

Didática: que sentido na atualidade?

Didactics: what does it mean today?

Isabel Alarcão
Universidade do Aveiro
Aveiro-Portugal

Resumo

Neste texto a autora expõe o seu conceito de didática como disciplina que, focalizada no ensino, na aprendizagem e na formação, se desdobra em quatro dimensões que, entre si, se articulam: profissional, curricular, investigativa, política. Traça o caminho evolutivo sofrido pela disciplina na Universidade de Aveiro, Portugal, onde lecionou e refere os grandes desafios colocados à introdução da didática no ensino universitário. Ao caracterizar a dimensão curricular da didática torna evidente o papel fundamental da disciplina na formação de professores num paradigma reflexivo, centrado na ação dos professores nas escolas. Ao relacionar esta dimensão com as restantes, enfatiza a complexidade da área e a importância das relações interdimensionais. Refere também a ligação da didática com outras áreas do saber.

Palavras-chave: Didática; Articulação; Atualidade.

Abstract

In the present text the author explains how she views didactics as a discipline. Its focus lies on teaching, learning, education. It has four dimensions: professional, curricular, research and political. She traces the evolution of the discipline at the University of Aveiro, Portugal, where she was a professor and mentions the great challenges motivated by the introduction of the discipline in the university context. The way she highlights the characteristics of the discipline emphasizes its key role in teacher education and argues for a reflexive, praxis-oriented approach. The relation of curricular didactics with the other three dimensions shows the complexity of the field and the relevance of interdimensionality. She also refers the relation of didactics with other fields.

Keywords: Didactics; Articulation; Present time.

Introdução

O presente texto foi-me solicitado pelos organizadores da edição especial da Revista *Cocar* subordinada à temática Pedagogia, didática, formação e desenvolvimento profissional docente: “velhos e novos” pontos críticos-políticos.

Como entendo que todo o texto deve ter um contexto, procurei contextualizar-me através da leitura da chamada “*call*” onde os organizadores clarificavam a finalidade, a focagem, as questões de referência e a estrutura do dossier. Desta leitura retive a ideia de que achavam pertinente analisar o que de novo e de velho existe nas atuais configurações da Pedagogia e da Didática como áreas disciplinares de grande e transformador potencial na formação de educadores e professores da atualidade. Assinalei o seu desejo de identificar e refletir sobre as controvérsias, os pontos críticos e os desafios que, *ainda hoje*, se colocam. A utilização do marcador temporal “ainda” remete-nos para um outro tempo, anterior, marcado, também ele, por controvérsias, pontos críticos e desafios. E torna implícita a ideia de se considerar o caminho percorrido e o caminho ainda a percorrer.

Lembrei-me então de um livro sobre essa temática que, recentemente, me foi oferecido pela Professora Menga Lüdke. Organizado por Vera Candau e publicado pela primeira vez em 1983, intitula-se *A didática em questão* e aborda exatamente as controvérsias, os pontos críticos e os desafios que se fizeram ouvir no seminário “A Didática em questão” que teve lugar na PUC do Rio de Janeiro no ano de 1982. Nessa época não tinha ainda muito contacto com os meus colegas brasileiros e, por isso, não tive conhecimento desse seminário e não participei nele. Mas ao ler agora alguns contributos apresentados, a síntese pormenorizada dos temas abordados e as conclusões e recomendações do seminário, percebo que os dois lados do Atlântico estavam bem mais próximos do que nós julgávamos no que respeitava ao papel da didática na formação dos educadores. De entre as principais questões debatidas no seminário encontram-se as que dizem respeito aos pontos críticos no ensino da didática, enunciados como: descontextualização da disciplina, falta de clareza sobre a sua finalidade, indefinição de conteúdos, (des)articulação com outras disciplinas, informações fragmentárias, falta de articulação entre a teoria e a prática, consumismo de teorias importadas, desvinculação do “para quê” e “porquê” da atividade educacional, ênfase na dimensão técnica com desvalorização da dimensão política, perfil do professor de didática, pouca relação com a pesquisa.

