

Saberes didáticos em ação: desafios atuais

Maria Manuela Franco Esteves

Resumo

O objetivo central do presente artigo é o de examinar criticamente as implicações didáticas de dois documentos que, em Portugal, orientam os processos de ensino – aprendizagem na educação básica e no ensino secundário: o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória de 12 anos e as Aprendizagens Essenciais a realizar ao longo desse período. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em desenvolvimento desde 2017, consagra os princípios orientadores da ação das escolas, dos professores e dos alunos para a consecução do referido perfil e das aprendizagens a ele associadas. Adotando uma perspectiva crítica sobre o campo da didática, pretende-se mapear aquelas variáveis de contexto que mais poderão contribuir para o sucesso / insucesso do projeto. Entre essas variáveis, é dada especial atenção à formação dos professores. Parte-se do pressuposto de que a didática constitui sempre um campo instável em que se procura um equilíbrio entre os vértices do triângulo clássico: o professor, os alunos que aprendem e a matéria ou disciplina a ensinar/aprender. Nesta perspectiva, os dados são analisados à luz de concepções atuais sobre didática, na origem das quais estiveram o movimento de reconceptualização do currículo, as teorias construtivistas sobre a aprendizagem, os estudos sobre a escola enquanto organização e os avanços do conhecimento sobre competências e formação dos professores. O resultado é um ensaio que poderá propiciar a reflexão dos investigadores, dos formadores de professores e dos docentes, acerca da inovação didática.

Palavras-chave: Didática. Contextos didáticos. Formação didática dos professores.

Maria Manuela Franco Esteves

Universidade de Lisboa, ULisboa,
Lisboa, Portugal

E-mail: mesteves@ie.ulisboa.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-0631-6108>

Recebido em: 23/12/2021

Aprovado em: 11/07/2022



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85306>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

Abstract**Keywords:**

Didactics.
Didactic contexts.
Didactic training
of teachers.

Didactic knowledge in action: current challenges

The main objective of this article is to critically examine the didactic implications of two documents that, in Portugal, guide the teaching–learning processes in basic and secondary education: the Student Profile at the end of 12-years compulsory education and the Essencial Learnings to be carried out during this period. The Curricular Autonomy and Flexibility Project, in development since 2017, enshrines the guiding principles of action by schools, teachers and students to achieve this profile and the apprenticeship associated with it. Adopting a critical perspective on the field of didactics, it is intended to map those context variables that may contribute most to the success/failure of the project. Among those variables, teacher education deserves a special attention. It is assumed that didactics constitutes always an unstable field in which a balance is searched between the vertices of the classical triangle: the teacher, the students who learn, and the subject matter to be taught / learned. In this framework, the data are analyzed in the light of current conceptions of didactics, originated in the reconceptualization of the curriculum, constructivist theories on learning, studies on the school as an organization and advances in the knowledge about teacher’s competencies and training. The result is an essay that may encourage researchers, teacher educators and teachers to reflect on didactic innovation.

Resumen**Palabras clave:**

Didáctica.
Contextos
didácticos.
Formación
didáctica de los
profesores.

Saberes didácticos en acción: desafíos actuales

El principal objetivo de este artículo es examinar críticamente las implicaciones didácticas de dos documentos que, en Portugal, orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica y secundaria: el Perfil del Estudiante al final de la educación obligatoria de 12 años y los Aprendizajes Esenciales para llevarse a cabo durante este período. El Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular, en desarrollo desde 2017, consagra los principios rectores de la actuación de las escuelas, de docentes y estudiantes para alcanzar esse perfil y los aprendizajes asociados a él. Adoptando una perspectiva crítica en el campo de la Didáctica, se pretende mapear aquellas variables del contexto que más pueden contribuir al éxito / fracasso del proyecto. Entre essas variables, se dará una atención particular à la formación de los enseñantes. Se supone que la didáctica es siempre un campo inestable en el que se busca un equilibrio entre los vértices del triângulo clásico: el docente, los alunos que aprenden y la matéria o tema a enseñar / aprender. En esta perspectiva, los datos son analizados a la luz de concepciones actuales de la didáctica, originadas en la reconceptualización del currículo, las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, los estudios sobre la escuela como organización y los avances en el conocimiento sobre las competencias y la formación de los profesores. El resultado es un ensayo que puede incentivar a investigadores, formadores de docentes y profesores a reflexionar sobre la innovación didáctica.

