudos realizados no âmbito das unidades de investigação financiadas pela FCT na área das Ciências da Educação” e encontra-se publicado na Revista *Investigação em Educação*. Coordenado por Isabel Alarcão e realizado por uma equipa, resulta de um convite da direção da Revista para que se procedesse a um estudo de caracterização da investigação em Didática das Línguas (DL) em Portugal (Alarcão *et al.*, 2004).

Uma primeira questão que nos colocámos, ainda antes de nos decidirmos pela aceitação do desafio, foi equacionada em termos da sua eventual necessidade. Perguntámo-nos se era necessário proceder a um estudo desta natureza. A resposta, positiva, que encontramos, fundamentou-se na necessidade, oportunidade e até urgência, de se analisarem os estudos que se têm vindo a realizar em DL com vista à obtenção de uma visão panorâmica e sistematizada da área. Vimos neste trabalho um possível contributo para o desenvolvimento de uma comunidade “suficientemente forte, organizada e consolidada”, capaz “de se pensar reflexivamente como tal, de agir estrategicamente, de corrigir erros e de ultrapassar limitações” (Lima, 2003, p. 9).

A segunda questão, ainda prévia à decisão da aceitação, dizia respeito à viabilidade do estudo e assumia uma grande pertinência face ao limite temporal imposto para a entrega do trabalho. A resposta a esta questão, também ela positiva, veio acompanhada de quatro condições: trabalho em equipa, apoio técnico, aceitação dos limites, tolerância ao risco. Se as duas primeiras condições são tão óbvias que não carecem de qualquer explicação, já o mesmo poderá não acontecer relativamente às restantes. Impõe-se, parece-nos, um esclarecimento.

Tínhamos consciência de que nos encontrávamos perante um trabalho de grande complexidade, numa área de contornos epistemológicos pouco definidos e de sensibilidades variadas. A definição do campo da DL coloca problemas não apenas pelo seu carácter ainda emergente, mas também – e talvez sobretudo – pela influência da rutura com as barreiras disciplinares que o pensamento pós-moderno consagrou. A estas dificuldades acrescia o risco inerente ao processo metodológico meta-analítico, ainda incipiente. Lima (2003, p. 7) afirmava: *“Os trabalhos produzidos sobre o estado da arte”, bem como “as sínteses críticas ou os ensaios de metainvestigação sobre diferentes domínios e áreas temáticas da pesquisa em educação são, em geral, tão úteis e apreciados quanto de difícil, e ainda de relativamente arriscada, realização”*. E justificava a sua afirmação referindo-se à falta de tradição relacionada com o desenvolvimento tardio da investigação e com o carácter assistemático da produção, mas também à *“dificuldade em estabelecer critérios de selecção de cada corpus de análise e de justificar inclusões e exclusões, assim impondo balizas ou delimitando fronteiras nem sempre de fácil justificação”* (ibidem).

Perante o cenário descrito, adquirem amplo sentido as condições acima referidas. Assumida que foi a tolerância ao risco e a aceitação dos limites e assegurado o apoio técnico, o grupo começou a trabalhar como equipa. No decurso do seu trabalho, defrontou-se com uma série de dificuldades e de problemas que constituirão o guião para o relato que se segue.

A definição do campo de investigação e do seu âmbito

Tendo como finalidade proceder à análise do estado da arte da investigação em DL em Portugal, impôs-se desde logo tomar decisões relativamente à *definição do campo* de análise e do seu âmbito e ao *conceito de estudo de investigação*.

Foi absolutamente consensual considerar-se a DL na sua aceção de DL materna e DL estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE) e o Português como Língua Segunda (PL2).

Relativamente ao conceito de DL as reflexões convergiram para o seu entendimento como o estudo dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, as condições em que os mesmos ocorrem e os fatores que os influenciam. Entre estes incluiu-se a competência docente, na sua aceção de mobilização

de saberes interdisciplinares relevantes para a ação de ensinar línguas, na dinâmica das suas componentes de peri-execução, execução e pós-execução. Incluiu-se igualmente a competência dos aprendentes na forma como estes se posicionam e gerem o seu percurso de construção do saber. Decidiu-se ainda considerar as investigações sobre a análise de programas, manuais e outros materiais didáticos. Numa primeira fase e por receio de falta de tempo, hesitou-se em incluir na análise os trabalhos referentes à formação de professores de línguas, remetendo-se a decisão para um momento posterior. Porém, a análise do *corpus* tornou tão evidente a articulação entre a DL e a formação de professores de línguas que as dúvidas se dissiparam totalmente. O campo estendeu-se, assim, ao âmbito da formação de professores de línguas, quer inicial (nas suas dimensões de didática curricular e de estágio pedagógico), quer contínua (em ambientes formais, não-formais e informais).

Uma primeira alusão ao fator *tempo* indicou já a presença de uma dificuldade. Este fator pesou consideravelmente nas decisões relativas ao *âmbito* da análise. Teria sido interessante analisar o percurso da DL – pelo menos desde os anos 80 do século XX, década em que começaram a surgir os primeiros doutoramentos em DL em Portugal – como teria sido igualmente interessante analisar a chamada literatura cinzenta, para além dos trabalhos publicados. Era desejável ter constituído o *corpus* de análise a partir de bases de dados sobre DL. Porém, a incipiente gestão da informação que ainda se verificava e as precárias bases de dados existentes impediam-nos de, no curto espaço de dez meses que tínhamos à nossa disposição, transformar a utopia em realidade. A decisão relativamente ao âmbito da análise constituiu um dos momentos difíceis, em que tivemos de demonstrar a capacidade de aceitar os limites.

Os constrangimentos editoriais forçaram-nos a tomar decisões relativamente ao âmbito do *corpus* de análise. Atendendo a essa necessidade e à circunstância de o estudo ter sido “encomendado” pela *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pareceu-nos justificar-se o critério que adotámos: limitar o âmbito da análise ao estudo dos trabalhos publicados, realizados por investigadores inseridos nas Unidades de Investigação em Ciências da Educação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). O período selecionado (1993-2002) prende-se com a existência das referidas unidades, ainda que nem todas tenham sido constituídas na mesma data e apresentem, como é natural, diferentes graus de maturidade.

Para além da aceitação dos limites, tivemos de pôr à prova a nossa capacidade de *correr riscos*: os riscos de excluirmos investigadores em DL que, pelo facto de não estarem inseridos nas referidas unidades, não veriam os seus trabalhos referenciados e analisados. Estávamos perante um problema ético, só minimizado pela enunciação transparente dos critérios adotados e justificados pela informação relativa ao reconhecimento desta limitação.

Outra decisão inicial, difícil de tomar, prendeu-se com a definição do *conceito de estudo de investigação*. Uma primeira conceptualização, mais próxima do que tradicionalmente se entende por investigação científica e que se refletiu numa das categorias de análise do *corpus*, veio a revelar-se inadequada à medida que íamos interagindo com os trabalhos. Sobre esta dificuldade falaremos mais à frente.

Conceptualização do estudo e dos instrumentos de análise

Definido como objetivo principal a caracterização do estado da arte da DL em Portugal e da sua evolução nos últimos 10 anos no universo dos trabalhos realizados pelos investigadores inseridos em unidades de investigação da FCT, colocámo-nos algumas questões estruturantes no que concerne:

- À definição do objeto de estudo e à consolidação da investigação em DL em Portugal;
- Aos projetos e respetivas equipas;
- Aos temas em estudo, sua interligação e evolução;
- Aos objetivos evidenciados;
- Às metodologias utilizadas e desenvolvidas;
- Ao tipo de conhecimento gerado;
- Aos espaços de divulgação utilizados;
- Às formas de circulação da informação sobre as investigações realizadas;
- Aos papéis dos diferentes atores no processo investigativo;
- Às relações da DL com outras disciplinas e outras áreas de intervenção;

- Ao modo como os investigadores portugueses se relacionam com a comunidade internacional;
- Às tendências futuras que se desenham.

Como questões enquadradoras, levantadas *a priori*, a sua resposta ficava dependente da informação que viesse a ser encontrada. Por outro lado e numa atitude de interação com o *corpus*, estávamos abertos a outros aspetos que não tivessem sido inicialmente contemplados.

Relativamente às técnicas metodológicas, a análise documental e de conteúdo apresentaram-se-nos como óbvias. A sua *operacionalização*, porém, colocava questões e requeria tomadas de decisão. As questões prendiam-se fundamentalmente com a definição das categorias de análise. O facto de o número de trabalhos a analisar ser elevado (246), de ser também elevado o número de membros da equipa (12), de se tratar de uma corrida contra o tempo e de se pretender constituir uma base de dados informatizada, impôs logo de início alguma estruturação. Com base em duas fichas anteriormente desenvolvidas (Canha, 2001; Cardoso, & Alarcão, 2003), foram elaboradas duas fichas para análise de cada um dos trabalhos (cf. Anexos 1 e 2).

A primeira ficha visava a caracterização objetiva: nomes dos autores, instituição, título e identificação da publicação, projetos em que os estudos se enquadravam, tipo de investigador (académico, professor dos ensinos básico ou secundário, professor destes níveis de ensino a realizar investigação em contextos académicos). No sentido de se caracterizar a comunidade científica portuguesa e as influências recíprocas entre os investigadores, foram também registadas as referências, nas bibliografias dos trabalhos em análise, a autores portugueses e respetivas publicações. Tendo em atenção a dimensão teleológica da investigação em educação (Alarcão, 2001b), entendemos que seria interessante analisar os destinatários das publicações (através dos tipos de publicações), no sentido de perceber a quem é que a nossa comunidade se dirige, objetivo que seria atingido pela análise do tipo de publicações em função da ficha de análise objetiva.

A outra ficha, de carácter interpretativo, visava a análise temática. Se algumas pré-categorias da análise temática ficaram abertas numa primeira fase (objeto de estudo, objetivos, técnicas metodológicas, conclusões, recomendações com incidência na didática, sugestões para desenvolvimentos futuros), outras foram logo subdivididas e apresentavam um carácter

fechado: tipo de estudo, principais quadros de referência, metodologia, participantes e seus papéis.

Relativamente às categorias abertas, enfrentámos o dilema de, numa primeira fase, proceder a registos muito próximos dos textos originais ou de, pelo contrário, realizar logo o processo de condensação da informação que, como se sabe, implica sempre um certo grau de interpretação subjetiva. Mais uma vez o fator tempo influenciou a decisão, a favor da segunda alternativa. A reflexão conjunta sobre as diferentes pré-categorias e a constante interação entre os membros da equipa asseguraram a validação das interpretações.

Uma das pré-categorias de análise referia-se aos tipos de estudo. Considerando que a didática se insere no campo mais vasto das ciências sociais, de natureza eminentemente interpretativa, e no qual é bem evidente a indissociabilidade entre o sujeito que conhece e o objeto a conhecer e não esquecendo a sua dimensão interventiva, que a aproxima das ciências da ação, pareceu-nos logo pertinente incluir, para além de estudos de investigação baseados em paradigmas mais clássicos, também reflexões sistemáticas sobre a experiência, vivida ou observada, numa perspetiva de melhor conhecer para melhor intervir. Assim, definiram-se inicialmente quatro tipos de estudos: descrição crítica de práticas didáticas, análise de materiais didáticos e propostas de métodos de ensino, estudos de intervenção e produção teórica no campo (para a sua descrição, veja-se o Anexo 3).

No que respeita aos principais quadros de referência, pretendia-se compreender as influências exógenas (dos investigadores estrangeiros sobre os investigadores portugueses) e endógenas (dos investigadores portugueses entre si), mas também a consolidação disciplinar da DL no cruzamento das influências interdisciplinares. Daí as pré-categorias: disciplinas, escolas, autores (cf. Anexo 4).

De forma aparentemente mais fácil, definimos um conjunto de pré-categorias para a análise das metodologias utilizadas nos vários estudos (cf. Anexo 5), com base nos manuais de metodologias de investigação e de outros estudos de meta-análise, nomeadamente Estrela, Esteves e Rodrigues (2002). Dizíamos aparentemente, pois tratou-se de uma ilusão como relataremos mais à frente.

No sentido de captar a natureza e o papel dos vários participantes nas investigações, tomou-se como ponto de referência o quadro de análise utilizado por Canha (2001) e, entretanto, desenvolvido para este estudo (cf. Anexo 6).

Para terminar esta secção, esclarece-se o processo seguido no acesso às fontes e as dificuldades experienciadas. Identificadas as unidades de investigação que caíam dentro do critério estabelecido, no total de 10, procedeu-se à identificação dos respetivos investigadores em DL e suas publicações sobre a matéria em análise. Este processo iniciou-se com a consulta ao *site* de cada uma das unidades de investigação, mas revelou-se muito incompleto por falta de informação. Foi completado por aprofundada pesquisa bibliográfica em bases de dados institucionais, pela análise de referências em revistas da especialidade, atas de encontros e congressos e pela colaboração de todos os membros da equipa. Realizada a lista e elaborada uma primeira versão do *corpus*, foram consultados individualmente todos os investigadores identificados, aos quais foi apresentada, para validação ou retificação, a respetiva lista de publicações. O processo confirmou vivências anteriores: a insuficiente organização das bases de dados existentes torna extremamente difícil, morosa e arriscada, a realização de trabalhos desta natureza.

Igualmente difícil se revelou a constituição de uma base informática relacional. Mais uma vez se fez sentir a falta de tradição e a necessidade de se construir um programa específico que servisse os objetivos da presente investigação. A dificuldade de “diálogo” entre a “informática” e a “didática” e, mais uma vez, o fator tempo, fez gorar algumas das expectativas e impediu a realização do objetivo “*análise da evolução cronológica do processo de construção da DL*”.

A interação com o *corpus* e os problemas daí emergentes

Apresentada a conceptualização do estudo, os instrumentos de análise e os processos de acesso e registo da informação, procederemos agora à desocultação das dificuldades encontradas na interação com o *corpus*.

Um primeiro problema com que nos defrontámos pode ser enunciado do seguinte modo: o trabalho em análise cai dentro ou fora do *conceito de estudo* que definimos? Recorde-se que, como atrás referimos, o conceito de estudo teve uma primeira conceptualização, mais próxima do que tradicionalmente se entende por investigação científica. Entendemo-lo como processo sistemático de pesquisa, orientada por

objetivos claros e metodologias rigorosas e cujos resultados são tornados públicos. Pelas razões já expostas, incluímos investigações de natureza reflexivo-experiencial como é o caso da descrição crítica de práticas didáticas. Encontrámos, porém, um grande conjunto de textos que, embora não correspondessem exatamente a estes critérios, apresentavam uma natureza ensaística interessante. Além disso, defrontámo-nos com uma série de trabalhos que, embora fugissem à nossa noção de investigação, tinham sido aceites e publicados.