Estas preocupações não divergiam muito daquelas que eu, mais ou menos na mesma época, sentia em Portugal. Fui assim reler um texto que, em 1996, publiquei num livro organizado pela conhecida professora e didata Selma Garrido Pimenta e que intitulei *Contribuição da Didática para a formação de professores - Reflexões sobre o seu ensino*. Nele pretendi clarificar o campo da didática, analisá-la nas dimensões curricular, profissional e de pesquisa, narrar o percurso da sua construção epistemológica nas circunstâncias de um Portugal pós-revolução de 25 de Abril de 1974. Abordei então uma série de assuntos que, na época, eram a nossa preocupação, a saber: a finalidade da didática, a relação com o estágio pedagógico e a vida profissional dos futuros professores, a ligação da didática com as ciências da educação e com as disciplinas da especialidade, o conteúdo programático da disciplina, o ensino, a aprendizagem e a avaliação em didática, as dificuldades na aprendizagem da disciplina e como ultrapassá-las, o perfil do professor de didática, o perfil do aluno de didática. Este texto confirma a semelhança entre as preocupações em Portugal e no Brasil a respeito.

Pensei assim que talvez fosse interessante narrar o meu percurso como professora de didática, percurso atravessado por sonhos, fantasmas, desafios, controvérsias e, sobretudo, pelo esforço de reconstrução epistemológica da didática, uma disciplina pretensamente deslocada no ambiente universitário dos anos 70 e 80 do século passado em que teve de se afirmar na busca da sua identidade, relevância e cientificidade. Convido, pois, os leitores a acompanharem-me no meu percurso, que é também o percurso da Didática na Universidade de Aveiro em Portugal¹.

Olhando a minha conceptualização da Didática

Entre 1976 e 1995 fui Professora de Didática das Línguas, Didática de Inglês, Didática de Alemão² na Universidade de Aveiro (UA) em Portugal. A Universidade de Aveiro, em 1976, era uma jovem universidade. Criada em 1973, estava a iniciar os seus primeiros cursos, entre os quais se incluíam cursos de formação de professores para o então designado ciclo preparatório (5º e 6º anos de escolaridade) e ensino secundário (7º a 11º anos)³ respondendo a uma forte necessidade social motivada pelo processo de democratização do ensino em curso, na sequência da “revolução dos cravos” ocorrida em abril de 1974.

Didática: que sentido na atualidade?

Fui a primeira professora de Didática a ser contratada pela UA. E a minha primeira tarefa consistiu na elaboração do programa da disciplina. Para além de decidir **o que** ensinar, preocupei-me por compreender **o porquê** e **o para quê** dessa disciplina nos cursos de formação de professores, qual o melhor momento da sua inserção no currículo, qual o perfil dos estudantes que me chegavam, qual o perfil desejado como futuros professores, considerando tudo isto determinante para eu decidir **como** ensinar Didática. Muito cedo compreendi que a disciplina de Didática, preferencialmente colocada após a lecionação de disciplinas da especialidade e de ciências da educação devia ser uma disciplina de síntese, de articulação. Efetivamente, uma compreensão do posicionamento da Didática no curso levou-me a descobrir a importância da disciplina na sua relação com as outras disciplinas, uma relação de charneira, de articulação, patente na figura 1 e evidenciada na afirmação de uma aluna de Didática de Inglês, que nunca mais esqueci: “Professora, só agora na disciplina de didática percebi algo que nunca tinha chegado a aprender bem na disciplina de Inglês”.

Figura 01: Articulação da Didática Específica com as outras disciplinas



Fonte: Elaboração própria.

Interrogando-me sobre o porquê desta afirmação, encontrei a resposta: a disciplina de Didática de Inglês retomava os conhecimentos anteriores, reativava-os, dava-lhes novo

sentido ao terem de ser postos em prática para ensinar, já que eu sempre lhes pedia uma atividade de ensino. Por isso a disciplina teria de ter uma componente teórico-prática forte alicerçada nos conhecimentos anteriormente aprendidos e constituir-se como antecâmara do estágio pedagógico.