Sobre o conceito de Didática

A Didática representa um campo educacional complexo na medida em que nela se articulam, por um lado, concepções gerais sobre o que é ou deve ser ensinar e aprender, e, por outro, particularidades específicas dos conteúdos ou matérias de que os alunos devem apropriar-se mediante a ação da escola.

Assim se compreende que, ao longo do tempo, diversas concepções de didática se tenham ido perfilando, sem que necessariamente as mais recentes tenham expulsado as mais antigas, antes se evidenciando a coexistência, num mesmo tempo, de alternativas conceptuais diferentes e mesmo contraditórias.

Alarcão (2020, p. 55) dá conta precisamente da evolução do conceito e defende uma concepção ampla da Didática, nos seguintes termos: “Uma Didática que, na minha concepção, 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”.

Nesta ótica, para a autora, as perguntas a que a Didática deve responder são: o quê aprender (que saberes, conhecimentos, competências, valores, atitudes)? Que alunos vão aprender? Quando? Onde? Que visão de cidadão se defende? O que justifica essa visão e esses saberes? Que atividades, contextos, recursos, papéis propor? Como avaliar, monitorizar, supervisionar?

Para esta evolução do conceito de Didática muito contribuíram os estudos sobre currículo e desenvolvimento curricular. Em Portugal, tais estudos arrancaram tardiamente (anos 80 do séc. XX) mas com tal força hegemónica que levaram à secundarização das discussões em torno da didática, tida aliás, por algum tempo, como um subcampo do currículo, essencialmente de ordem prática.

O conceito de currículo escolar emergiu primeiramente no mundo anglófono para, depois, ao longo do século XX, ir sendo adotado à escala universal. Num primeiro momento, o currículo pretendia significar um plano de estudos, formal, quase apenas centrado nos conteúdos ou matérias a ensinar, na sua seleção, organização e distribuição ao longo do tempo. É com Tyler (1949) que se opera a primeira grande rutura paradigmática: não são mais as matérias a ensinar pelo professor, mas os objetivos de aprendizagem a alcançar pelos alunos que superintendem toda a construção curricular. As matérias são seguramente imprescindíveis, mas passam a estar subordinadas às necessidades e possibilidades de aprender dos alunos, tendo em conta os seus sucessivos estádios de desenvolvimento. A avaliação passa a ser vista como a pedra de toque que permite aferir se os objetivos foram completa ou parcialmente alcançados. Logo, a avaliação deixa de ser tratada como uma operação externa ao currículo e passa a ser parte integrante (e essencial) do mesmo.

A crítica desta chamada “pedagogia por objetivos”, decorrente do pensamento de Tyler (1949), levou a um poderoso movimento de reconceptualização do currículo, de que Paulo Freire foi um dos mais destacados impulsionadores, e onde avultam traços como:

- os professores e os alunos são coconstrutores ativos do currículo;
- o currículo não é um campo neutro mas sim um campo onde forças ideológicas antagônicas disputam a hegemonia;
- contextos socioeconômicos e socioculturais diferenciados implicam escolhas curriculares e didáticas diversas por parte de escolas e professores;
- o currículo real, enquanto conjunto de aprendizagens de várias naturezas (cognitivas, socioafetivas, culturais) que cada aluno realiza de facto, por ação intencional da escola (currículo explícito), ou não (currículo oculto), é o que mais importa.

Atualmente, procura-se no campo dos estudos curriculares um novo paradigma, por vezes designado paradigma comunicacional (TRINDADE, 2021) que transcenda os paradigmas da instrução e da aprendizagem, indo no sentido de se revalorizar, simultaneamente, o papel do conhecimento, a imagem do professor como um interlocutor qualificado (e não um instrutor ou um facilitador) e o aluno como construtor de aprendizagens significativas e válidas.