Nesse momento sentimos a necessidade de estabelecer critérios mais operacionais que permitissem distinguir entre o que é e o que não é *investigação*. Decidimos, porém, não enveredar por esse caminho. Por várias razões: pela falta de tempo para realizar um trabalho dessa envergadura e porque, respeitando o trabalho dos investigadores e editores, não nos quisemos arvorar em avaliadores da investigação. Enfrentámos a dificuldade da decisão e o risco da decisão tomada.

Considerando que se tratava de um trabalho exploratório, optámos por um conceito de estudo muito amplo. Face à inexistência de uma sustentação sólida sobre o conceito de estudo de investigação em DL, pareceu-nos oportuno proceder a um levantamento muito abrangente, para se perceber a natureza do que tem sido publicado na área. Não nos guiámos, à partida, por critérios de qualidade e de rigor, nem incluímos ou excluimos trabalhos em função do seu contributo para o conhecimento ou para a ação educativa. Em consequência da nossa decisão, mudámos o título inicialmente proposto. E, numa atitude de adequação ao possível, abandonámos a designação de “*estudo meta-analítico*” e passámos a intitulá-lo, mais modestamente e numa acentuação da dimensão de processo em desenvolvimento, como “*percursos de consolidação de DL*”.

Um outro problema relacionou-se com a pré-categoria “*produção teórica no campo*”. Concebida como englobando estudos sistemáticos de pensamento e teorização que contribuíssem para a evolução do campo, encontrámos, porém, como acima referimos, um grande conjunto de textos que, não correspondendo exatamente a estes critérios, se apresentavam como textos ensaísticos relacionados com a DL e a formação de professores de línguas. Constatámos ainda que a produção teórica se encontra frequentemente associada aos outros tipos de estudo – nomeadamente os de intervenção e análise de programas e materiais – mas também,

se tomarmos a teoria numa aceção mais pós-moderna, aos estudos de descrição crítica e reflexiva sobre as práticas didáticas. Decidimos, assim, substituir a designação “*produção teórica no campo*” por “*reflexão teórica e ensaística no campo*” e integrar, na nossa análise, trabalhos de natureza ensaística e especulativa que tantas vezes contribuem para fazer avançar o conhecimento, quer pelas ideias que clarificam e sintetizam, quer pelos desafios que colocam e pelos horizontes que abrem.

Defrontámo-nos também com dificuldades relativamente à distinção entre as pré-categorias “*Descrição crítica de práticas didáticas*” e “*Análise de materiais didáticos e propostas de métodos de ensino*”. Embora o seu aspeto distintivo seja práticas de sala de aula *versus* material didático e suas potencialidades de uso, houve dificuldades em categorizar vários trabalhos numa destas categorias exclusivamente, pois os dois elementos em causa aparecem frequentemente associados. Nesses casos, a ênfase num ou no outro aspeto determinou a decisão por uma das opções.

A presença de um conjunto de estudos sobre as representações de alunos e de professores levaram à criação de uma *nova categoria* que inicialmente não tinha sido prevista: “*análise de representações*”.

Deixámos para o fim a alusão à dificuldade que mais problemas causou e que diz respeito à pré-categoria “*metodologias de investigação*”. A tentativa de identificar os tipos de metodologia utilizados segundo as pré-categorias identificadas tornou-se infrutífera. Mas também não se evidenciaram outros tipos que pudessem constituir-se em categorias. Num esforço para compreender a razão de ser do problema, levantámos como hipóteses a possível influência dos seguintes fatores: o grande número de trabalhos de índole ensaístico-reflexiva com uma metodologia menos tipificada; a ainda inexistência de requisitos de explicitação da metodologia em várias das revistas em que os estudos tinham sido publicados; a prática de publicação sem avaliação prévia que, embora em fase de dissipação, ainda se verificava; a natureza complexa das temáticas em estudo, dificilmente compaginável com um único tipo de metodologia e que ficou patente em vários estudos.

Um questionamento, mais profundo, sobre esta matéria, levanta-nos questões inquietantes, a necessitar de estudo e aprofundamento. Podem estar em jogo as conceções ontológicas relativamente ao objeto de estudo. Mas também as questões de política editorial. As interrogações prendem-se com a conceção da natureza da DL, a multidimensionalidade de abordagens investigativas, a indefinição terminológica e discursiva, o

ainda escasso controlo de qualidade das revistas científicas existentes na área. Relacionam-se com questões que se constelam em redor das seguintes perguntas: O que é a DL? Qual a sua natureza e os seus processos de construção epistemológica? O que é a investigação em DL? Quais são os problemas a investigar e como investigá-los? Que informação divulgar e como e a quem divulgá-la?

Se tomarmos como pressuposto que a ciência se constrói a partir do reconhecimento da existência de situações problemáticas e das questões que elas suscitam, será pertinente perguntar: quais têm sido verdadeiramente os problemas e as questões que lhes estão associadas neste percurso de consolidação da DL? O estudo que realizámos responde, em parte, a esta pergunta, pelo levantamento das temáticas que têm sido objeto de estudo. Mas a resposta encontrada só em parte nos satisfaz. A investigação analisada não evidencia ainda um conjunto de resultados, coerente e articulado, que responda a problemas clara e sistematicamente formulados. E isto, não obstante os grandes desenvolvimentos realizados e a visão, muito mais estruturada, que o nosso trabalho nos permitiu ter sobre o campo.

Uma nota, também, sobre as categorias abertas e que se relaciona com o que acaba de ser dito. Após uma primeira impressão, negativa, de pulverização de temas de estudo e de objetivos de investigação, procedeu-se a um processo interpretativo conducente à sua aglutinação temática. Organizados em níveis mais abrangentes, os temas de estudo e os objetivos ganharam uma força mais elucidativa e mais interrelacionada. É de realçar, por exemplo, a congruência encontrada entre os objetivos, constelados *a posteriori*, e os tipos de estudos, definidas *a priori*.

Finalmente gostaríamos de referir uma outra dificuldade que enunciamos como: *a passagem da informação à comunicação ou a gestão da informação a comunicar*. Um trabalho desta natureza gera um volume de informações que, numa fase inicial, parece difícil de tratar, mesmo quando auxiliado por categorias de análise. Nem toda a informação deve ser comunicada aos leitores, sob pena de estes terem de quase replicar o trabalho dos analistas. Gerir a informação a comunicar implica tomar decisões relativamente à essência e ao pormenor. Comunicar com um público alargado, cujos interesses específicos apenas se adivinham, implica proporcionar condições de aprofundamento de leitura. Foi o que tentámos fazer: condensar a informação que nos pareceu essencial e facultar ao leitor

o seu aprofundamento através da leitura de anexos e das referências no próprio *corpus* de análise.

Uma síntese do percurso

A Figura 1 sintetiza o processo e as dificuldades experienciadas, na sua substância e na sua interatividade. Pretende-se, através dela, destacar a natureza não-linear do processo, num vaivém interativo entre conceptualização e confronto com a realidade presente no *corpus* que, de certo modo, é um percurso entre a utopia e a realidade. O fator *tempo* aparece como condicionador, tendo exercido, logo à partida, uma grande influência sobre o âmbito do trabalho. Mas outros fatores interagiram com este, com destaque para a natureza do *corpus* que obrigou à reconceptualização de aspetos do estudo e à reformulação de alguns instrumentos de análise. Um problema remanesceu, a inquietar-nos e a motivar-nos a proceder a aprofundamentos: a natureza ontológico-metodológica da DL.

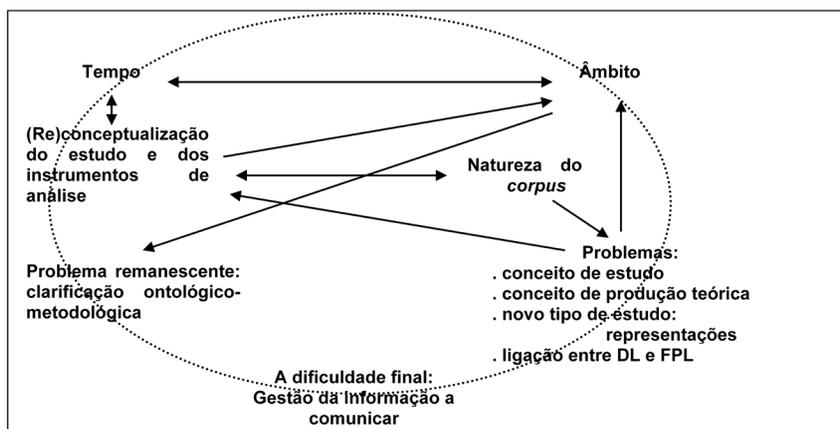


Figura 1 – Síntese do percurso

Uma reflexão sobre a relação expectativas-resultados

No Quadro 1, pode verificar-se a avaliação que fazemos relativamente à concretização dos objetivos que nos propusemos.

Caracterizar a atividade científica em DL em Portugal

→ Objetos de estudo	?
→ Investigadores	S
→ Equipas	S
→ Projetos	S
→ Publicações	S
→ Objetivos	S
→ Temas	S
→ Participantes	S
→ Quadros de referência	S
→ Tipo de conhecimento	S
→ Metodologias	N
→ Resultados	S
→ Formas de circulação da investigação	S
→ Evolução cronológica do processo de construção da área	N
→ Consolidação da investigação	S
→ Tendências futuras	?

Quadro 1 – Concretização dos objetivos

Reafirmamos, mais uma vez, que se trata de um trabalho exploratório, uma aproximação, limitada na parcela de um universo mais alargado. Após a realização do nosso trabalho, consideramos que era necessário realizar esta travessia através de uma fase descritiva, despretensiosa, a qual teve dois efeitos significativos: a) possibilitar uma visão articulada da investigação analisada e b) evidenciar os problemas inerentes a um trabalho desta natureza.

Não podemos deixar de referir também o efeito produzido pelas discussões em equipa, pela leitura comentada das várias versões do artigo que condensa os resultados do estudo e, finalmente, pela reflexão inerente à experiência narratológica sobre o nosso percurso.

Uma nota sobre o que gostaríamos de realizar no futuro

A investigação tem uma característica dinâmica: alerta para novas questões, desoculta problemas, deixa pistas para desenvolvimentos futuros, evidencia o que ficou por realizar. Como afirmámos na secção anterior,

não pudemos realizar a análise da evolução cronológica do processo de construção epistemológica na área, um aspeto que merece ser retomado.

Continua a inquietar-nos a questão relativa ao conceito de estudo de investigação. Face ao problema suscitado, gostaríamos de reanalisar o *corpus*, utilizando desta vez um conceito mais restrito de investigação e analisar as diferenças resultantes. Tomando como pressuposto que os trabalhos apresentados nos Congressos da SPDLL têm por objeto a DL e que os investigadores em DL apresentam os seus trabalhos nesses *fora*, consideramos pertinente analisar o *corpus* constituído pelos trabalhos publicados nas *Atas* do I e II Congressos da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas⁴.

De futuro entendemos como pertinente incluir uma nova categoria de análise que permita identificar, de uma forma mais clara, os problemas/questões de investigação que têm vindo a ser colocados.

Como pano de fundo, essencial à compreensão do campo, propomo-nos aprofundar a questão ontológico-metodológica.

Este estudo pode ter sido o começo de uma bola de neve.

Estudos sobre o estado da arte em DL: utopia ou realidade?

Tendo esta nossa reflexão sido apresentada num congresso subordinado ao tema *Didáctica de línguas: utopia ou realidade?* faz todo o sentido colocarmo-nos a questão em epígrafe e dar-lhe uma resposta.

A nossa resposta é: a realidade constrói-se caminhando sobre a utopia.

4 As *Atas* do II Encontro não chegaram a ser publicadas.

ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

1. TÍTULO

2. AUTORES

2.1. NOME

2.1. INSTITUIÇÃO

2.3. TIPO DE INVESTIGADOR

3. IDENTIFICAÇÃO DA PUBLICAÇÃO

4. PROJETOS EM QUE A INVESTIGAÇÃO SE ENQUADRA

ANEXO 2 – FICHA DE CONTEÚDO/ANÁLISE TEMÁTICA

1. OBJETO DE ESTUDO/PROBLEMÁTICA/CAMPO TEMÁTICO
2. OBJETIVOS
3. PRINCIPAIS QUADROS DE REFERÊNCIA
4. TIPO DE ESTUDO
5. METODOLOGIA
6. TÉCNICAS METODOLÓGICAS
7. PARTICIPANTES E SEUS PAPÉIS
8. CONCLUSÕES
9. RECOMENDAÇÕES COM INCIDÊNCIA NA DIDÁTICA
10. SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

ANEXO 3 – EXPLICITAÇÃO DAS PRÉ-CATEGORIAS RELATIVAS AOS TIPOS DE ESTUDO

Nota: Os enunciados em tipo de letra normal correspondem à versão original da explicitação. Os que se apresentam em itálico indicam as reformulações introduzidas.

1. Descrição crítica de práticas didáticas

Trabalhos de investigação que descrevem criticamente práticas didáticas no ensino de línguas, com base em observação de sala de aula ou com base em questionários ou entrevistas respondidas por professores e/ou alunos. Incluem-se também nesta categoria relatos de experiências em que o investigador relata e analisa a sua própria experiência de ensino, tomando como objeto:

- Atividades efetivamente realizadas em sala de aula, conduzidas com certo controlo e registadas em diários, gravações, textos próprios ou de alunos, etc.
- Memórias de vida, contendo indicações específicas sobre procedimentos, instrumentos, problemas ou resultados de atividade de ensino em aula (excluem-se trabalhos de “histórias de vida” que não incluam indicações ou elementos sobre a prática didática do ensino/aprendizagem de línguas).

Ainda que tais investigações possam conter – como normalmente contêm – indicações de atividades didáticas que possam ser implementadas, o trabalho de investigação centra-se na descrição e análise de práticas de sala de aula no ensino de línguas.

Por analogia, incluem-se neste tipo os trabalhos de investigação que descrevem criticamente práticas de formação de professores de línguas.

2. Análise de materiais didáticos e propostas de métodos de ensino de línguas

Trabalhos de investigação que analisam materiais didáticos de ensino de língua (métodos de ensino, material bibliográfico, material de ensino,

programas de ensino televisivo ou por meios eletrônicos etc.), focalizando o próprio material ou o seu uso em sala de aula ou a sua aplicação em turma experimental, podendo o material ter sido criado ou não pelo próprio investigador. Incluem-se também nesta categoria trabalhos de investigação em que o objetivo consiste em produzir métodos de ensino, com indicações de práticas didáticas aplicáveis ao ensino de língua. Ainda que tais propostas possam conter análises de práticas escolares ou de materiais/métodos didáticos, a sua essência é a apresentação de uma proposta de ensino (tipo método de alfabetização, método de leitura, construção de exercícios de leitura ou produção de textos, etc.).