A filosofia de sustentação da disciplina assentava na minha visão de professor, que passo a transcrever:

Um professor é alguém que tem de saber tomar decisões relativamente à maneira mais adequada de estabelecer a relação entre o aluno e o conhecimento no contexto do processo educativo. Para realizar eficazmente esta função de mediador tem de possuir, para além de conhecimentos de tipo declarativo (saber), também processual (saber-fazer) e uma postura relacional (ser e estar em e com). Necessita, além disso, de se mover à vontade num raciocínio de tipo abstracto que lhe permita prever as consequências das suas próprias acções e levantar hipóteses sobre as possíveis reacções dos seus alunos e suas causas. Este perfil profissional adquire-se através de uma formação (inicial e contínua) que desenvolva, entre outras, as seguintes capacidades: de conhecer, de raciocinar sobre o conhecimento, de aplicar o conhecimento na prática, de observar (outros e a si próprio), de analisar e avaliar, de reflectir, de traçar planos de acção, de mudar, de inovar, de comunicar e de colaborar. (ALARCÃO, 1989a, p. 31-33)

Este perfil que eu desejava para os meus alunos futuros professores tinha também implicações ao nível da metodologia que eu teria de adotar no meu curso. Implicava desenvolver nos alunos uma atitude crítica, autonomizante, esclarecida, uma capacidade de decidir e agir, mas também de pensar e refletir sobre a ação educativa.

O curso incluía, assim, momentos para estudar e aprofundar saberes, momentos para confrontar ideias e discuti-las, momentos para experimentar e pesquisar, momentos para observar(-se), avaliar e inovar, todos eles contribuindo para construir conhecimentos e desenvolver atitudes próprias de um professor, ou seja, começar a construir a sua identidade profissional.

Se este era o perfil desejado, então a disciplina de Didática não poderia corresponder à ideia com que os alunos me apareciam na primeira aula. Quando eu lhes perguntava o que esperavam da disciplina, eles respondiam-me prontamente: “que nos ensine a ensinar”. Ao que eu respondia, também prontamente: “Não esperem isso. Dificilmente se pode ensinar a ensinar. Pode-se, e deve-se, criar condições para que alguém aprenda a ser professor. E é isso que vou tentar fazer”.

Didática: que sentido na atualidade?

As apreciações feitas, durante vários anos, pelos sucessivos grupos de alunos ao terminarem a disciplina foram francamente positivas. Entre as vantagens por eles apontadas, destacavam-se: o interesse da disciplina em virtude da sua relação com a vida prática, a possibilidade de, pela primeira vez, no curso universitário poderem aplicar os conhecimentos de uma forma tão visível e significativa, a sequência dos vários momentos da disciplina, o papel da observação como elemento esclarecedor da teoria,, o relacionamento pessoal com os professores. As críticas negativas incidiam em quatro pontos: dificuldade em conseguirem alunos para realizarem a experiência de ensino que eram solicitados a fazer, o facto de essa experiência ser um dos componentes da sua avaliação, frustração por essa experiência não poder ter lugar numa turma real e de não poder ser precedida de observações em situações reais de ensino. Como aspeto recorrente nas suas apreciações surgia a recomendação de que a disciplina incluísse mais experiências de ensino por estas contribuírem grandemente para a sua aprendizagem quer a nível pedagógico-didático quer a nível dos conteúdos científicos (ALARCÃO, 1989b).