Feitas estas breves notas, podemos lançar um olhar para a definição mais antiga de Didática que se conhece. Trata-se da ambição de Comênio (séc. XVII) expressa na sua obra *Didactica Magna*, nos seguintes termos:

Nós ousamos prometer uma Didáctica Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera (COMENIUS, F. Gulbenkian, 6ª edição, 2015, pp.45)

O excerto reproduzido não deixa de apresentar as marcas do seu tempo: a didática que Comênio perspectivava tinha como centro o professor que ensina e radicava na crença da existência de “um método de ensinar tudo a todos”. Trata-se de uma conceção tradicional da didática que reduz esta a uma técnica, a uma aplicação pelo professor de princípios, normas, preceitos ou leis e que, por outro lado, se satisfaz com a consideração de uma didática geral, ignorando a necessidade de didáticas específicas segundo os diversos conteúdos de ensino-aprendizagem.

Tal concepção da didática continua a ter defensores (GIMENO SACRISTÁN; PEREZ GÓMEZ, 1989; CAMILLONI, 1994; MEDINA RIVILLA; SALVADOR MATOS, 2001). Porém, o desenvolvimento das ciências da educação, com destaque para a teoria curricular, veio favorecer cada vez mais o enfoque nos processos de ensino-aprendizagem, enquanto processos articulados e dialéticos, em que a ação do professor e a construção das aprendizagens pelos alunos interagem e são interdependentes. Numerosos autores passaram então a considerar que tais processos constituem o objeto de estudo da didática e devem ser o cerne da formação dos professores nesse domínio (KANSANEN e MERI, 1999; MALLART NAVARRA, 2001; SEVILLANO, 2011; PLA LÓPEZ *et al.*, 2010). Para alguns outros autores, essa concepção é ainda redutora, e fazem questão de situar os processos de ensino – aprendizagem organizados pela instituição escolar e concretizados plenamente em sala de aula ou similar (laboratório, ginásio, oficina, etc.), dentro de um campo mais amplo – o processo educativo – onde concorrem com a educação proporcionada pelas famílias, pelas comunidades locais e pelos meios de comunicação de massas (ALVAREZ DE ZAYAS, 1997; PLA LÓPEZ *et al.*, 2010).

Para a evolução e a ampliação do campo da didática contribuíram os desenvolvimentos no domínio da psicologia da aprendizagem – teorias construtivistas e cognitivistas – que vieram mostrar a importância de as aprendizagens a realizar pelos alunos serem significativas para estes e, nesse sentido, profundas. Por outro lado, também os estudos sobre a escola como organização de relações humanas, mais do que burocrática, mostraram as influências que o clima e a cultura de escola exercem sobre as práticas didáticas em sala de aula.

É neste cenário de ampliação do conceito de Didática que se compreende que autores como Alarcão, Costa e Sá (1999) venham defendendo que seu objeto de estudo é o currículo real. Então, o que no entender de Alarcão (2020) distingue currículo e didática são traços como:

–o grau de generalidade na resposta às mesmas perguntas (ensinar o quê, a quem, para formar que perfil de cidadão, mediante que atividades, em que contextos, com que avaliação, com que fundamentos: o currículo é mais geral, representa um nível macro, enquanto a didática é mais específica, focada num dado grupo-turma, numa dada matéria e em interação com um dado contexto;

–a didática representa uma ação em que o sujeito professor reinterpreta o currículo no espaço da sala de aula, de forma a tornar o mesmo acessível aos seus alunos;

–as opções curriculares representam um pensamento que só se pode concretizar mediante a ação didática: currículo e didática tendem para a interdisciplinaridade.

Fica, pois, claro que, no caso português, investigadores como Isabel Alarcão (2020) e a sua equipa foram importantes para uma reconfiguração do campo da didática nas últimas décadas. Essa autora assinala e sublinha como traços desse percurso, os seguintes:

–a conquista de um estatuto de disciplina para a didática;

–a dimensão de interface com diversas outras disciplinas que contemplam o mesmo objeto (os processos de ensino–aprendizagem) e a desejável interdisciplinaridade em desenvolvimento;

– a transição de um repositório de métodos e técnicas, de pendor aplicacionista para um enfoque nos processos, assente em conhecimento científico próprio e visando a produção de conhecimento praxeológico pelos profissionais do ensino;

–a contextualização da didática no plano político que é transversal a todas as suas dimensões (formação profissional dos docentes, investigação, ação profissional).