Nesta categoria integram-se também análises de materiais com potencial de utilização didática, como a televisão e as ferramentas informáticas.

Por analogia, incluem-se neste tipo os trabalhos de investigação que analisam ou apresentam materiais formativos para professores de línguas.

3. Estudos de intervenção

Trabalhos de investigação que relatam e analisam experiências, sistematicamente conduzidas, de atuação em sala de aula no ensino de línguas (o investigador assumindo a lecionação e condução das aulas, ou a lecionação permanecendo com o professor da turma, mas planeada antecipadamente pelo investigador com ou sem a participação do professor). Incluem-se nesta categoria também trabalhos de investigação que relatam e analisam experiências *em cursos de formação inicial de professores (incluindo em estágio pedagógico) ou em formação contínua*, com trabalho realizado junto aos professores de línguas visando a melhoria do ensino ou a implantação de propostas curriculares.

4. Produção teórica no campo. Reflexão teórica e ensaística no campo

Trabalhos de apresentação de ideias emanadas de investigações realizadas. Incluem-se nesta categoria trabalhos de síntese e ensaios focalizando temas relativos ao campo da *didática das línguas e da formação de professores de línguas*, bem assim como das suas relações com as demais ciências (Ciências da Educação, Linguística, Estudos Literários, Psicologia,

História, Sociologia) contribuindo para a definição do campo de saberes, dos temas e objetos de estudo, das metodologias e da história da sua constituição. Incluem-se entre estas investigações, aquelas que estudam as consequências de teorias psicológicas, sociológicas, linguísticas etc. para a definição ou redefinição do campo da didática das línguas *ou da atuação nesta área. Incluem-se nesta categoria também os trabalhos de análise do discurso regulador presente nos programas curriculares.*

5. Análise de representações

Trabalhos de investigação que analisam as concepções e crenças de alunos e professores relativamente a temas e conteúdos relacionados com a DL e modos de ensinar e de aprender.

6. Não Aplicável

No caso de o trabalho não se enquadrar em nenhuma destas categorias, registar NA e justificar porquê.

ANEXO 4 – PRÉ-CATEGORIAS RELATIVAS AOS QUADROS DE REFERÊNCIA

1. Disciplinas
2. Autores
3. Escolas

ANEXO 5 – PRÉ-CATEGORIAS RELATIVAS À METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Experimental
2. Quasi-experimental
3. *Ex-post facto*
4. Etnográfica

5. Biográfica
5. Investigação-ação
6. Estudo de caso
7. Não explicitado
8. Não identificada

ANEXO 6 – EXPLICITAÇÃO DAS SUBCATEGORIAS CORRESPONDENTES À CATEGORIA 7 – PARTICIPANTES (A) E SEUS PAPÉIS (B)⁵

A – PARTICIPANTES

ACD – Académico

PCA – Professor em Contexto Académico = docentes das escolas do ensino básico e/ou do ensino secundário que desenvolveram a sua pesquisa didática no âmbito da realização de provas académicas e que, assim, poderão ter sido condicionados pelo contexto universitário em que conceberam as suas investigações. Esta subcategoria identifica o autor ou um dos autores do estudo.

PM/PD – Professor Mestre/Professor Doutor = esta subcategoria identifica participantes docentes das escolas do ensino básico e/ou do ensino secundário que já foram PCA.

Prof. – Professor = docentes das escolas do ensino básico e/ou do ensino secundário.

Nota: Procurando conhecer o papel dos professores das escolas no desenvolvimento da investigação empírica e, globalmente, na construção do conhecimento em DL, serão identificados os papéis dos participantes sempre que eles se encontrem na categoria de professores e/ou PM/PD. Nesse caso, identificar-se-ão autores, restantes participantes e seus papéis, de acordo com as subcategorias pré-definidas. A explicitação destas subcategorias é apresentada em anexo.

B – PAPÉIS

Investigação/Responsabilidade Principal – Identifica o papel do(s) autor(es) do estudo, quando existe mais do que um participante com responsabilidades assimétricas na realização da investigação.

⁵ Estas subcategorias foram definidas a partir de uma proposta de Tripp (1989) para categorização dos tipos de investigação, por referência ao teor do envolvimento dos participantes. Tal proposta foi completada pela introdução do conceito de Professor em Contexto Académico (Canha, 2001) e, de novo, recentemente revista por Canha e Alarcão (no âmbito deste projeto e da construção do projeto de doutoramento de Bernardo Canha), prevendo uma maior diversificação dos participantes e um novo tipo de investigação (investigação cooperativa-2).

Cooptação-1 – Um ou mais Prof. e/ou PM/PD participam na realização de um estudo mediante solicitação do(s) investigador(es) (ACD ou PCA). O teor dessa participação é totalmente definido pelo(s) investigador(es).

Cooptação-2 – Um ou mais ACD participam na realização de um estudo mediante solicitação do(s) investigador(es) (Prof ou PM/PD). O teor dessa participação é totalmente definido pelo(s) investigador(es).

Cooperação-1 – Existe maior partilha de poder sobre a condução da investigação do que nos casos anteriores. É/São o(s) investigador(es) (ACD ou P.C.A.) que define(m) a temática e que gere(m) os procedimentos de investigação, mas estes são resultado de consensos negociados, atribuindo ao(s) professor(es) da escola (Prof. e/ou PM/PD) uma participação mais ativa.

Cooperação-2 – Existe maior partilha de poder sobre a condução da investigação do que nas investigações cooptadas. É/São o(s) investigador(es) (Prof e/ou PM/PD) que define(m) a temática e que gere(m) os procedimentos de investigação, mas estes são resultado de consensos negociados.

Colaboração – A investigação é integralmente partilhada entre o(s) participante(s), que pode(m) ser ACD, PCA, PM/PD ou Prof; a temática é de interesse mútuo, o controle é exercido por ambos e os resultados são, também para ambos, igualmente válidos em termos profissionais.

Capítulo 3

Articulação entre Didática e Desenvolvimento Curricular

Texto elaborado a partir da participação em painel no âmbito das Unidades Curriculares *Didática e Desenvolvimento Curricular II* e *Supervisão e Avaliação II*, do *Programa Doutoral em Educação*, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal, em 28 de abril de 2017 (<https://www.youtube.com/watch?v=WT3yaoGbpKk&t=4225s>)

Nesta minha participação vou focar-me fundamentalmente na articulação entre a Didática e o Desenvolvimento Curricular e tentar sistematizar como vejo a relação entre estes dois domínios.

Tenho na minha mão um livro pequenino, da autoria de Maria do Céu Roldão, que penso que nem é muito conhecido, mas me parece ser um bom ponto de partida. Chama-se *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. É de 1999, uma edição do Ministério da Educação, do Departamento de Educação Básica, e foi publicado no contexto da reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, que decorreu nos finais da década de 90 do século passado. Reli-o agora. É um livro aplicado em que a prática está fundamentada na teoria que Maria do Céu Roldão tem sobre desenvolvimento curricular, sobre currículo e sobre gestão curricular, temas da sua preferência. A autora começa o livro da seguinte maneira (Roldão, 1999, p. 13):

Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das

reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era...

Eu achei este texto uma delícia porque na altura em que nós começámos a ensinar (anos 60 do século passado) de facto era assim que as coisas se passavam. Não se falava em currículo. Davam-nos os programas para a mão e os livros – eu ainda trabalhei com o livro único – e nós ensinávamos a partir deles. Sabe bem constatar a grande evolução que, entretanto, se deu!

A autora desenvolve o livro no sentido de explicar como é que a noção de currículo evoluiu até chegar à dimensão da gestão curricular, ou seja, o currículo em ação, o currículo realmente implementado, a chamada dimensão instituinte do currículo por contraponto com a dimensão instituída, ou seja, o documento em si.

Para nós percebermos bem a relação que existe entre Currículo e Didática é bom começarmos por uma definição de currículo. Como já foi acentuado neste painel, há várias definições e elas têm evoluído ao longo dos anos. Tomemos a de Roldão (2013, p. 131), que diz o seguinte:

Currículo é um corpo de aprendizagens e as aprendizagens implicam conhecimentos dos vários níveis, dos vários ciclos, conhecimentos mais teóricos, conhecimentos processuais, mas implicam também valores, técnicas, outros... de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma participativa.

Estamos perante alguns conceitos que são importantes. Currículo é um corpo de aprendizagens, aprendizagens várias. O currículo não se focaliza apenas no ensino, implica aprendizagens, conhecimentos, saberes e sua relação com o ensino. Aprendizagens várias, aprendizagens que são definidas, que são indicadas em função daquilo que a sociedade, num determinado tempo (dimensão socio-histórica), considera fundamental para si e para aqueles que a constituem. Para quê? Para que eles se possam integrar, de uma forma participativa, como cidadãos ativos.

A Figura 1 pretende esquematizar a noção de currículo e compreender o processo de desenvolvimento curricular.

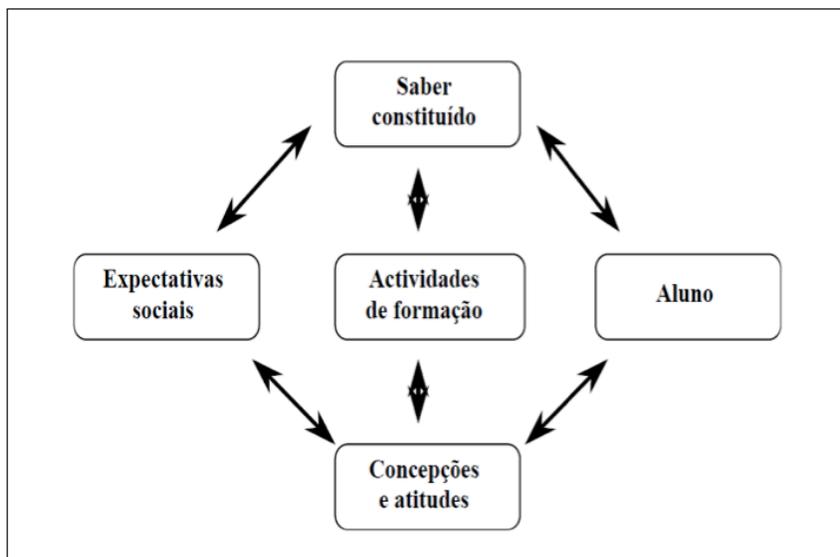


Figura 1 – Referentes do currículo

Os autores dos programas curriculares, as pessoas que estão a desenvolver o currículo, e os atores, ou seja, aqueles que estão a implementá-lo, têm de pensar em vários aspetos. Por um lado, têm de considerar o aluno. Mas, que aluno? Quem está a estruturar o currículo a nível nacional tem que pensar em termos mais gerais, padronizados, mas mesmo assim o padrão deve ser um padrão com alguma abertura para incluir vários tipos de alunos a gerir pelos professores, que são os atores no terreno, os que vão dar vida aos documentos inertes, os que vão transformar o currículo instituído em currículo instituinte. Têm também que considerar as expectativas sociais, ou seja, o que é que a sociedade deseja que estes alunos, ao saírem da escola, estejam preparados para fazer. E não só estejam preparados para fazer em termos de saberes, mas também o que a sociedade quer que sejam como pessoas que deverão vir a ter um papel ativo na sociedade. Por outro lado, têm que atender aos saberes constituídos, aos saberes disciplinares e, para além deles, às conceções, aos valores e às atitudes desejáveis. Refiro-me, por um lado,

a conteúdos mais teóricos e, por outro lado, a conteúdos imateriais, de natureza afetiva, emocional, comportamental, ética. São estes quatro elementos que balizam um currículo e vão influenciar a decisão sobre a natureza das atividades de formação.

Analisando um pouco mais o processo do desenvolvimento de um currículo, encontramos um conjunto de questões que o sustentam e balizam concedendo-lhe coerência. Que perguntas são essas? A Figura 2 apresenta-as. Elas dizem respeito aos conteúdos materiais e imateriais a inserir no programa curricular: *O quê* incluir? Mas também: *A quem* se destina? *Para quê* incluir determinados aspetos? E *porquê*? *Como* organizar as aprendizagens e *como* avaliá-las?



Figura 2 – As perguntas próprias do Desenvolvimento Curricular

Se relacionarmos estas seis questões com a figura anterior, apercebemo-nos de que, no fundo, elas são o desdobramento dos cinco aspetos que considerámos: o aluno, as expectativas sociais, o saber constituído, as conceções e atitudes, as atividades de formação. E creio que também nos apercebemos da articulação necessária entre estes vários elementos para que o currículo seja coerente. Os saberes a adquirir, as competências a desenvolver e os valores a respeitar são diferentes consoante a idade dos alunos, o tipo de ensino, a sua situação escolar. Mas enquadram-se na visão de educação que uma determinada sociedade deseja e sabe justificar. O caminho para atingir esses objetivos passa pelas atividades de formação apropriadas que, por

sua vez, têm de ter em conta o seu contexto, os recursos existentes e os papéis do professor e dos alunos decorrentes da visão de educação que o currículo perfilha.

Perguntamos então qual a relação entre a Didática e o Currículo. E, para respondermos a essa questão, façamos um exercício semelhante ao que acabámos de fazer e interroguemo-nos sobre quais são as perguntas próprias da Didática? Uma Didática que, na minha conceção, vai muito para além do “*quê*” e do “*como*”, as duas questões a que o conceito tradicional de Didática geralmente reduz esta disciplina e a prática profissional docente.