Da minha conceção à conceção, partilhada, da minha equipa

Entretanto outros professores de Didática iam engrossando o corpo docente da jovem Universidade de Aveiro. Reconhecendo a falta de congruência entre as expectativas iniciais dos alunos face à disciplina e a filosofia educativa que nós, como professores, perfilhávamos, o grupo de professores de Didática das Línguas envolveu-se num projeto de investigação-ação (1992-1994) que intitulou *EURECA/DL (Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia/Didática das Línguas)* 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 como docentes; elaborar materiais de ensino da didática. Um dos resultados deste projeto foi a evolução dos alunos relativamente à natureza da disciplina. Interrogados no início dos 2 semestres sequenciais de Didática de Línguas, constatou-se que os alunos relacionavam facilmente a reflexão com a aquisição de conhecimentos teóricos ou com o desenvolvimento de qualidades de natureza pessoal. Porém, ao saber-fazer associavam, no início do primeiro semestre o paradigma transmissivo, representação que evoluiu para uma aprendizagem da didática como atividade reflexiva, construtivista (ALARCÃO et al., 1993).

A necessidade de afirmação da disciplina em ambiente universitário

Mas não eram só os alunos que se apresentavam inicialmente com uma concepção inadequada da didática e do seu ensino. Vários colegas universitários das outras áreas, incluindo as ciências da educação, manifestavam resistência a considerarem a didática 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. Em 1991, na conferência de abertura do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, realizado na Universidade de Aveiro e a que dei o título de “A Didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades”, eu afirmava:

Eram muitos os “FANTASMAS que existiam na cabeça das pessoas e despertavam nelas receios.(...) Vinham dos que, não sendo professores de Didáctica, temiam o desconhecido, mas encontravam-se também nos que, sendo-o, se sentiam inseguros num campo de actuação que buscava ainda a sua identidade. (ALARCÃO, 1991, p. 300).

E quais eram esses fantasmas? Eu elenquei-os: a Didática não é uma ciência e, portanto, não deve ter estatuto universitário; uma Didática específica para cada disciplina é um desperdício em termos de currículo; a disciplina de Didática é contraproducente devido à sua natureza normativo-prescritiva; a Didática trivializa o saber, é fragmentária e dá uma visão reducionista; os professores de Didática são uns teóricos e pensam que vêm salvar o processo educativo; a natureza curricular da Didática que alguns pretendem lecionar exigiria um super-professor detentor de um conhecimento enciclopédico; a Didática pretende ser auto-suficiente e desligar-se das disciplinas de base.

Estes fantasmas giravam em redor do que eu apelidei como “o fantasma do desconhecido”. Efetivamente, as pessoas não sabiam o que era, ou poderia ser, a didática. Cobia-nos a nós explicar o que entendíamos por didática. Mas para isso era preciso progredir no nosso esforço de conceptualização.

As reflexões que, com os meus colegas, ia fazendo levou-me a apresentar uma caracterização da disciplina curricular de Didática na conferência a que acima aludi e que,

Didática: que sentido na atualidade?

embora longa e já muito divulgada, aqui de novo reproduzo, dado o grande impacto que teve:

A Didática 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* advem-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, p. 306-307)

Outras dimensões da didática, para além da dimensão curricular

Até agora tenho vindo a referir-me a uma dimensão da didática: a didática curricular ou o ensino da didática. Mas na minha concepção, a didática tem outras dimensões que precisam ser também consideradas: a dimensão da pesquisa, que normalmente designo por dimensão investigativa; a dimensão profissional que remete para a ação do professor e a dimensão política que enquadra todas as outras (Figura 2).

Figura 02: Dimensões da Didática



Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente concebida com apenas três dimensões (a dimensão política foi acrescentada posteriormente), esta minha sistematização ficou conhecida como o “tríptico didático” (ALARCÃO, 1994; ALARCÃO et al., 2009). A ideia de tríptico põe em relevo a articulação entre as três dimensões. Assim, a Didática que se ensina (ou tenta fazer aprender) não pode estar desligada da pesquisa que se faz na área nem da realidade das escolas onde se evidencia a dimensão profissional. Mas esta última dimensão, também ela, não pode estar dissociada do que se pesquisa e se ensina quer na formação inicial quer na formação continuada com vista ao desenvolvimento profissional. E que dizer então da dimensão da pesquisa? Para ser relevante para a realidade escolar e para a formação de professores, a pesquisa em didática tem de se focar essencialmente no que se passa na realidade das escolas e nos contextos de formação em didática. Finalmente a dimensão política contraria a ideia dos que defendem a neutralidade da didática e reconhece o relevante papel (para o bem e para o mal) dos decisores políticos, mas também a consciência de cidadania político-educacional dos educadores e professores, inculcadores de atitudes, detetores de problemas socioeducativos e co-construtores de um pensamento sobre a educação, atualizado e alicerçado na realidade.