O primeiro destes traços – a conquista de um estatuto de disciplina académica – remete para o desenvolvimento do conhecimento científico fundado na pesquisa, com a inerente construção de quadros teóricos de explicação / compreensão do real.

O segundo destes traços – a interface com outras disciplinas focadas nos processos de ensino / aprendizagem – remete nomeadamente para a procura de pontes com os resultados de estudos sobre psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, sociologia da escola enquanto organização, comunicação, e formação inicial e contínua de professores.

O terceiro dos traços apontados – mudança do foco da didática – pode ter como pano de fundo o ideal do professor reflexivo ou a metáfora do professor pesquisador, um profissional capaz de questionar, questionar-se e teorizar as suas práticas.

O quarto traço assinala o papel e a importância que as políticas educativas nacionais e internacionais têm, de facto, na configuração da didática, mesmo quando a ela se não referem explicitamente. Quando atribuem determinados papéis a professores e alunos, quando consagram determinados conteúdos de ensino e aprendizagem e atribuem um valor relativo a uns e a outros, quando sugerem determinadas estratégias como superiores a outras, quando estabelecem formas de avaliação, estão, de forma direta ou indireta, a influir sobre as escolas e os professores, inclusivamente no que respeita à ação didática.

Neste quadro geral de evolução do conceito de didática, importa conhecer, em cada caso específico, as perspetivas dos atores que, a diversos níveis, intervêm no campo da didática – especialistas e pesquisadores, formadores de professores, mas também, e fundamentais, os professores sejam eles novatos ou experientes – porque, provavelmente, existem entre estes atores e no interior de cada um dos grupos

referidos, posturas muito diferenciadas. No limite, é a cada professor que compete tomar decisões sobre a didática que vai prosseguir nas suas aulas, com os seus alunos e em função das matérias de que se ocupa. Decisões que estão, porém, longe de serem plenamente livres na medida em que dependem da formação que o professor tem e de condições contextuais que o ultrapassam como sejam os tempos de lecionação atribuídos a cada disciplina, a dimensão dos grupos-turma, a sobrecarga de conteúdos programáticos, a falta de recursos materiais, etc.).

O prosseguimento das pesquisas em didática e em cada uma das didáticas específicas correspondentes a distintos conteúdos de ensino-aprendizagem certamente contribuirá para um maior conhecimento e compreensão das práticas dos professores e dos respetivos fundamentos, alimentando e revivificando a formação docente necessária a intervenções profissionais inovadoras.

A Didática e os saberes profissionais dos professores

Sempre que surge uma proposta de inovação educacional, se pergunta até que ponto ou em que medida estão os professores preparados para a acolher e, sobretudo, para a pôr em prática nas suas aulas. Geralmente, a resposta nunca é dada com base numa informação rigorosa. Dividem-se as opiniões entre os otimistas / voluntaristas que acreditam que é fácil, e mesmo mecânico, o trajeto de uma reforma instituída em lei até às práticas de sala de aula, e os pessimistas para quem os professores resistem sempre à mudança e à inovação. Não nos situamos nem num nem no outro destes polos.

Em Portugal está atualmente em curso um Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular com implicações nítidas no domínio das didáticas. De facto, o PAFC prevê e incentiva:

- um planeamento curricular local, em função dos alunos concretos de cada escola e turma, das suas necessidades, motivações, interesses e capacidades;
- a valorização, pela escola, dos saberes cotidianos dos alunos;
- a decisão livre, por cada escola, do conteúdo de 25% da matriz curricular (componentes locais ou regionais);
- a definição pelos professores de áreas interdisciplinares de aprendizagem, desenvolvidas como um projeto de turma;
- uma priorização das aprendizagens a realizar / recuperar;
- a organização dos alunos por grupos de geometria variável e mais ou menos temporários;
- a criação de atividades de apoio diferenciado a alunos, individualmente ou em grupo (tutorias);

- a prática de uma diferenciação pedagógica efetiva;
- a monitorização e a avaliação contínua dos projetos curriculares de escola e de turma;
- a articulação curricular das aprendizagens entre níveis, ciclos e anos de escolaridade.