São elas as seguintes, representadas na Figura 3: *o quê, a quem, para quê, porquê, como, quando, em que circunstâncias, com que resultados.*

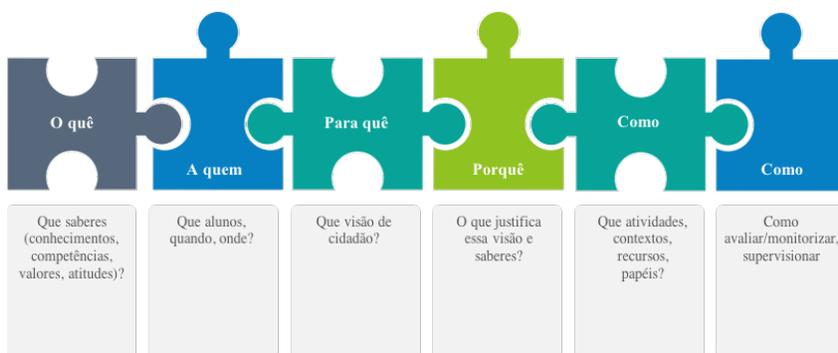


Figura 3 – Perguntas próprias da Didática

As respostas a dar pela Didática às questões relativas ao “*quê*” e “*a quem*” já podem ser mais específicas e não de uma forma tão geral como quando se está a elaborar um currículo. E isto porque, a nível didático, já se está a pensar na dimensão de turma, de grupo, de aluno. Relaciona-se com o “*quando*”. O professor pergunta-se quando é que vai ensinar ou criar condições para que o aluno aprenda determinada matéria. De qualquer modo há aqui uma dimensão de sequencialização, de progressão, que também existe quando se elabora um currículo. “*Onde*” é outra das questões a requerer uma resposta: dentro da sala, fora da sala, numa viagem de estudo, na biblioteca...? E “*em que condições?*” “*Como criar as condições para que ocorram as aprendizagens desejáveis?*” “*Porquê estas aprendizagens?*” “*Porquê nesta altura, nestas condições?*” Não sei se nós professores

usamos muito os porquês. Eu, por mim, gosto muito de porquês. É bom que perguntemos também “*para quê?*”. A visão de educação, patente no currículo, enforma a ação didática. “*Para quê ensinar isto a estas pessoas?*” Ao nos perguntarmos “*com que resultados?*”, estamos perante o conceito e a prática da avaliação.

Para completar a ideia de que a Didática não é só o “*quê?*” (conteúdos), o campo da Didática – aquilo a que eu chamei a didática profissional, ou seja, a didática em ação, a didática que está em ação quando os professores estão a ensinar – tem como contexto o ensino de diversas disciplinas, isoladas ou integradas, nos seus conteúdos, práticas, processos, condições e fatores influenciadores. Tem a ver com os conteúdos, as práticas, os processos, mas também com as condições da sua execução e os fatores que a influenciam.

Continuando nesta conceção da Didática e opondo-a à conceção tradicional de Didática, leia-se o excerto de um programa curricular no âmbito do doutoramento de base curricular da Universidade de Aveiro, elaborado por Marques e Araújo e Sá (2009, p. 1), que diz o seguinte:

A Didática, enquanto domínio científico, é entendida como uma disciplina de interface que visa – e agora começa o que nos importa aqui para nós – compreender e intervir sobre o seu objeto de estudo, que é configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem em situações formais e não formais – introduz-se aqui o não formais – de uma dada área do saber tendo em conta as condições e os fatores que os influenciam, isto é, as circunstâncias contextuais em que ocorrem.

A dimensão do contexto, fulcral na interação didática, está bem presente nesta definição.

Voltemos um pouco atrás e retomemos as perguntas do Desenvolvimento Curricular e as perguntas da Didática. Se pensarmos um bocadinho, as perguntas da Didática são praticamente as mesmas (e podiam até ser exatamente as mesmas) que atrás referi como presentes na elaboração do currículo. Então temos aqui um problema. Há uma sobreposição entre duas áreas disciplinares – o Desenvolvimento Curricular e a Didática. E sendo assim, uma delas salta fora, porque não são precisas duas. E devo confessar que, numa determinada altura, aqui

em Portugal colocava-se esta problemática e sentia-se uma dicotomia com tendência para o Currículo abafar a Didática. Lembro-me de, em 1991, ter feito uma conferência sobre a Didática num congresso realizado aqui em Aveiro e quando acabei a conferência, uma professora de uma Escola Superior de Educação, veio perguntar-me se aquilo que eu tinha dito não podia ser dito relativamente ao Desenvolvimento Curricular. Por acaso até nem podia muito, porque eu estava a centrar-me na didática curricular, ou seja, no ensino da Didática. Mas, de facto, há uma relação entre estes dois campos. Ainda bem que há relação. Nós temos é que perceber que relação é essa, porque as duas disciplinas são importantes, as duas disciplinas são complementares, as duas disciplinas podem entrar num processo de interdisciplinaridade.

Há uns anos já, concebi a relação entre o Currículo e a Didática como uma relação macro-micro. Esta conceção permite que as duas disciplinas mantenham a sua identidade, mas estejam articuladas entre si. Escrevi assim no prefácio ao livro de Maria do Céu Roldão, intitulado *Um currículo de currículos: “A meu ver, a diferença entre estes dois campos, intensamente entrelaçados – como vimos, as perguntas são as mesmas ou quase – está na amplitude da focagem que, no caso do currículo, se situa a nível macro e, no caso da didática, se focaliza no nível micro.”* (Alarcão, 2011, p. 11). Portanto, enquanto que, ao nível do Currículo, temos uma visão holística geral, quando pensamos na Didática, situamo-nos numa dimensão mais micro, normalmente no interior da sala de aula, embora podendo extravasá-la. De qualquer forma, trata-se de um contexto muito mais micro. É, no fundo, esta relação macro-micro que permite a Roldão usar a frase tão bem aceite e tantas vezes citada: *“Pensar curricularmente e agir didaticamente”*. Pensa-se em termos curriculares, age-se em termos didáticos. De tal forma eu considero os dois campos tão entrelaçados que diria que acho difícil que alguém tenha um bom pensamento curricular se não tiver alguma experiência de ação didática. E acho difícil que alguém que tenha uma boa ação didática não tenha um conhecimento e um pensamento curricular.

Então podíamos sistematizar o assunto da seguinte maneira. Pensamos a nível mais geral, normalmente central, no desenvolvimento curricular, na elaboração do currículo, na dimensão instituída. Mas esta dimensão é inerte, pode ficar na gaveta. Eu não sei se todos os professores conhecem os currículos elaborados... tenho as minhas dúvidas!

Gostava de saber! Mas este currículo papel – agora já nem é papel, é um documento informático – este currículo documento serve de muito pouco. É importante do ponto de vista político, mas pode ter muito pouco impacto, se não for ativado, implementado, gerido, realizado nas escolas na dimensão fundamentalmente didática, o que implica um processo de gestão curricular, ou seja, um processo de vivificação, de construção, de realização, de transformação do currículo documento em currículo ação.

Assim como há mais Didática para além do “*como*” e do “*quê*”, eu também diria, para terminar, que há mais currículo para além da didática. O currículo não se esgota na sala de aula. O currículo não são só conteúdos, como vimos. O currículo tem a ver com o desenvolvimento de atitudes, com o desenvolvimento de competências, tem a ver com o saber viver com os outros e com a realidade e isso não se fomenta só na sala de aula, mas em toda a escola. Portanto, eu diria que o currículo deve perpassar por toda a vida da escola, porque a escola não pode deformar, tem que formar. Às vezes, deforma! Não queria acabar de uma forma negativa. Isto é só para provocar a discussão e o debate.

Capítulo 4

Caminhos da Didática: O presente entre o passado e o futuro

Texto baseado na aula final, em formato de conferência, proferida no *Programa Doutoral em Educação, Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular*, no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal, em 16 de dezembro de 2019.

Contextualização

Tem sido habitual, nos últimos 10 anos, que a responsável pela disciplina de *Didática e Desenvolvimento Curricular* do programa doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, me convide para lecionar uma das aulas, tendo em vista apresentar uma conceptualização do que é a Didática. O título da aula tem variado, embora se mantenha a lógica de uma apresentação temática sobre a construção epistemológica da Didática após a introdução desta disciplina em contexto universitário. A aula já recebeu vários títulos. Chamou-se *Didática, Era uma vez a Didática... enredos, autores e cenários, Viajando pelo mundo da Didática e Interpelações à Didática*. A do ano letivo de 2019-2020, a partir da qual o presente texto foi construído, intitulou-se *Caminhos da Didática. O presente entre o passado e o futuro*⁶.

Não deixa de ser interessante referir também a mudança de posicionamento desta aula no contexto da disciplina. No ano do primeiro convite,

⁶ Por uma questão de simplificação e porque essa informação não seria aqui relevante, optei por não me referir às variações que o nome da disciplina e do programa têm assumido ao longo dos anos.

a professora regente colocou-a logo no início, como aula introdutória. Reconheceu, porém, que, nessa fase inicial, os estudantes não estavam ainda preparados para assimilar a informação veiculada e foi progressivamente deslocando-a mais para o final até que a colocou definitivamente como aula de fecho da disciplina.

A aula estruturou-se em função dos seguintes momentos:

1. Explicação do sentido do título
2. Interpelações à Didática
 - 2.1. Didática: de onde vens?
 - 2.2. Didática: o que és?
 - 2.3. O tríptico didático e suas reconfigurações
3. Os caminhos da Didática na UA
 - 3.1. O eixo da formação
 - 3.2. O eixo da investigação
4. Didática: para onde vais?
 - 4.1. Do caminho percorrido à esperança no futuro
 - 4.2. O perigo da diluição das fronteiras
 - 4.3. O presente entre o passado e o futuro

Explicação do sentido do título

Entendi que o título *Caminhos da Didática. O presente entre o passado e o futuro* não precisava de muitas explicações. E aprendi, ao longo da minha vida profissional, e até pessoal, que uma simples frase pode ter um impacto significativo bem maior do que longas explicações. Por isso apresentei aos alunos um *slide* com a seguinte frase retirada do Diário de Miguel Torga: “*O presente apenas se justifica na esperança do futuro.*” (Torga, 1964, p. 120). E acrescentei: “*E o presente só se compreende à luz do passado.*”

Era uma porta de entrada, talvez neste momento ainda apenas semiaberta para o sentido pleno da minha mensagem e da relação desta com o título. Mas, por isso mesmo, motivadora pela incompletude e pelo despertar para querer descobrir o sentido ainda escondido. No final da aula, os alunos estariam em condições de melhor a compreenderem.

Interpelações à Didática: de onde vens? O que és?

Didática: de onde vens?

Na história da humanidade e das disciplinas há pessoas que marcam o seu curso. É o caso de Comênio, educador que viveu no séc. XVII e é considerado o pai da Didática moderna. Ficou célebre a sua expressão de que a *“Didática é a arte de ensinar tudo a todos”*. Concebida como parte da pedagogia, a Didática devia ocupar-se dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as teorias pedagógicas.

Outra referência que gostaria de destacar é o pedagogo Herbart (séc. XVIII), que sistematizou a ação didática em 5 passos:

- a) Preparação (aborda-se o novo a partir do que o aluno já sabe);
- b) Apresentação (apresenta-se o assunto ou a tarefa a partir do concreto);
- c) Assimilação (leva-se o aluno a comparar o novo com aquilo que já sabe);
- d) Generalização (ajuda-se o aluno a chegar aos conceitos)
- e) Aplicação (criam-se condições para que o aluno faça uso dos conceitos).

Deste modo a aprendizagem ganha sentido e não se fica pela mera acumulação de conhecimentos. Com esta ou outra sequência, estes passos e as ideias que lhes subjazem continuam a ser eixos estruturantes do ensino.

Talvez tenham sido estas concetualizações do passado que justificam a conceção que, ainda no presente, muitas pessoas têm da Didática e que passo a referir: *A Didática é uma ação/disciplina técnico-prática, normativa, a-teórica, enfeudada na pedagogia ou nas disciplinas de base, focada no “quê” e no “como” ensinar.*

Cabe perguntar-se: mas será que a Didática é mesmo isso ou tem de ser entendida desse modo?

Como escreve Mia Couto (2005, p. 86):

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como os peixes

movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas.

O conceito de Didática não está congelado. A Didática tem feito o seu caminho ao longo dos tempos. E podemos até afirmar que sofreu uma grande evolução, nomeadamente em Portugal, fruto de fatores externos – com destaque para o início da sua lecionação a nível universitário (anos 70 do século passado) – e de fatores internos – que se prendem com o trabalho de conceptualização e dignificação realizado pelos professores e investigadores no âmbito da disciplina. Nesse processo de afirmação e busca de identidade por que passou, viveu momentos de fechamento, criando fronteiras disciplinares. Hoje abre-se, estabelece pontes, colaborações e sinergias com outras áreas do saber. E como será amanhã? Costuma dizer-se que “o futuro a Deus pertence”, mas talvez os humanos possam dar uma mãozinha...

Didática, o que és?

A Didática é:

- Uma palavra;
- Um conceito;
- Um corpo de conhecimentos, uma disciplina;
- Um campo de ação (docente, investigativa, política).

Quando falamos em Didática, falamos da ação dos professores quando preparam, realizam e avaliam a sua atividade formativa, docente. Mas também falamos de Didática, quando nos referimos à formação em Didática, ao ensino dessa disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores. E ainda, quando queremos falar da investigação sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e das políticas que envolvem essas atividades.

Em foco, na Didática, está o ensino, a aprendizagem, a formação (de alunos e professores). A substância da Didática vai muito para além das respostas às tradicionais questões do “quê” e “como” ensinar. Implica

tomar decisões sobre “a quem”, “quando”, “onde”, “porquê”, “para quê”, “em que condições”, “com que resultados”⁷.

No Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, em Portugal, onde decorre o programa doutoral em que esta aula se inscreveu, a:

Didáctica, enquanto domínio científico, é entendida como uma disciplina de interface que visa compreender e intervir sobre o seu objecto de estudo, configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem, em situações formais e não formais, de uma dada área do saber, tendo em conta as condições e factores que os influenciam, isto é, as circunstâncias contextuais em que ocorrem. (Araújo e Sá, 2012, Programa da Disciplina Didáctica e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Educação)

Estamos perante uma palavra, um conceito, uma disciplina, um campo de ação (profissional, formativa, investigativa, política). Esta natureza multidimensional da Didática e a relação entre as várias dimensões levou-me, em 1994, a utilizar a metáfora de um tríptico para as representar⁸.

O tríptico didático e as suas reconfigurações

Essa representação ficou conhecida como o tríptico didático (Alarcão, 1994) apresentado na Figura 1.

⁷ Para maior explicitação, ver o Capítulo 3 – *Articulação entre Didática e Desenvolvimento Curricular* – neste Caderno.

⁸ Em 1994, ainda não tínhamos identificado a dimensão política de que só sentimos necessidade quando, em 2006, analisávamos os dados do projeto EMIP/DL, financiado pela FCT e orientado para a meta-análise de estudos sobre a Didática de Línguas em Portugal (EMIP/DL – *Estudo meta-analítico da investigação em Didáctica de Línguas em Portugal* – 2004-2007). Foi então que nos demos conta de que nem todos os enunciados em análise se inscreviam nas três categorias definidas e se nos tornou evidente a dimensão política da Didática, uma dimensão enquadradora que se reporta às orientações nacionais e internacionais, influenciadoras da ação, emanadas de instituições e decisores políticos, à análise crítica de programas e sugestões didáticas, mas também às ideias, aos valores e às atitudes dos professores, assim como aos alertas de professores e investigadores sobre a realidade educativa, uma vez que estes podem e devem atuar como “sensores” da realidade (Alarcão *et al.*, 2006).