Mas em síntese, o que é afinal a didática?

Para além de uma palavra, é um conceito, consubstanciado num corpo de conhecimentos, numa disciplina atuante em quatro campos de ação: docente, formativo, investigativo e político. O seu foco é o ensino, a aprendizagem, a formação e os contextos em que ocorrem. Como se podia ler no programa da disciplina de Didática e Desenvolvimento Curricular lecionada no programa doutoral da UA,

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, p. 1)

Se é certo que a didática se focaliza no ensino, na aprendizagem, na formação, ela não se restringe a métodos e técnicas, como alguns ainda pensam, mas vai muito mais além ou, melhor dizendo, precisa de enquadrar os métodos e as técnicas nos seus reais contextos em que também são determinantes o tempo e o espaço, as finalidades e racionalidades, os recursos e, sobretudo, as pessoas: os alunos e os professores.

A evolução da didática

A didática tem feito o seu caminho ao longo dos tempos. Sabemos que as disciplinas evoluem em função dos contextos socioeducativos, políticos e económicos. Ao voltar agora o meu olhar para a atualidade, eu diria que continuo a perfilhar a filosofia subjacente à caracterização que fiz da disciplina de didática. Entendo que alguns fantasmas desapareceram. Numa conferência proferida no 4º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Educação, realizado na Universidade de Évora, Portugal, em 2001, intitulada “Revisitando fantasmas, sonhos, realidades” dei já conta do desvanecimento de alguns fantasmas, nomeadamente os que se prendiam com a falta de quadros teóricos da disciplina, a sua natureza superficial e tecnicista e o carácter teórico e desligado da prática. Assinalava também o desenvolvimento da pesquisa, assunto a que voltarei mais à frente neste texto.

Estes desenvolvimentos têm vindo a seguir o percurso iniciado. Continuo a achar que, hoje, em Portugal já não se sente a necessidade de discutir a natureza da disciplina. E isso por duas razões. A primeira prende-se com o caminho percorrido; a didática está

institucionalizada e é aceite entre as disciplinas universitárias. A área, isolada ou em sub-temática, tem programas doutorais como é o caso do Programa doutoral em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, em lecionação na Universidade de Aveiro. A segunda razão prende-se com a situação da formação de professores. Na atualidade, bem diferente da situação vivida há 40 anos, Portugal tem excesso de professores (Com muitos professores a atingirem a idade da reforma, a situação está já a começar a inverter-se!). A falta de emprego, a fraca consideração social dos professores, a excessiva burocracia que se abateu sobre as escolas fruto da responsabilização (*accountability*), a dificuldade de lidar com escolas com forte presença multicultural e multisocial tem afastado os jovens dos cursos de formação inicial de professores. Assim, a temática do ensino da didática não está hoje entre as nossas preocupações e interesses e não se encontram, diferentemente do que acontecia há uns anos atrás, escritos sobre a matéria. Não é necessário; está consolidado e deixou de ser relevante fruto das circunstâncias descritas.

Se tivesse de analisar o percurso da caminhada na vertente da didática curricular, ou seja, do ensino da didática, eu diria que temos uma evolução no sentido de um ensino mais reflexivo e mais contextualizado, deixando para trás a excessiva normatividade que, durante tantos anos, caracterizou esta disciplina lecionada em contextos não-universitários. É de referir também o maior entrosamento entre os princípios gerais da didática e a didática focada nos conteúdos a ensinar (didáticas específicas) com afastamento de uma didática geral, indiferenciada e uma maior abertura dos professores das especialidades às questões didáticas, incluindo as do seu próprio ensino.