Observando atentamente estes traços, pensamos que o principal desafio colocado à didática é o da diferenciação pedagógica: projetar o trabalho para alunos concretos, à partida com diferentes necessidades, motivações e expectativas; partir dos saberes cotidianos dos alunos nos projetos de aprendizagem; centrar na turma os projetos interdisciplinares; decidir prioridades; admitir a criação de grupos temporários de alunos para facilitar a sua aprendizagem; desenvolver atividades de apoio individualizado.

A diferenciação pedagógica não é uma perspetiva nova no âmbito do currículo e da didática, mas continua a ser uma realidade ainda excessivamente longínqua, a interpelar todos os intervenientes, externos e internos à escola, para que a sua prática se efetive.

O primeiro passo de uma reforma educativa bem-sucedida será o da adesão dos professores, no plano intelectual, àquilo que, de novo, se pretende fazer. Para isso, é necessário que os professores possam participar na conceção dos projetos, que possam apresentar os seus argumentos e escutar os argumentos dos outros sobre o que se pretende transformar e, finalmente que sintam que a voz dos profissionais contou e que, não havendo unanimidade, como sempre acontece em educação, a decisão final tem alguma legitimidade.

Mas este primeiro passo não é suficiente. O Perfil do Aluno, adiante descrito e analisado, é parte integrante do PAFC e resultou de um debate público alargado em que os profissionais do ensino e da investigação em educação tiveram, naturalmente, um papel de primeira linha. Logo nessa oportunidade e desde então até agora se levantaram vozes suscitando a questão das condições para o êxito do projeto. Essas condições podem ser agrupadas em dois grandes planos: o da organização burocrática e pedagógica da escola e o das competências dos professores. Entendemos como competências os conhecimentos, capacidades e atitudes dos professores, articulados e projetados na ação docente. As competências espelham, pois, na conceção que adotamos, o modo como o professor trabalha com os seus alunos e os pares, em função de saberes profissionais que detém. Estes saberes são heterogêneos: agregam não só conhecimentos teóricos sobre educação, mas também saberes oriundos das experiências de trabalho (nomeadamente, quanto a processos, procedimentos e práticas) que, frequentemente, dão origem a teorias implícitas e a crenças.

Seja qual for o conceito de Didática que se adote, não se pode deixar de questionar quais os conhecimentos necessários para uma ação docente eficiente e desejavelmente também eficaz, nem deixar

de procurar os modelos e modalidades de formação que conduzam à construção das competências desejadas.

A investigação científica tem produzido resultados relevantes sobre a diversidade de modelos de formação possíveis, identificando as potencialidades e limitações de cada um deles. Porém, no caso português, a discussão desses modelos conceituais alternativos tem sido diminuta entre os formadores de professores e nas instituições a que pertencem.

Para efeitos analíticos, é útil considerar na base desses modelos o desdobramento dos conhecimentos profissionais dos professores. A este propósito, Shulman (1987) propôs que se considerassem: o conhecimento do conteúdo de ensino / o conhecimento pedagógico geral / o conhecimento do currículo / o conhecimento pedagógico do conteúdo / o conhecimento dos alunos e das suas características / o conhecimento dos contextos educacionais / o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo constitui o contributo mais original do autor que, nas suas próprias palavras, o define como:

A mistura do conteúdo e da pedagogia para uma compreensão de como tópicos, problemas ou perspectivas particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos para efeitos de instrução. [...]Técnicas e princípios que ajudam a traduzir o conhecimento da matéria para estruturas cognitivas que sejam úteis e acessíveis aos estudantes (SHULMAN, 1987).

A definição proposta compagina-se bem com uma noção de didática, como muitos autores assinalaram: tratando-se de um domínio de síntese, a mesma deve ser inscrita e ir buscar o seu fundamento em todas as restantes áreas de conhecimento acima referidas, sem, contudo, esquecer o seu objeto próprio.

Entretanto, nos últimos 40 anos, as condições de obtenção de informação, de produção e circulação da comunicação modificaram-se de forma radical com a emergência e a rápida disseminação das tecnologias digitais. As novas realidades têm sido objeto de estudo e de teorização em diversos campos científicos, seja focando mudanças gerais nas sociedades, mudanças experimentadas pelos indivíduos, mudanças na economia e, necessariamente também, mudanças no mundo escolar.