Figura 1 – Tríptico didático: a Didática Profissional

Na concepção original, o tríptico didático desdobrava-se nas seguintes dimensões: a) profissional; b) curricular; c) investigativa. A dimensão profissional da Didática – ou, de forma mais abreviada, a Didática profissional – refere-se à atividade dos professores em ação. A dimensão curricular tem a ver com o ensino da Didática na formação de professores. E a dimensão investigativa refere-se aos estudos no âmbito desta área disciplinar visando compreender os fenômenos didáticos e seus contextos para melhor intervir (Alarcão, 1994).

Um aspecto interessante nesta representação em tríptico é a possibilidade de pôr em evidência a relação entre estas três dimensões. Elas relacionam-se entre si, mas reconfiguram-se a partir da focagem no elemento central. Assim, na Figura 1, a focagem está na Didática profissional, mas esta repousa a sua formação na disciplina de Didática de (...) nos cursos de formação inicial de professores e em atividades de formação contínua. Porém, a Didática profissional é – ou deve ser – alimentada pela dimensão investigativa da Didática.

Se agora alterarmos o núcleo central e nele colocarmos a Didática curricular ou a formação em Didática (Figura 2), as duas outras dimensões são também relevantes pois constituem dois referentes para o ensino da Didática, a saber: a atuação profissional e a investigação na área.



Figura 2 – Tríptico didático: a Didática Curricular

De modo semelhante, se no centro colocarmos a dimensão investigativa (Figura 3), não podemos prescindir de dois campos que alimentam a investigação e são por ela alimentados: a dimensão profissional e a formação em Didática.



Figura 3 – Tríptico didático: a Investigação em Didática

É oportuno agora perguntar-se como chegámos nós, no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (hoje fundido no Departamento de Educação e Psicologia) à conceção de Didática exposta nesta secção. Isso é o que vou explicar na próxima secção.

O tríptico tem sofrido alterações à medida que alguns pormenores da sua conceptualização se vão alterando. Na Figura 4 poderá analisar-se o caminho percorrido.

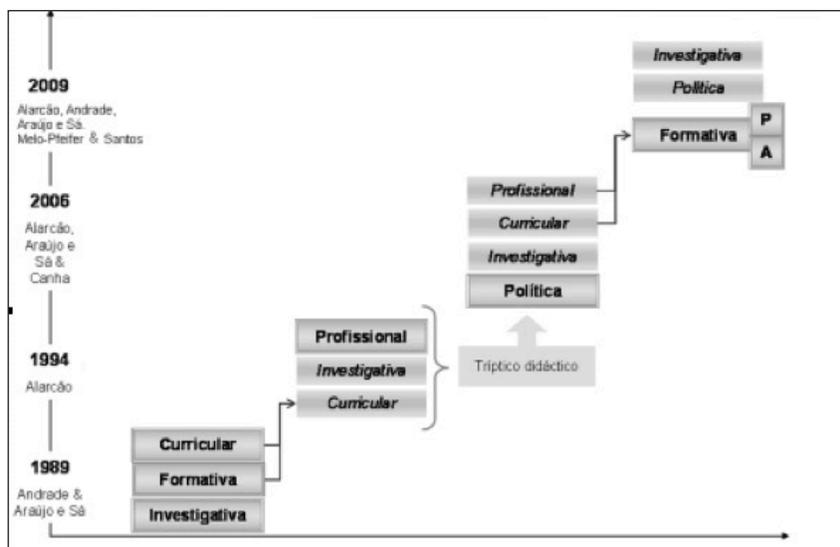


Figura 4 – Os caminhos da Didática na Universidade de Aveiro

Anteriormente à minha conceção representada no tríptico didático (Alarcão, 1994), já as minhas colegas Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá tinham identificado três dimensões a considerar na caracterização da Didática: curricular, formativa e investigativa (Andrade & Araújo e Sá, 1989). Na minha conceção, considerei, por um lado, que a dimensão formativa estava incluída na dimensão curricular e, por outro lado, pareceu-me pertinente realçar a dimensão profissional (onde, aliás, a dimensão formativa também está presente, se considerarmos a formação contínua e o desenvolvimento profissional). Como já foi referido, em 2006, fruto da consciencialização da existência de uma outra dimensão requerida pela análise de dados de um projeto que estávamos a realizar, acrescentámos a dimensão política (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Canha, & Pereira, 2006).

E, em 2009, querendo de novo evidenciar a dimensão formativa (na vertente dos alunos e também dos professores) e manter a ideia de tríptico e, portanto, condensar em três os elementos constitutivos, fixámo-nos nos seguintes: investigativa, política, formativa (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009), como se vê na Figura 5.

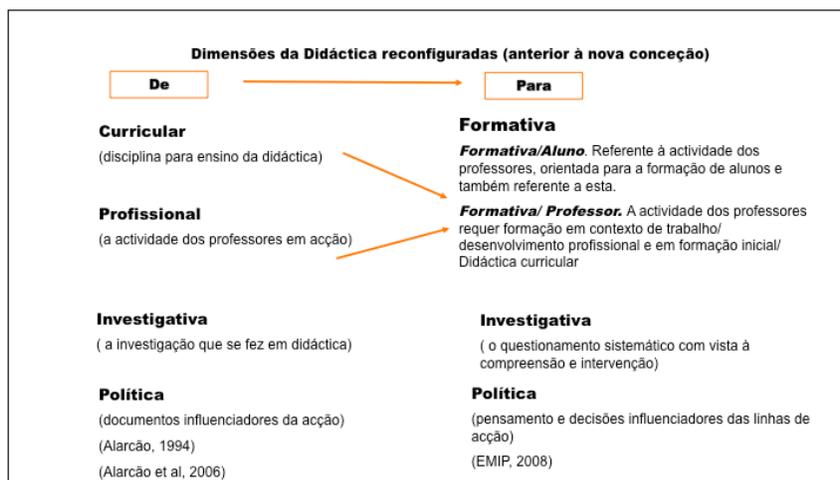


Figura 5 – Dimensões da Didáctica reconfigurada

Porém, considerando como imprescindível a referência à dimensão profissional e reconhecendo que a dimensão política é transversal às outras dimensões e até mesmo enquadradora delas, reformulei a configuração de modo a que as três dimensões (profissional, formativa/curricular, investigativa) aparecessem enquadradas pela dimensão política como se pode ver na Figura 6:



Figura 6 – A Dimensão Política

Em 2009 (Alarcão *et al.*, 2009, p. 16), definimos essa dimensão política da seguinte forma:

O discurso relativo ao pensamento e às decisões que (têm) a ver com as estratégias influenciadoras das linhas de acção, consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora, eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo nestes também os professores).

Os caminhos da Didática na Universidade de Aveiro

O eixo da formação

Os caminhos da Didática na UA prendem-se com a introdução da disciplina de Didática de... (ou metodologia do ensino de...) nas

universidades portuguesas, nos anos 70/80 do séc. XX, quando estas instituições assumiram claramente a formação inicial de professores.

Como primeira professora contratada pela UA (1976) para lecionar a disciplina de Didática (das Línguas Modernas), vi-me confrontada com o desafio de estruturar o programa da nova disciplina. Com experiência de 7 anos de professora no ensino secundário e um Mestrado em Educação, realizado no estrangeiro, não admira que tenha tomado como referentes do meu pensamento duas fontes principais: a minha experiência como docente e a investigação no campo, na altura ainda muito incipiente em Portugal.

Como docente do ensino secundário, estava habituada a colocar-me as seguintes questões: a quem ensinar? como motivar os meus alunos? como manter os alunos disciplinados? o que ensinar? como ensinar? como avaliar? porquê ensinar X a Y? para quê ensinar X a Y? Ou seja, basicamente as questões a que acima aludi como inerentes à Didática.

Para além destas preocupações próprias da Didática profissional, eu acrescentava agora as que eram próprias da lecionação do ensino da Didática, que Andrade e Araújo e Sá (1989) passaram a designar como “dimensão curricular” da Didática.

De entre as novas questões que então me coloquei, destaco as seguintes:

- Qual o papel da Didática nos cursos de formação de professores?
- O que ensinar na disciplina de Didática?
- Quais as características da disciplina de Didática?
- Como ensinar Didática?
- Qual a relação da Didática com as outras disciplinas?
- O que há de comum a todas as Didáticas específicas?

Para além do desafio de estruturar um programa da nova disciplina, outros desafios se me colocavam. Relembremos que a Didática como disciplina curricular foi introduzida nas universidades nos anos 70 do século passado. E suscitou muitas inquietações e confrontos de ideias. Olhando a Didática com descrédito, interrogavam-se uns sobre o estatuto de disciplina a ser lecionada a nível do ensino superior universitário. Outros, conscientes da relevância da disciplina para a formação de professores, viram-se perante o enorme desafio de credibilizar a Didática e de a colocar a par com outras

disciplinas. Comum a todos estava a questão de saber o que é a Didática. Um conjunto de questões se debatiam então, a saber:

- Qual o sentido de ensinar Didática nas universidades?
- Em que departamentos se devem situar os professores de Didática: nos de educação ou nos da especialidade?
- Qual a formação dos professores de Didática?
- A Didática é uma área científica?
- O que é a Didática?

No fundo, a grande questão, o que estava verdadeiramente em causa, era saber se a Didática era – ou não – uma disciplina científica, o que implicava saber o que era – ou poderia ser – a Didática. Foi neste campo das potencialidades que nós apostámos e caminhámos em direção à conceptualização da disciplina. Afirmar e institucionalizar cientificamente esta disciplina no mundo universitário não foi tarefa fácil⁹.

Em 1991 (Alarcão, 1991, pp. 306-307), caracterizei-a da seguinte forma:

A Didáctica curricular tem uma dimensão analítica porque coloca o aluno/futuro professor perante a tarefa de dissecar e compreender a complexidade dos factores que envolvem a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento de uma determinada ou determinadas disciplinas. Tem uma dimensão racional porque abstrai do concreto da situação real da sala de aula e permite estudar essa realidade em diferido e problematizá-la.

A dimensão de interface advém-lhe pelo facto de considerar o mesmo objeto de análise sob diversos pontos de vista: do conteúdo/do processo, do saber/do saber-fazer. Esta perspectiva múltipla cria enquadramentos teóricos novos, específicos do seu objeto de estudo e dá-lhe uma dimensão de síntese, integradora.

Tem também uma dimensão investigativo-heurística porque envolve o aluno na pesquisa de soluções para os problemas que

⁹ Sobre o conceito de disciplina, veja-se o Capítulo 5 – A Didática. Reflexões em torno do seu percurso na UA. Implicações no CIDTFF – neste Caderno.

lhes são colocados. Ao fazê-lo de forma heurística, assume uma dimensão reflexiva porque obriga o aluno a especificar o porquê das suas decisões, metacognitiva porque o leva a pensar sobre o seu próprio conhecimento numa dinâmica de conhece-te a ti próprio, construtivista porque, ao colocar o aluno perante a sua função de mediador do conhecimento, o convida a repensar, aprofundar e construir o seu próprio saber. Mas igualmente transformadora porque ao aluno não é permitido fazer uma mera aplicação dos saberes, mas considerá-los no contributo que podem trazer para a consideração da situação específica com que se confronta, exigindo-lhe para tal que os relacione, agrupe, re-agrupo, transforme, recrie e utilize de uma maneira flexível. Inerente a esta transformação, encontra-se a dimensão inovadora, resultado do “ver como se fosse de outra maneira, sob outro ponto de vista” na concepção wittgensteiniana.

Ao propor-se, como o faz, desenvolver conhecimentos, atitudes e capacidades que preparem o professor para a sua vida futura não lhe é estranha uma dimensão projectiva. Enriquece-se quando pode ter uma dimensão clínica e possibilita que o objecto de análise seja uma situação experienciada pelo próprio aluno. Tem um carácter praxeológico, quando a clínica pode ser o laboratório de ensino ou a sala de aula, situação consciencializadora da necessidade de se ser criativo e flexível na adaptação à situação e concretizando o princípio do aprender a fazer fazendo. Mas simultaneamente metapraxeológico desafiando uma reflexão sobre a própria prática e sua vivência. Assume uma dimensão interactiva quando se aproxima daqueles que, na prática, já são profissionais e se preocupam com a problemática da mediação do saber.

Tem uma dimensão prospectiva porque deixa antever o que será o futuro professor; e selectiva porque deve impedir a alunos indevidamente preparados a sua entrada em estágio pedagógico (quando leccionada anteriormente a este). Que dizer da dimensão formativa? Penso que terá iludido a sua função se não tiver consciencializado o aluno para a necessidade de um projecto pessoal de formação, com continuidade na formação contínua.

Na Figura 7, pode ver-se uma síntese do meu pensamento relativamente ao papel do aluno e também do estagiário face à Didática.

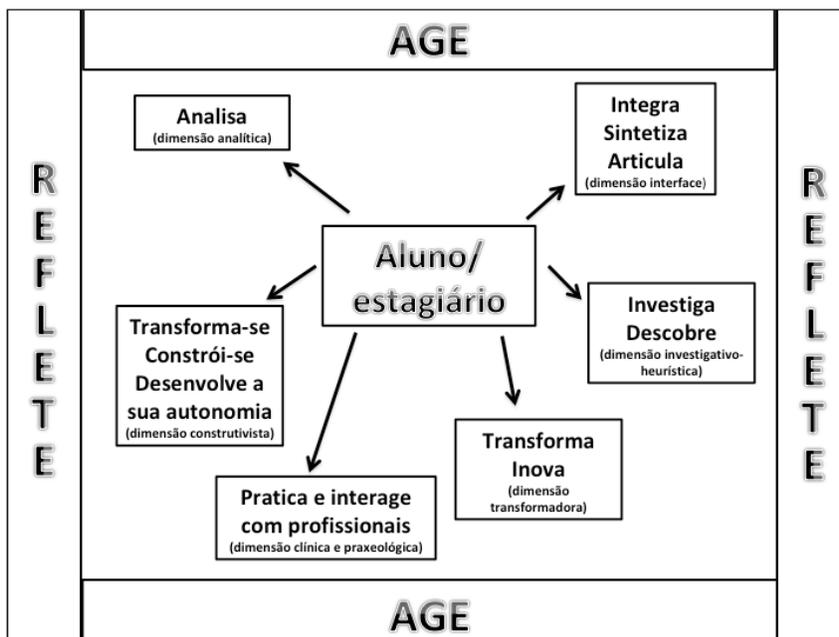


Figura 7 – Papel do aluno/estagiário face à Didática

Na mesma linha, dois anos mais tarde, a Didática curricular era caracterizada por um grupo de docentes das Universidades de Aveiro e Minho, da seguinte forma (Andrade, Moreira, Sá, Vieira & Araújo e Sá, 1993, p. 21):

Uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino).