Neste texto tenho vindo a concentrar-me na dimensão curricular da didática. Fi-lo intencionalmente, pois me pareceu enquadrar bem numa das temáticas deste número da revista: a reflexão acerca da didática e a formação dos professores. Mas não quero deixar de fazer referência às outras três dimensões: (profissional, investigativa e política) até porque, como defendi acima, considero indispensável saber articulá-las.

Em termos da didática profissional, ou seja, da didática que os professores praticam na sua vida profissional, muitos têm sido os movimentos, as propostas e contrapropostas didáticas oscilando entre metodologias mais centradas no professor ou nos alunos, nos conteúdos ou nos processos, nos conceitos ou nas práticas. Eu diria que, na atualidade, se diluiu a dimensão transmissiva do ensino e se valoriza o aluno como aprendiz, a sua

Didática: que sentido na atualidade?

relação com o saber e a sua aprendizagem, a integração dos meios informáticos como recursos de aprendizagem, a monitorização das aprendizagens, a aproximação da escola aos problemas reais, a necessidade de atualização constante dos docentes, a promoção do trabalho em equipa, a autonomização e responsabilização das escolas. A crescente participação dos educadores e professores em programas de pós-graduação tem contribuído para uma maior ligação entre a pesquisa e a prática profissional num duplo sentido: a pesquisa interroga a prática e esta dinamiza o pensamento teorizador, procurando-se assim um entrosamento entre a teoria e a prática, patente na preferência de pesquisas de investigação-ação e na constituição de equipas de pesquisa em que se sentam lado a lado os investigadores e os professores das escolas. Não quero deixar uma imagem demasiado idealista da realidade e reconheço que o impacto da pesquisa na vida real das escolas é um processo lento muito condicionado pelas condições de trabalho dos professores e pelos recursos colocados à sua disposição. Mas tenho a forte convicção que só os professores são capazes de inovar e transformar as escolas, desde que, obviamente lhes sejam dadas condições e apoios para o efeito, incluindo tempo, licença para inovar, contacto com académicos, reconhecimento institucional e social do seu contributo para a melhoria da educação. Isso implica uma atitude política por parte dos professores, das instituições onde trabalham e das instituições regionais e centrais que determinam as políticas e os apoios.

A grande diferença no desenvolvimento da didática situa-se, a meu ver, na dimensão da pesquisa. Em termos de pesquisa os caminhos são bem mais recentes, diria até que a pesquisa nesta área ainda anda à procura do seu caminho e tem oscilado entre abordagens positivistas tentando imitar a credibilidade das pesquisas em ciências exatas e abordagens mais interpretativas tentando penetrar no âmago da complexidade das situações educativas. Em 1994, por exemplo, dávamos início, na UA, à constituição de uma unidade de investigação (UIDTFF/Unidade de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa, hoje CIDTFF/Centro de investigação em Didática e Tecnologia Educativa). O CIDTFF conta atualmente com 68 membros integrados doutorados, 89 membros não doutorados, em formação, 43 colaboradores ([www.ua.pt>cidtff](http://www.ua.pt/cidtff), site consultado em 01.02.2020). O número crescente de bolseiros, doutorandos, pós-docs, a afirmação cada vez maior em fóruns internacionais, a ligação progressiva à sociedade são uma evidência da vitalidade do centro e de como, após a institucionalização da didática através da lecionação da disciplina, foi

possível concentrar os esforços na pesquisa. O Centro conta neste momento com três linhas de investigação: linguagens, discursos e identidades; ciência, tecnologia e inovação; políticas, avaliação e qualidade.