Mishra e Koehler (2006) partiram da teorização de Shulman, acima referida, e modificaram-na sensivelmente sugerindo que há um novo tipo de conhecimento necessário aos professores: o conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo (abreviadamente T-PACK, do inglês Technological Pedagogical Content Knowledge).

Recentemente, a disrupção da vida escolar experimentada em todos os países por efeito da COVID-19, traduzida na necessidade imperiosa de substituir o ensino presencial por ensino a distância, veio evidenciar competências já muito desenvolvidas por parte de alguns professores, mas também dificuldades grandes, vividas por muitos outros, e certamente mostrar a necessidade de um investimento didático forte na área do T-PACK. Um estudo encomendado pelo Conselho Nacional de Educação de Portugal e publicado em 2021 constatou que apenas 25% dos professores portugueses dos ensinos básico e secundário evidenciaram competências para uma prática adequada do ensino a distância, tendo-se os restantes 75% limitado a transpor mecanicamente as aulas presenciais para as plataformas digitais.

Os conhecimentos de diversas naturezas que foram mencionados, sendo absolutamente necessários não são a nosso ver suficientes para expressar o que dos professores se espera, donde preferimos falar em “saberes profissionais” ou em “competências” que têm como denominador comum o só se poderem conceber, observar e avaliar na ação direta de cada professor com os alunos e os pares. De facto, de pouco servirá possuir conhecimentos e saberes se os mesmos ficarem inertes, ou seja, se não forem depois investidos na ação. Ora a didática, sendo o domínio que mais perto está da atuação junto dos alunos, pode e deve ser o campo privilegiado de observação das competências do professor do seu profissionalismo e da sua profissionalidade.

Reconhecemos, nos debates que têm tido lugar a este propósito, duas posições extremas: a dos que adotam o conceito de competência acriticamente, talvez por um efeito de moda, e a dos que o rejeitam por o conotarem com uma ordem economicista neoliberal, triunfante à escala planetária. Pela nossa parte, adotamos o conceito tal como a corrente socio construtivista o define: “tudo o que é posto em jogo numa ação e tudo o que permite dar conta da organização da ação” (JONNAERT, 2002). O protagonismo dado à ação, à prática, não dilui nem secundariza o papel dos saberes teóricos, antes pelo contrário. Pensamos que não existem competências sem esses saberes. Dito de outro modo, pensamos que é a ação docente e a organização dessa ação ao serviço dos alunos e das suas aprendizagens que leva a convocar os saberes teóricos, a validá-los (ou não), a criticá-los e, se necessário, a reconstruí-los. A reflexão profissional tão almejada, ou se funda e alimenta da discussão que o professor faz consigo próprio e com os pares acerca dos saberes investidos na sua ação e dos resultados obtidos, ou não passará de um mero exercício discursivo inconsequente.

A distinção que acabamos de propor entre saberes e competências, tem, a nosso ver, relevância quando se pensa na formação inicial e continuada dos professores. Uma e outra são chamadas a acompanhar e apoiar inovações curriculares e didáticas, como as que o PAFC representa. Trata-se de contribuir para o desenvolvimento profissional docente que se vai tornando crescentemente mais complexo na medida em que a formação formal instituída é desafiada pela formação não formal, ou seja, aquela que cada professor

adquire, de modo não intencional, à medida que vai trabalhando com diferentes grupos de alunos, com diferentes grupos de colegas e, porventura, em diferentes escolas. É neste passo que, frequentemente, os professores tendem a sobrevalorizar os ensinamentos dessas experiências e a subestimar o valor do conhecimento veiculado em situações de formação formal. Isto é particularmente sentido no campo da didática, sobretudo quando esta é reduzida a um conjunto de métodos e técnicas. Ora é fundamental que os professores sejam capazes de apreciar criticamente o valor dos saberes de experiência, que tanto podem ser formativos e fatores de crescimento profissional, como o seu contrário, se conduzirem à descrença no valor da educação e ao pessimismo quanto à educabilidade dos alunos.