O eixo da investigação

Uma das características das disciplinas de nível universitário é a sua relação com a investigação. Ultrapassadas as dificuldades da credibilização da Didática como disciplina curricular, pudemos concentrar os nossos esforços na dimensão investigativa.

Novas questões ajudaram a estruturar o nosso pensamento e a nossa ação:

- O quê investigar em Didática, ou seja, qual o seu objeto de estudo?
- Como investigar em Didática?
- Qual a validade da investigação em Didática? E a sua pertinência?
- Qual a relação entre a formação em Didática, a didática profissional e a investigação em Didática?
- Onde entram os professores?

Ao longo dos tempos estas questões iniciais foram-se alargando. Interrogávamo-nos também sobre:

- Como divulgar a investigação em Didática?
- Qual o impacto da investigação em Didática?
- Qual a relação entre académicos e professores?
- Como construir equipas sustentáveis?

Preocupávamo-nos em compreender:

- Qual a relação da Didática com a sociedade, qual o valor social da disciplina?

Analisávamos criticamente:

- Qual a posição a tomar perante a asfixia da autonomia imposta pelos financiamentos?

Orgulhamo-nos hoje de termos um centro de investigação (CIDTFF) com sucessivas avaliações muito positivas e respetivos financiamentos, mais de uma centena de investigadores, integração renovada de jovens investigadores, uma filosofia de investigação conjunta com académicos e

professores, linhas editoriais, forte internacionalização, equipas sustentáveis, abertura à sociedade¹⁰.

O eixo da intervenção

Cada vez mais se procura desenvolver a ligação das universidades à sociedade. Embora este aspeto também não tenha sido desenvolvido na aula, não quero deixar de lhe fazer uma referência na medida em que ele responde às nossas preocupações sobre o valor social da investigação e espelha o lugar que a intervenção assume na política da nossa instituição.

O aspeto mais clássico da intervenção manifesta-se através da formação, no caso vertente, prioritariamente orientada para a formação de professores e afins. Neste termo abrangente, engloba-se a formação de 1º, 2º e 3º graus, para utilizar a nomenclatura pós-Bolonha, a formação contínua dos profissionais da educação, as intervenções dos docentes fora do *campus* universitário e as publicações pedagógicas.

Mas à dimensão interventiva abrem-se outros campos. Meramente a título de exemplo, refiro três projetos: o projeto TIMOR/LESTE, o projeto CIEC e o projeto EduPARK¹¹. O projeto TIMOR/LESTE enquadra-se na colaboração internacional para o desenvolvimento dos Países de Língua Oficial Portuguesa e visa a reestruturação do ensino secundário no país, incluindo a conceção dos currículos, o desenvolvimento de materiais didáticos, a formação de professores, a monitorização e a avaliação do impacto, em colaboração com as entidades locais. Também uma intervenção colaborativa, desta vez a nível nacional, é o projeto CIEC (Centro Integrado de Educação em Ciência), que funciona em Vila Nova da Barquinha, em colaboração com o município e as escolas, e tem como objetivo a divulgação pública da ciência e a educação em ciências. O terceiro projeto a referir é o EduPARK, que implicou o desenvolvimento de

10 No âmbito da aula que esteve na origem deste capítulo, a dimensão da investigação não foi desenvolvida. Para mais pormenores sobre esta dimensão, veja-se o Capítulo 5 – *A Didática. Reflexões em torno do seu percurso na UA. Implicações no CIDTFF* – neste Caderno e o site do CIDTFF (<https://www.ua.pt/cidfff/>), seus relatórios e publicações.

11 Para mais informações, pode consultar-se o site do CIDTFF (<https://www.ua.pt/cidfff/>).

uma aplicação móvel para aprendizagem interativa e interdisciplinar em ambiente de exterior, e teve a sua primeira concretização na exploração do Parque Infante D. Pedro V, em Aveiro.

Ainda uma referência a outra modalidade de intervenção, bem recente: a rubrica *(H)á Educação*, que todas as semanas aborda, no Diário de Aveiro, um tema de educação. E, ainda mais recentemente, um programa na Rádio Terra Nova intitulado *Educação À Escuta*.

Didática: para onde vais? Do caminho percorrido à esperança no futuro

Em jeito de síntese, olhemos o caminho percorrido. Consideremos agora não a Didática contextualizada na UA, mas a dinâmica de desenvolvimento desta área, que ocorreu também noutras instituições do ensino superior. A Figura 8 põe em evidência a minha visão sobre o lugar de onde veio esta disciplina e onde ela está atualmente.

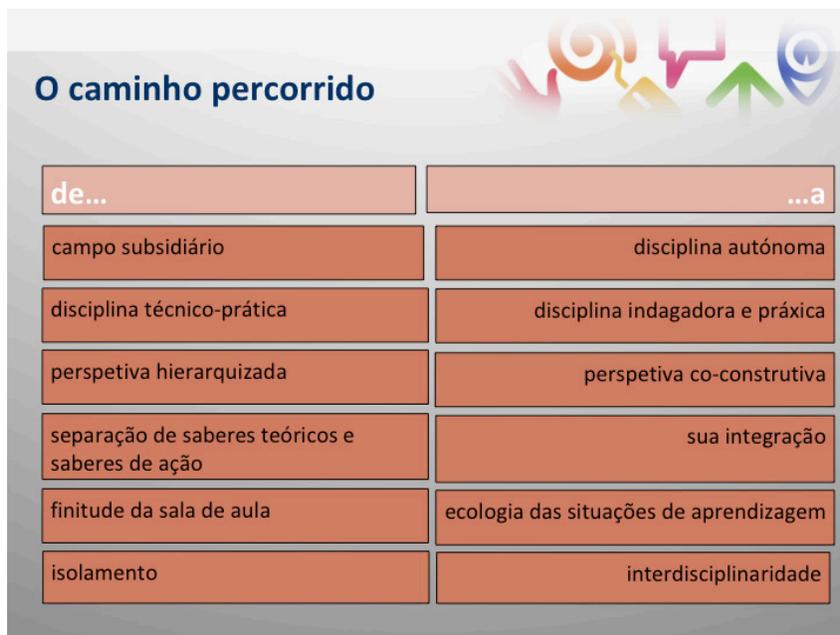


Figura 8 – O caminho de evolução da Didática

De disciplina “parasita”, meramente aplicativa de outros saberes científicos, passou a disciplina autónoma, reconhecida como disciplina curricular e domínio científico de obtenção de graus e títulos académicos (mestrados, doutoramentos e agregações). De campo de ação a-teórica, técnico-prática, normativa, evoluiu para um campo disciplinar de problematização, de intervenção e de colaboração entre profissionais numa perspetiva reflexiva, crítica e construtiva, contrariando assim a visão e a prática hierárquica de separação entre os académicos, que produzem conhecimento, e os profissionais, que o aplicam. Outra dicotomia que nos esforçamos por derrubar tem a ver com a relação entre a teoria e a prática e a sua integração.

Numa perspetiva mais atualizada, quando hoje se pensa em Didática, o nosso pensamento não fica confinado à sala de aula (lugar ainda fulcral), mas o seu campo de ação abre-se a outras situações de formação e também à investigação.

Finalmente considero que, após uma fase de fechamento sobre si própria, necessária para a afirmação da sua identidade, a Didática hoje se abre a outras disciplinas, não numa atitude de subsidiariedade, mas de interdisciplinaridade, entendida como interação entre duas ou mais disciplinas, podendo assumir vários níveis, desde a simples comunicação de ideias até à integração mútua de conceitos e quadros teóricos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos processos, dos dados e da organização da investigação e do ensino (Berger, 1972, p. 23).

Sintetizando, a Didática hoje:

- Foca-se no ensino, na aprendizagem, na formação, mas é muito mais do que métodos e técnicas;
- Problematiza as situações;
- Integra a teoria e a prática;
- Não é uma disciplina de aplicação;
- Produz os seus próprios saberes na interface com outros saberes.

Derrubando fronteiras, a Didática abre-se a olhares, atitudes e práticas interdisciplinares. Porém, ao fazê-lo, corre riscos de perda de identidade se não se compreender o que verdadeiramente essa dinâmica significa e implica.

O perigo da diluição das fronteiras.

A preocupação em compreender o que se está a passar com a evolução da Didática já me acompanha há alguns anos. Em 2010, referindo-me então a esta questão, ao escrever a propósito da Didática de Línguas (mas igualmente válido para outras áreas) e interrogando-me sobre se o impacto da diluição das fronteiras da Didática conduziria a uma perda de identidade, afirmei: *“Esta situação de abertura a temáticas variadas, embora interrelacionadas, merece um questionamento sobre se a DL não estará a afastar-se do seu objecto principal e, nesse sentido, a sofrer uma descaracterização.”* (Alarcão, 2010, p. 75).

Disse atrás, ao falar da emergência e das características do desenvolvimento das disciplinas, que há fatores externos, contributivos e determinantes, nomeadamente a cultura vigente à época e as necessidades da sociedade. Considero que esta diluição de fronteiras e, simultaneamente, a manutenção da especificidade e relevância da disciplina de Didática tem paralelos em dois movimentos da atualidade. A globalização como movimento político-económico-social de grande impacto hoje em dia é um deles. Outro, de ordem filosófica e epistemológica, é o paradigma da complexidade, em que se acentua a dimensão da relação entre vários elementos. Aliás, é interessante refletir sobre o que se passa na atividade na área da saúde. Uma crescente especialização – super ou até hiperespecialização – reclama e abre espaço para abordagens mais globais que colocam a pessoa total no centro da atenção.

A complexidade dos problemas atuais exige abordagens interdisciplinares, mas a interdisciplinaridade não arrasa a disciplinaridade. Completa-a, mas não a renega. Como escreveu Berger (1972, p. 23): *“um grupo interdisciplinar é constituído por pessoas com formação em diferentes disciplinas, tendo cada uma conceitos, métodos, dados e termos próprios.”* Acrescentarei que um conhecimento disciplinar forte, associado a um espírito de abertura intelectual e à convergência de objetivos, é condição para uma eficaz interdisciplinaridade.

O presente é a esperança do futuro

Chegou agora o momento de, a partir da reflexão sobre o presente e os caminhos percorridos, “dar uma espreitadela” no futuro. Não gosto de fazer futurologia e não sei fazê-la. Por isso, humildemente enuncio algumas deixas.

Penso que a interdisciplinaridade irá desenvolver-se e manifestar-se na docência e na investigação com intensificação das colaborações inter-institucionais e atenção aos problemas reais e à sua natureza complexa impossível de ser compreendida apenas por uma disciplina.

A formação em Didática a nível superior e a consolidação de equipas continuarão, creio eu, o intenso caminho percorrido na investigação.

A consciencialização do papel central dos alunos – melhor diria, das pessoas – levará a processos educativos mais baseados na aprendizagem e na formação com um ensino de retaguarda que precisa de ser muito consistente. Referi-me a pessoas na frase anterior, porque penso que o desenvolvimento pessoal e profissional será uma tendência e a formação ao longo da vida, nomeadamente na terceira idade, colocará desafios interessantes à Didática.

Creio também que a divulgação de saberes a públicos mais abrangentes e por formas inovadoras – nomeadamente com apoio de tecnologias – será uma janela que começa a abrir-se.

Por último e realmente olhando para os sinais que nos vêm chegando das escolas e do Ministério da Educação através dos media, deverá prestar-se atenção à renovada necessidade de formar professores, a exigir, na minha opinião, um cuidado imediato para não voltarmos ao passado dos anos 60 a 80 do século XX em que grande número dos professores não tinha habilitações profissionais para lecionar.

Na minha qualidade de simples cidadã – agora ex-professora mas ainda educadora – deixo algumas das minhas preocupações atuais:

- Como vai evoluir a dinâmica de fechamento/abertura da Didática?
- Como articular os vários contextos educativos: formais e informais?
- Como preparar os professores para agirem didaticamente numa escola inclusiva? E num mundo globalizado?
- O que é ser professor hoje?
- Como consciencializar os professores para a sua capacidade de produzir e dar visibilidade ao conhecimento profissional específico?
- Como desenvolver nos professores o valor da reflexão?
- Como dinamizar o espírito de colaboração?

Capítulo 5

A Didática: Reflexões em torno do seu percurso na UA Implicações no CIDTFF

Texto baseado na exposição apresentada no CIDTFF, em 28.11.2012, a pedido da sua coordenadora, à época, a Professora Doutora Nilza Costa.

E assim foi no princípio

A Universidade de Aveiro (UA), Portugal, foi criada em 1973 (Decreto-lei 402-73, de 11 de agosto) e iniciou as suas atividades de formação em 1974/75, tendo elegido as seguintes áreas como prioritárias, numa primeira fase: Tecnologias, Ciências e Formação de Professores. Na sequência da premente democratização do ensino que se seguiu à revolução de abril de 1974 e face à carência de docentes dos ensinos preparatório e secundário (ao tempo assim designados), em 1975/76 iniciaram-se na UA os primeiros cursos de formação de professores, cursos de raiz, uma inovação nas novas universidades portuguesas e em alguns institutos politécnicos também criados pelo decreto-lei acima referido. A abertura destes cursos integrava-se numa das quatro funções identificadas pela Comissão Instaladora da UA, a saber: *“prestar serviço público específico assim participando diretamente na resolução de problemas regionais e nacionais.”* (cf. Plano de Desenvolvimento e Funções que, no termo da sua missão, a Comissão Instaladora entregou ao Ministério da Educação) (Guia da UA 1998/99).

Os alicerces da formação assentavam em princípios de inovação, rigor, integração de saberes e preparação de cidadãos participativos e

profissionais competentes. No discurso de tomada de posse, em 15 de dezembro de 1973, o 1º Reitor, Professor Doutor Victor Gil, estabelecia os pilares da nova instituição: um novo modelo de gestão universitária e excelência na oferta de ensino e formação sustentada por uma dinâmica de aprendizagem participada.

Numa visão arrojada, os planos curriculares dos cursos de formação de professores incluíam disciplinas de Didáticas específicas relacionadas com as disciplinas que os formandos iriam lecionar depois de concluídos os seus cursos, inicialmente ao nível de bacharelato e, uns anos mais tarde, ao de licenciatura.