Com uma dimensão tão grande, uma questão se pode levantar e se coloca efetivamente, questão que, aliás, é transversal a vários outros centros de pesquisa. E a questão é a seguinte: como é que se coaduna a dispersão de temas em estudo com a identidade da didática que, como acima referimos, se focaliza no ensino, na aprendizagem e na formação. À primeira vista é difícil compreender a coerência. Com efeito a didática tem-se aberto a vários outros campos, o que me tem levado a afirmar que receio que a diluição de fronteiras entre a didática e outras disciplinas conduzam à perda da identidade da didática, que revela alguma tendência para ser subsumida pelo campo mais vasto da educação, ao mesmo tempo que, curiosamente, os especialistas de outras matérias se interessam cada vez mais pelas implicações didáticas das suas disciplinas. Tenho-me concedido algum tempo a pensar nesta problemática e, no presente, a minha visão sobre o assunto é a que vou passar a expor.

Em 2010 escrevi a este propósito: “Esta situação de abertura a temáticas variadas, embora interrelacionadas, merece um questionamento sobre se a DL⁴ não estará a afastar-se do seu objecto principal e, nesse sentido, a sofrer uma descaracterização” (ALARCÃO, 2010, p. 75).

E acrescentava: “[...] a dimensão ecológica da DL que, 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 [...]” (ALARCÃO, 2010, p. 75).

Se atentarmos na minha afirmação acima assumida de que a didática é mais do que “o quê” e o “como”, pois tem de considerar também questões relativas “a quem ensinar”, “quando”, “onde”, “porquê”, “para quê”, “em que condições” e “com que resultados”, então abre-se um campo de compreensão do fenómeno didático e da articulação entre os vários elementos que o contextualizam. Na figura 3 apresento uma visualização do modo como vejo essa articulação.

Figura 03: Núcleo central da Didática e suas envolventes



Fonte: Elaboração própria.

Tendo como núcleo central da didática o ensino, a aprendizagem e a formação, mas reconhecendo a natureza interativa e ecológica desta área do saber, entendo que há outras áreas envolventes a considerar, como sejam: os contextos institucionais, a formação de profissionais, a supervisão e a avaliação. Como escrevi no artigo supracitado “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, p. 76-77).

Finalmente no que respeita à dimensão política, assinalo uma dinâmica de autonomização e responsabilização das escolas, contrariando uma excessiva dependência dos poderes centrais. Porém, essa dinâmica não é acompanhada de uma valorização do papel dos professores e das suas condições laborais. As condições de trabalho, marcadas por excessiva burocracia, grande indisciplina, perda da autoridade dos professores e ensino em ambientes muito multisociais e multiculturais, criam condições de pouca atratividade da profissão docente e situações de *burnout*. Mesmo assim, nota-se, em muitas escolas uma dinâmica de inovação e experimentação assinaláveis fruto do envolvimento dos professores com apoio das chefias, apoio que, na minha opinião, é absolutamente necessário para que as inovações tenham sustentabilidade. Outro traço da atualidade, fruto das políticas educativas na União Europeia é a internacionalização com contactos presenciais e virtuais

entre escolas de diferentes países. Algumas preocupações atuais visíveis na vida das escolas prendem-se com questões de sustentabilidade, meio ambiente, intercompreensão linguística e cultural, integração numa escola para todos, construção da cidadania.

A concluir

Afastada agora já das lides docentes, mas ainda em contacto com o mundo profissional, continuo a considerar importante refletir-se sobre um conjunto de questões do tipo: O que é ser professor hoje? Como preparar os professores para agirem didaticamente numa escola inclusiva e num mundo globalizado? Como articular os vários contextos educativos: formais e informais? Como desenvolver nos professores o valor da reflexão, motor do seu desenvolvimento profissional? Como dinamizar neles o espírito de colaboração necessário para encontrar soluções para a enorme complexidade dos problemas educativos? Como consciencializá-los para a sua capacidade de produzir e divulgar o seu conhecimento profissional específico? Como revalorizar socialmente o papel dos professores?

Estas questões têm implicações na formação inicial e continuada dos professores que, aliás, deve seguir uma linha de continuidade no caminho do desenvolvimento profissional.