Em 1976, era eu então professora do ensino secundário, quando fui contratada, como assistente convidada, para lecionar a disciplina de Didática das Línguas Modernas, tornando-me, assim, a 1ª professora de Didática na UA. Para a elaboração do programa da disciplina, identifiquei dois referentes: a minha prática profissional como docente (a real e a desejada) e os resultados da investigação, à época ainda incipiente em Portugal, mas existente noutros países.

Tomando como foco da disciplina a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas a lecionar pelos alunos/futuros professores, concebi a formação em Didática num enquadramento formativo-investigativo, ou seja, realmente, numa dinâmica de aprendizagem ativa e reflexiva. Mas percebi também que essa disciplina se devia articular com as outras unidades curriculares, constituindo-se como um ponto de charneira sintetizador de conhecimentos vários e antecâmara do estágio pedagógico supervisionado (Alarcão, 1989). A Figura 1, datada de 1989, representa a minha visão da relação entre a Didática do Inglês (disciplina que eu lecionava) e outras disciplinas que constavam do plano curricular.



Figura 1 – Relação entre a Didática do Inglês e outras disciplinas do plano curricular

Deparei-me, porém, com uma dificuldade: o descrédito com que a maioria dos meus colegas universitários olhava a Didática e a resistência em a considerarem com estatuto de disciplina a ser lecionada a nível do ensino superior universitário. Formatados no conceito reinante de Didática como um conjunto de saberes de natureza técnico-prática, normativa, a-teórica, enfeudada nas disciplinas de base e circunscrita ao “como” e ao “quê” ensinar, questionavam-me frequentemente sobre se uma disciplina desse tipo deveria ter lugar numa universidade. Um conjunto de questões se debatiam então.

As questões em debate sobre a Didática como disciplina universitária

Várias questões se enunciavam e debatiam, por vezes de forma acirrada, procurando cada um defender o seu ponto de vista e, nalguns casos, conseguir mais horas para a sua disciplina no plano de estudos. As questões que mais frequentemente se levantavam tinham a ver com a conceção de Didática como

disciplina (*O que é a Didática? Quais as características dessa disciplina? O que ensinar na disciplina de Didática? Como ensinar Didática?*). Outras questões voltavam-se para a função da disciplina e a relação com os outros saberes (*Qual o papel da Didática específica na formação dos professores? Há lugar a uma Didática geral, transversal às várias disciplinas? Qual a relação com as outras disciplinas? Em que departamentos se devem situar os professores de Didática: nos das especialidades ou no de ciências da educação?*).

No fundo, a grande questão, o que estava verdadeiramente em causa, era saber se a Didática era, ou não, uma disciplina académica, científica, pois só essa característica justificava que se ensinasse nas universidades, defendiam os mais críticos.

Não obstante o reconhecimento da pertinência da formação didática dos futuros professores, era então difícil justificar a presença dos elementos que, à época, se considerava serem caracterizadores de uma disciplina e que passo a enumerar com base em Heckhausen (1972, pp. 83-86): domínio material (normalmente designado por objeto de estudo), quadro teórico coerente e integrado (constituído por categorias, conceitos e princípios), metodologia própria, linguagem específica, reconhecimento do valor social da disciplina, contingência histórica (interna e externa).

Como podem compreender, afirmar e institucionalizar cientificamente a disciplina de Didática no mundo universitário não foi tarefa fácil. Ainda em 1991, na conferência de abertura do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, realizado na Universidade de Aveiro, a que dei o título de “A Didática curricular: fantasmas, sonhos, realidades”, eu afirmava (Alarcão, 1991, p. 300):

Eram muitos os FANTASMAS que existiam na cabeça das pessoas e despertavam nelas receios. (...) Vinham dos que, não sendo professores de Didática, temiam o desconhecido, mas encontravam-se também nos que, sendo-o, se sentiam inseguros num campo de actuação que buscava ainda a sua identidade.

Em busca da identidade

O confronto de ideias, as acesas discussões e as tensões existentes constituíram fortes desafios para quem acreditava na relevância da disciplina

na formação de professores e na possibilidade de a ver reconhecida e detentora de estatuto de disciplina de nível universitário.

Entretanto a UA, assumindo a formação dos seus próprios docentes, proporcionou a um grupo a formação doutoral em locais de referência internacional. Novos professores de Didática das várias disciplinas foram integrando o corpo docente e, progressivamente, trouxeram novos contributos a esta questão. Veja-se, por exemplo, Andrade e Araújo e Sá (1989) a quem se deve, aliás, a expressão de “*Didática curricular*” para designar essa disciplina de formação. A nível nacional, as mesmas problemáticas relativas à Didática ganhavam força noutras instituições. Era realmente necessário construir um pensamento sobre a questão.

Na conferência de 1991, a que acima aludi, caracterizei a disciplina de Didática como tendo as seguintes dimensões: analítica, racional, de interface, de síntese, integradora, investigativo-heurística, reflexiva, metacognitiva, com uma dinâmica de conhece-te a ti próprio/a, construtivista, transformadora, inovadora, projetiva, clínica, praxeológica, consciencializadora do aprender a fazer fazendo, metapraxeológica, interativa, prospetiva, seletiva, formativa, consciencializadora da necessidade de um projeto pessoal de formação, com continuidade na formação contínua (Alarcão, 1991, pp. 306-307)¹².

Na sequência desta minha conferência, um grupo de docentes das Universidades de Aveiro e Minho, continuaram o que eu tinha iniciado, ou seja, a análise dos programas de Didática nas várias instituições nacionais e definiram a Didática curricular como:

Uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino).
(Andrade et al., 1993, p. 21)

¹² Para melhor compreensão da síntese aqui apresentada e justificação dos seus fundamentos, veja-se o Capítulo 1 – *Formar(mo-nos) professores para uma escola geradora de conhecimento* – e o Capítulo 4 – *Caminhos da Didática. O presente entre o passado e o futuro* – neste Caderno.

Continuando o nosso esforço de conceptualização e reconhecendo a falta de congruência entre as expectativas dos alunos face à disciplina e a filosofia educativa que nós, como professores, perfilhávamos, o grupo de professores de Didática das Línguas na Universidade de Aveiro deu início, em 1992, a um projeto de investigação-ação, que intitulou EURECA/DL (*Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia – 1992-1994*) e que tinha como objetivos: promover o desenvolvimento do espírito de autonomia do aluno na construção do seu saber, promover a reflexão, investigar a nossa própria atuação pedagógica, elaborar materiais de ensino da Didática (Alarcão, 1993; Alarcão, Junqueiro, Andrade, Moreira, Sá, Ançã, Araújo e Sá, Rocha, & Alegre, 1995).

Este projeto, para além de promover a colaboração entre esses professores e de clarificar um pensamento partilhado sobre o ensino da disciplina, que se pretendia reflexivo e autonomizante, permitiu descobrir a transdisciplinaridade existente entre as Didáticas específicas (Português, Francês, Inglês, Alemão, Línguas Clássicas). Tomámos consciência do conjunto de conceitos e processos que podíamos partilhar, do paradigma em que nos movíamos e do que havia de comum entre as várias didáticas de línguas e o que as diferenciava: a língua em si. A aprendizagem que este projeto nos proporcionou teve reflexos na organização curricular, nas temáticas de futuros projetos de investigação, na influência sobre outros grupos de docentes e até numa maior interação entre docentes de Didática de línguas, de ciências e de matemática.

Olhando retrospectivamente o percurso seguido na conceptualização da Didática, percebe-se que essa conceptualização nasceu de uma necessidade real, de um problema concreto: perceber o que devia ser uma disciplina (que já existia, lecionada sobretudo nas Escolas do Magistério Primário), mas que agora se encontrava numa situação nova (a do seu ensino nas universidades). Foi necessário passar da realidade à conceptualização, numa dinâmica de observação, reflexão, experimentação e reconstrução. Uma fase posterior, também de certo modo provocada por um problema concreto – o da necessidade de rentabilizar recursos humanos – foi marcada pela descoberta das possibilidades e potencialidades da interdisciplinaridade entre as várias Didáticas Específicas de Línguas.

Deixemos agora a Didática curricular para lançarmos um breve olhar sobre outra dimensão da afirmação da Didática: a dimensão investigativa.

Da institucionalização da Didática curricular à afirmação da investigação em Didática

Sabíamos todos que uma área de conhecimento só adquire o estatuto de área científica e só se desenvolve se alicerçada na investigação. Era natural, pois, que após uma focagem na necessidade imediata de estruturar a Didática como disciplina curricular, baseada na nossa experiência e na investigação ainda que produzida por outros, nos lançássemos no próximo desafio: o de estruturarmos nós próprios a investigação em Didática.

Surgiam assim novas questões. Precisávamos de definir qual o objeto da investigação em Didática. Queríamos entender qual a relação entre a formação em Didática, a Didática profissional praticada pelos professores e a investigação em Didática. E também compreender qual o papel dos professores das escolas nas investigações a realizar e a relação a estabelecer entre académicos e professores. Qual a metodologia ou metodologias adequadas à investigação em Didática era outro caminho a desbravar associado ao rigor e à validade da investigação. Sempre presente na nossa mente estava a preocupação com o valor social da investigação e a busca de respostas para as nossas interrogações sobre “Qual a relação da Didática com a sociedade?”, “Para que serve a investigação em Didática?” e “Qual a sua pertinência?”. Defensores do valor social da investigação, explorávamos formas de divulgação da investigação e procurávamos conhecer o seu impacto.

Repare-se na preocupação não apenas com o objeto e a metodologia de investigação, mas também com a sua pertinência, divulgação e valor social. Note-se a consciência da necessidade de articular a formação com a investigação. Repare-se ainda na consciencialização de que a investigação em Didática deveria envolver os professores das escolas. Aquilo que, para nós, é agora absolutamente óbvio, não era assim tão óbvio no início dos anos 90 do século passado.

Embora já inerentes às questões que acabo de referir, têm vindo a acentuar-se as preocupações com o impacto da investigação, a relação com os professores e com a sociedade em geral, a atenção aos problemas reais, a dimensão política da investigação, a formação dos jovens investigadores, a sustentabilidade das equipas, a asfixia da autonomia condicionada pelas agências financiadoras, em contraponto – é claro – com as enormes diferenças em relação a outros tempos, no que respeita a financiamentos, contratos e bolsas de investigação que agora permitem renovação de equipas e sustentabilidade de projetos.

Estas e outras questões têm enformado a investigação que, de um modo sistemático e articulado, se vem fazendo desde que, em 1994, foi criada a *Unidade de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* (UIDTFF), hoje *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* (CIDTFF)¹³. Voltarei a referir-me ao CIDTFF, quando abordar a problemática das implicações do percurso da Didática na UA nesse Centro de Investigação, como indiciado no título do capítulo.

A relação entre a Didática curricular, a investigação em Didática e a Didática profissional. A dimensão política da Didática.

Apercebendo-me da forte ligação da Didática que se ensina e da Didática como campo de investigação com a Didática que se pratica quando se ensina e num esforço de sistematização clarificadora, concebi aquilo a que vim a chamar e ficou conhecido como “*o tríptico didático*” (Alarcão, 1994). O tríptico, que tem sofrido alterações, comporta fundamentalmente três dimensões da Didática: a dimensão curricular, a dimensão investigativa e a dimensão profissional, sendo esta última a didática que os professores (de qualquer nível de ensino) põem em ação no exercício da sua atividade. Entretanto, no decurso de um outro projeto, financiado pela FCT e orientado para a meta-análise de estudos sobre a Didática de Línguas em Portugal (*EMIP/DL – Estudo meta-analítico da investigação em Didática de Línguas em Portugal – 2004-2007*), a análise de dados colocou-nos um novo problema, a saber: nem todos os enunciados em análise se inseriam nas três categorias definidas (curricular, investigativa e profissional). Tivemos então consciência de que haveria mais alguma coisa para além destas categorias. E foi assim que se nos tornou evidente a dimensão política da Didática, uma dimensão enquadradora que se reporta às orientações nacionais e internacionais emanadas de instituições e decisores políticos, à análise crítica de programas e sugestões didáticas, mas também às ideias, aos valores e às atitudes dos professores, assim como aos alertas de professores e investigadores sobre a realidade educativa. E tudo isto num tempo de globalização em que no discurso didático entraram temáticas relacionadas com a envolvente social, cultural, ética, numa cada vez mais imbricada relação

13 Para mais informações consulte-se o site <https://www.ua.pt/cidtff/>.

entre o campo da educação, em que a Didática se insere, e a sociedade. Na Figura 2 apresenta-se o tríptico, já enquadrado pela dimensão política¹⁴.



Figura 2 – A Dimensão Política da Didática

De disciplina comumente concebida como a-teórica, técnico-prática, normativa, meramente aplicativa de outros saberes passou-se a campo disciplinar de problematização, de intervenção e de colaboração entre profissionais numa perspetiva reflexiva, crítica e construtiva. É a:

Didáctica, enquanto domínio científico (...) entendida como uma disciplina de interface que visa compreender e intervir sobre o seu objecto de estudo, configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem, em situações formais e não formais, de uma dada área do saber, tendo em conta as condições e factores que os influenciam, isto é, as circunstâncias contextuais em que ocorrem. (Marques & Araújo e Sá, 2009, p. 1)

14 No Capítulo 4 deste Caderno – *Caminhos da Didática. O presente entre o passado e o futuro* – explica-se a filosofia subjacente a esta conceção e referem-se algumas versões que o tríptico didático foi sofrendo sendo que, atualmente, prefiro a que apresento na figura aqui inserida.

Da definição das fronteiras ao perigo da sua diluição

A conceção da Didática que acabo de apresentar é indiciadora da complexidade do campo de atuação docente e investigativa nesta área. A Didática implica muito mais do que *“ensinar o quê”* e *“como ensinar”*. Os didatas colocam-se outras questões. Interrogam-se sobre *“a quem ensinar o quê”*, *“porquê e para quê ensinar determinadas matérias”*, *“quando e onde fazê-lo”*, *“em que condições”*, *“com que resultados”*. As respostas a estas questões implicam quebrar fronteiras disciplinares e entrar em domínios da psicologia, da sociologia, do desenvolvimento curricular, da gestão, da administração, das ciências da comunicação e eu diria que os domínios vão crescendo à medida que a ciência e a sociedade vão evoluindo e vão dialogando entre si.

Esta abertura da Didática parece estar em contramão, uma vez que, na caminhada em busca da sua identidade, como vimos, a Didática sentiu necessidade de afirmar os seus contornos e de se distanciar de outras áreas do conhecimento. Tal como acontece no desenvolvimento humano, a busca de identidade marcou a sua adolescência. Preocupou-se, como é natural, em identificar o seu objeto de estudo, em estabelecer um quadro teórico próprio, em desenvolver uma metodologia e linguagem específicas, em valorizar a sua apreciação e uso social. E tudo isto aconteceu na contingência histórico-cultural dos anos de institucionalização da democracia, democratização do ensino, incremento da investigação, abertura internacional, criação e afirmação de novas universidades e de centros de investigação. Digamos que, para utilizar uma expressão comum, a Didática se fechou na sua concha.

Mas hoje, face à cultura do pós-modernismo, à evolução da própria disciplina e às perguntas que se colocam – cada vez mais complexas e a exigirem respostas interdisciplinares – as fronteiras parecem cair e os entendimentos criam novas ambiências. É claro que este fenómeno não se limita à Didática, ocorre em outros domínios do conhecimento, mas no contexto deste artigo e da exposição em seminário que esteve na sua base, interessa-nos considerar a Didática.

Em 2010, referindo-me já a esta questão, a propósito da Didática de Línguas (mas igualmente válido para outras áreas) e interrogando-me sobre se o impacto da diluição das fronteiras da Didática conduziria a uma perda de identidade, escrevi (Alarcão, 2010, p. 75):

(...) a dimensão ecológica da DL (...), por se reportar a um campo de acção socio-educativo, não se constitui como uma ilha de conhecimento isolada, mas se abre à compreensão dos factores sociais, culturais e políticos que a influenciam (...)

E acrescentava (*ibidem*): “Esta situação de abertura a temáticas variadas, embora interrelacionadas, merece um questionamento sobre se a DL não estará a afastar-se do seu objecto principal e, nesse sentido, a sofrer uma descaracterização.”

Mais afastada das lides académicas e mais distanciada no meu pensamento, preocupa-me hoje menos defender fronteiras disciplinares e mais encontrar entendimentos e sinergias. Observando à minha volta, constato que a defesa da identidade de uma disciplina deixou de ser uma preocupação existencial. Se analisarmos a linguagem moderna, fala-se hoje mais em áreas disciplinares do que em disciplinas. A diluição das fronteiras é um pensamento pós-moderno e, na minha opinião, é uma consciencialização da responsabilidade da ciência em encontrar respostas para os problemas da humanidade, respostas que não se encontram apenas no interior de uma disciplina. A par das ciências de base, sempre necessárias para o avanço do conhecimento, ganham utilidade e credibilidade as ciências aplicadas e as tecnologias. Assume particular interesse a compreensão das relações que se descobrem entre as disciplinas consagradas, a sua interpenetração e, nalguns casos, a geração de novos campos disciplinares. Desenvolvem-se várias formas de intercompreensão e colaboração, que passam por atitudes e processos de interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. A uma dinâmica de especialização segue-se uma dinâmica de interpenetração.

Penso que a abertura dos investigadores a outras áreas do conhecimento é um sinal de maturidade em relação ao seu campo específico do conhecimento. Como escrevia Smirnov (1983, p. 54):

La force des interactions interdisciplinaires dans le corps de la science, l'extension et la compréhension des relations d'interdisciplinarité entre deux disciplines données, et en général de l'ensemble de leurs combinaisons, sont directement proportionnelles au degré auquel la science, à son stade de développement propre, appréhende l'unité et les relations réciproques des phénomènes appartenant à divers domaines de la réalité tant naturelle que sociale.

Será que a Didática se encontra no limiar da maturidade?

A diluição das fronteiras não implica abandonar conquistas alcançadas, como é o caso da institucionalização da Didática a nível universitário e como domínio científico enquadrador de graus e títulos académicos (mestrados, doutoramentos e agregações) e de categorias profissionais. Implica, isso sim, continuar na senda do aprofundamento do saber didático nuclear focalizado no ensino, na aprendizagem, na formação, pois um conhecimento disciplinar forte, associado a um espírito de abertura intelectual, é condição para uma eficaz interdisciplinaridade. O facto de a Didática ser hoje mais reconhecida e de os didatas não terem de se preocupar tanto com a afirmação do seu campo de atuação – pelo menos em vários setores em Portugal – deixa-os mais tranquilamente disponíveis para investigar temáticas interdisciplinares.

Implicações no CIDTFF

Se é difícil delimitar fronteiras e identificar as características distintas das disciplinas, é bem mais difícil enquadrar as nossas atividades de investigação nos caixilhos dessas definições, nomeadamente hoje em dia, um tempo em que, como acabámos de ver, exige muita interpenetração disciplinar. Recorrentemente temos vindo a questionar-nos sobre a relação das nossas investigações com os conceitos de Didática e de Tecnologia Educativa.

Essa dúvida acentuou-se com a integração, no CIDTFF, em 2012, de investigadores de áreas da psicologia da educação, da sociologia e da administração, na sequência da descontinuidade do *Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento* em que estavam inseridos e que se orientava mais para temáticas normalmente englobadas na designação de Ciências da Educação. Colocou-se então, com mais pertinência, a necessidade de clarificação do seu objeto e campos de investigação, a sua coerência interna e a sua ligação a outras áreas do conhecimento.

O seminário que esteve na base deste texto – realizado em 2012, a convite da então Coordenadora do Centro, Professora Nilza Costa – tinha a finalidade de analisar o conceito de Didática e discutir esta problemática. Para sustentar a minha opinião, analisei os múltiplos temas que, na época, estavam em estudo no CIDTFF, tendo presente a preocupação de responder à

pergunta: qual a inserção destes temas nos campos da Didática, da Tecnologia Educativa e da Formação de Formadores? Encontrei uma grande variedade e até dispersão de projetos que incluíam, entre outros, temáticas como educação em (várias áreas disciplinares), liderança, organização das escolas, observação de professores, identidade profissional, supervisão da investigação, avaliação em diferentes campos, estudo das representações, igualdade de géneros, cuidados informais do idoso.

Nada que me espantasse, devo dizer. Não só porque, sendo membro do CIDTFF, conhecia o panorama na sua globalidade, mas também porque, como consultora de outras unidades, verificava situações semelhantes.

Numa tentativa de sistematização articulada e tendo sempre em mente a relação com a Didática (de acordo com o que me tinha sido pedido), encontrei “os grandes temas”: Ensino, Aprendizagem, Formação; Contextos Institucionais; Formação de Profissionais; Supervisão e Avaliação. Olhando para estes grandes temas, poderia dizer-se que apenas o primeiro tem uma relação direta, nuclear, com a Didática. Mas poderia também acrescentar-se que os outros estabelecem com a Didática relações indiretas. Para explicar esta minha ideia servi-me das imagens na Figura 3.



Figura 3 – Didática: núcleo central e contextos periféricos

Consideremos então estas duas situações. No caso do tiro ao alvo, ou se acerta no alvo ou não; estamos perante uma relação dicotómica. Transpondo agora para a Didática, ou o tema é de Didática ou não é e, nesse caso, está fora do âmbito definido para as temáticas do CIDTFF.

No caso do efeito provocado pelo lançamento de uma pedra na água, a situação é diferente: é dinâmica e interativa. A pedra, ao cair, impactua na água e cria à sua volta uma série de círculos concêntricos. Se transportarmos esta representação para a situação da Didática e das outras áreas de saber e linhas de investigação que, na época, estavam representadas no CIDTFF, podemos considerar a Didática no centro (ensino, aprendizagem, formação), mas – reconhecendo a sua natureza interativa e ecológica – esse núcleo central tem, como envolventes, os contextos educacionais, a formação de profissionais, a supervisão e a avaliação, ou seja, os “grandes temas” identificados, que apresentamos na Figura 4.



Figura 4 – Didática: núcleo central e núcleos periféricos

Como escrevi no artigo supracitado (sobre a Didática de Línguas), “A distinção entre núcleo central e contextos periféricos torna, a meu ver, mais clara a essência da DL e a sua simultânea dependência e complementaridade em relação a outras problemáticas.” (Alarcão, 2010, pp. 76-77).

Entre a data do seminário (2012) e a data da preparação deste texto para publicação (2020), os temas em investigação no CIDTFF e a constituição das equipas foram sofrendo reconfigurações – numa trajetória de

sentido mais articulado, interdisciplinar, mais amplo e englobante, mais ecológico, mais fronteiroço, fruto das contingências histórico-culturais e dos perfis dos investigadores entretanto integrados. A ideia da articulação internuclear foi ganhando força e concedendo visibilidade aos nós da complexa teia investigativa.

É neste enquadramento que, no plano de atividades para 2018-2022, se pode ler:

O objeto de estudo da UI centra-se nos processos de educação em contextos formais, não formais e informais, abrangendo as suas condições trans/nacionais de regulação, as circunstâncias em que ocorrem e os espaços comunicacionais em que se constroem. (CIDTFF, 2018).

Lanço agora um olhar sobre o futuro da investigação no CIDTFF, transcrevendo do plano de atividades, os contributos que se espera alcançar e dos quais, por uma questão de síntese, retirei os exemplos:

1. Propostas (programas e recursos) inovadores, baseados em investigações, com uma forte componente tecnológica, numa abordagem de educação integrada e articulada com a formação (inicial/contínua/avançada) e com a sociedade, numa perspetiva de investigação baseada no conceito de design e no desenvolvimento de redes.

2. Conhecimento sobre os processos de aprendizagem bem como práticas e desenvolvimento profissional e institucional, construído e partilhado com agentes educativos em diversos contextos e disponibilizado em Acesso Aberto para ser mobilizado em diversas situações, articulando investigação, formação e inovação.

3. Ideias inovadoras para políticas educativas baseadas em evidências (locais, inter/nacionais), incluindo recomendações e documentos de referência.

4. Conhecimento e ferramentas sobre processos de investigação qualitativa e supervisão da investigação apoiadas por tecnologias distribuídas.

5. Práticas e ferramentas de transferência do conhecimento para promover o compromisso público com a Ciência e a Tecnologia e uma consciência da importância da Ciência Aberta e da Inovação (CIDTFF, Plano de atividades para 2018-2022).

A terminar, reconheço o longo e desafiante caminho percorrido pela Didática na UA, sabendo que muito caminho há ainda para percorrer, em circunstâncias sempre em evolução.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1989). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. *Inovação*, 2(1), 31-36.
- Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. H. Araújo e Sá, N. Costa, & F. Paredes (Org.), *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299-310). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Alarcão, I. (1993). Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia. O caso das Didácticas Específicas de Línguas (Materna e Estrangeiras na Universidade de Aveiro, Portugal. In L. Monteiro Mesa, & J. Vez Jeremias (Eds.), *Las Didácticas Específicas em la Formación del Profesorado* (I) (pp. 607-618). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela, & J. Ferreira (Org.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE* (pp. 723-732). Lisboa: AFIRSE.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.
- Alarcão, I. (2001b). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.135-144). Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.
- Alarcão, I. (2011). Prefácio. In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. Chamusca: Editorial Cosmos.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C.M., Pereira, L. A., Canha, M. B., Ançã, M. H., et al. (2004). Percursos de consolidação da Didáctica das Línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., & Pereira, L. A. (2006). Perspectivas de desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas? Comunicação apresentada no *Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 16-18 de fevereiro (documento policopiado).
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Études de Linguistique Appliquée*, 153, 11-24.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Didáctica das Línguas - um estudo meta-analítico da investigação em Portugal. Relatório final* de Projeto financiado pela FCT (POCi e PPCDT/CED/59777/2004).
- Alarcão, I., Junqueiro, A., Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M.H., Rocha, M. N., & Alegre, T. (1995). A preparação dos professores para a autonomia na aprendizagem – O caso das didácticas específicas de línguas (materna e estrangeiras na Universidade de Aveiro). In J. R. Dias (Org.), *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (I volume, pp. 225-233). Porto. SPCE.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1999). Portfolio docente e qualidade de ensino. In M. Zabalza, F. E. Trilho, & A. Gewere (Eds.), *La Calidad de la docência em la Universidad. Actas do 1.º Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitária*. Santiago de Compostela. (Cd-Rom).
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1989). Didáctica e formação em didáctica. *Inovação*, 2(2), 133-144.
- Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Vieira, F., & Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão) (1993). *Caracterização da didáctica das línguas em Portugal. Da análise dos programas à concepção da disciplina*. Porto: SPCE.
- Araújo e Sá, H. (2012). *Programa da Disciplina Didáctica e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Didáctica e Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Berger, G. (1972). Opinions and facts. In *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* (pp. 21-76). Paris: OECD.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, pp. 1-21 (<https://doi.org/10.1086/448619>) (consultado em 18.09.2019).
- Canha, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente. A recente pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal e o impacto em estudos em Didáctica do Inglês Língua Estrangeira – a perspectiva dos seus autores*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Cardoso, T., & Alarcão, I. (2003). Shifts in the Portuguese teacher education research: the example of verbal interaction in language didactics. In *European Conference on Educational Research (ECER 2003)* – European Educational Research Association, Hamburgo, Alemanha. Retirado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003345>
- Couto, M. (2005). Uma cidadania à procura da sua cidade. In *Pensamentos: textos de opinião* (pp. 85-96). Alfragide: Editorial Caminho.
- Enguita, M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, 4, 49-61.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores (1990-2000)*. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Heckhausen, H. (1972). Quelques positions sur l'interdisciplinarité. In OCDE (1972), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les université* (pp. 83-90). Paris: OCDE.
- Lima, L. (2003). Editorial. *Investigação em Educação*, 2, 7-12.
- Marques, L., & Araújo e Sá, M. H. (2009). *Programa da Disciplina Didáctica e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Didáctica e Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2011). Currículo e Didácticas – Percursos do Conhecimento profissional. In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos* (pp. 49-53). Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Schaefer, R. J. (1967). *The school as a center of inquiry*. New York: Harper and Row.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Monteiro Mesa, & J. Vez Jeremias (Eds.), *Las Didáticas Específicas en la Formación de le Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo.

Smirnov, S. N. (1983). L'approche interdisciplinaire dans la science d'aujourd'hui: fondements ontologiques et épistémologiques, formes et fonctions. In L. Apostel. *et al., Interdisciplinairité et sciences humaines (Tome 1, pp. 53-71)*. Paris: UNESCO.

Torga, M. (1964). *Diário IX*. Lisboa: Edições Ática.

Tripp, D. H. (1989). Collaborative research: definitions and an educational agenda. In Wodlinger, Michael G. (ed.), *Proceedings of the Third Invitational Canadian Association for Teacher Education, Collaborative Action Research in Canadian Teacher Education* (pp. 3-25). Québec, Faculty of Education, Laval University.

Documentos

CIDTFF, Plano de atividades para 2018-2022. CIDTFF: Universidade de Aveiro.

Decreto-lei n.º 402-73, de 11 de agosto.

Guia da UA 1998/99, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020