Penso, porém, que, ao refletir sobre as questões colocadas, não se deve fazer tábua rasa do conhecimento educacional já produzido. Algumas das questões já foram colocadas em momentos anteriores. Em muitos casos, o que mudou não foram as questões, mas sim os contextos. Uma abordagem seria então partir da caracterização da situação atual e analisar o que há a modificar no *status quo* para que os problemas atuais tenham uma resposta à data e não uma resposta já datada. Creio que o futuro vai continuar a requerer uma formação de base muito sólida capaz de acolher formações dinâmicas complementares. Os novos tempos exigem uma atitude de abertura e responsabilidade, um comprometimento pessoal e uma capacidade de entre-ajuda e colaboração que, absolutamente necessárias nas condições de trabalho atuais, têm de ser cultivadas já na formação inicial, formação esta que tem muito a ganhar com aproximações à vida profissional, real, durante o curso.

A terminar este texto gostaria de fazer um reparo. A caracterização da didática por mim aqui traçada não pode ser considerada de forma generalizada em Portugal e muito

menos simultaneamente em Portugal e no Brasil. Nem isso é de estranhar dado o caráter fortemente contextualizado da disciplina, uma disciplina que deve problematizar as situações educativas integrando teoria e prática e ser capaz de produzir os seus próprios saberes na interface com outros saberes e a partir das problemáticas que lhe são específicas. Uma disciplina de articulação entre várias dimensões e que só existe porque existem situações de ensino, aprendizagem e formação, situações que requerem a existência de educadores, professores e escolas, políticas educativas e investigação relevante para informar a ação e desenvolver o conhecimento.

Referências

ALARCÃO, I. **Percursos de Didática**. Aveiro: CIDTFF/UA, 2020. [no prelo]

ALARCÃO, I. A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal. **Linguarum Arena**, v. 1, n. 1, p. 61-79, 2010.

ALARCÃO, I. Revisitando fantasmas, sonhos, realidades. In: NETO; A. et al. (org.) **Didáticas e metodologias de Educação: Percursos e desafios**. Évora: Universidade de Évora, 2001. p. 29-38.

ALARCÃO, I. Contribuição da didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

ALARCÃO, I. A didáctica curricular na formação de professores. In ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (org.), **Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas**. Lisboa: AFIRSE, 1994.

ALARCÃO, I. A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In: MARTINS, I. P. et al. (org.) **Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 299-311.

ALARCÃO, I. Preparação didática num enquadramento formativo-investigativo. **Inovação**, v. 2, n. 1, p. 31-36, 1989a.

ALARCÃO, I. **Relatório da disciplina Didáctica do Inglês para as licenciaturas em Ensino de Português/Inglês e Inglês/Alemão da Universidade de Aveiro**. (Relatório apresentado para provas de agregação no grupo/sub-grupo 2. Educação). 1989b. Mimeo.

ALARCÃO, I. et al. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? **Études de Linguistique Appliquée**, v. 153, p. 11-24, 2009.

ALARCÃO, I. et al. Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia: o caso das didáticas específicas de línguas (materna e estrangeiras) na Universidade de Aveiro, Portugal. In: MONTERO MESA, L.; VEZ JEREMIAS, J. M. **Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1993, p. 607-617.

ARAÚJO e SÁ, H. **Programa da Disciplina Didáctica e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Educação**. Universidade de Aveiro. 2012. Mimeo

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Notas

¹ De momento estou a preparar a publicação de um livro sobre o assunto, a ser editado em 2020 pelo CIDTFF/UA.

² Em Portugal há uma forte tendência para trabalhar as questões didáticas em relação com as matérias a ensinar, e daí a designação de Didática de (nome da disciplina)

³ É importante ter esta contextualização em mente para se perceberem as questões que o ensino da didática levantava; a formação de educadores de infância e de professores para os anos 1º a 4º não se processavam a nível de ensino universitário.

⁴ O texto era sobre a Didática das Línguas.

* A pedido da autora, foi mantido o português de Portugal.

Sobre a autora

Isabel Alarcão

Professora Catedrática de Educação Aposentada da Universidade de Aveiro, Portugal.

E-mail: ialarcao@ua.pt Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5356-0931>

Recebido em: 10/02/2020

Aceito para publicação em: 14/02/2020