O Perfil do Aluno: implicações para a Didática

O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória de 12 anos é um documento legal, vigente em Portugal desde 2017, ao qual se devem subordinar o currículo, as didáticas, o trabalho de professores e alunos, as lideranças pedagógicas, assim como a própria organização escolar.

As autoridades educacionais identificaram um conjunto de princípios e valores nucleares a cultivar e interiorizar pelos alunos sob orientação da escola, a saber: liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação.

As competências a desenvolver pelos alunos ao longo dos 12 anos de duração da escolaridade obrigatória distribuem-se por dez áreas:

1. Linguagens e textos
2. Informação e comunicação
3. Pensamento crítico e pensamento criativo
4. Raciocínio e resolução de problemas
5. Saber científico, técnico e tecnológico
6. Relacionamento interpessoal
7. Desenvolvimento pessoal e autonomia
8. Bem-estar, saúde e ambiente
9. Sensibilidade estética e artística
10. Consciência e domínio do corpo

Embora se possa presumir que determinadas disciplinas do currículo escolar estão mais vocacionadas para o desenvolvimento de umas ou outras destas áreas, nada impede que todas as competências sejam trabalhadas em todas as disciplinas, nomeadamente se os professores explorarem caminhos de interdisciplinaridade.

O conceito de “competência” / “competências” dos alunos tem sido objeto de controvérsia, em Portugal, entre especialistas e entre os professores e tem dado lugar a não poucos equívocos. Daí se compreende que o legislador tenha tido a necessidade de o definir: as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes e são consideradas centrais para a construção do perfil dos alunos, à saída da escolaridade obrigatória.

Em nosso entender, a definição proposta peca por defeito. Na perspectiva socioconstrutivista em que nos situamos (ESTEVES, 2008) as competências são certamente “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”, mas só se constroem e revelam efetivamente na ação. É quando é necessário enfrentar e resolver um problema, seja ele delinear um projeto, resolver um exercício, construir um objeto, ou outro, que se pode constatar se determinada competência ou competências foram adquiridas. O que implica obrigatoriamente a adoção, no plano didático, de determinadas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem promotoras da ação dos alunos, individualmente ou em grupo.

Procedemos a uma análise de conteúdo temática e apenas qualitativa, do documento referente ao Perfil do Aluno. Considerámos como categoria cada uma das áreas de competências acima referidas e como indicadores da mesma, as diversas competências a desenvolver. A cada categoria foi atribuída uma letra e a cada competência, um número de ordem dentro da respetiva categoria.

Quadro 1. Competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

ÁREAS	COMPETÊNCIAS
A – Linguagem e textos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar (...) diferentes linguagens e símbolos 2. Aplicar estas linguagens (...) aos diferentes contextos 3. Dominar capacidades (...) de compreensão e de expressão
B – Informação e comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação (...) 2. Transformar a informação em conhecimento 3. Colaborar em diferentes contextos comunicativos (...)

C – Raciocínio e resolução de problemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas 2. Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas 3. Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados
D – Pensamento crítico e pensamento criativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar (...) observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando (...) com vista à tomada de posição fundamentada 2. Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, (...) para pensarem criticamente 3. Prever e avaliar o impacto das suas decisões 4. Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora (...)
E – Relacionamento interpessoal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição 2. Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede 3. Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar
F – Desenvolvimento pessoal e autonomia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos 2. Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências 3. Consolidar e aprofundar as competências que já possuem 4. Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos (...)
G – Bem-estar, saúde e ambiente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural (...) 3. Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social (...)
H – Sensibilidade estética e artística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais 2. Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte 3. Apreciar criticamente as realidades artísticas (...) 4. Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial (...)
I – Saber científico, técnico e tecnológico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender processos e fenómenos científicos (...) que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania 2. Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados (...) 3. Executar operações técnicas (...) 4. Adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais (...)
J – Consciência e domínio do corpo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas 2. Dominar a capacidade percetivo-motora (...) 3. Ter consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral (...)

Fonte: Ministério da Educação, Portugal. Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória

A primeira constatação a fazer, a partir do Quadro 1, é a de que aí se encontra, de forma subliminar, uma determinada conceção de aprendizagem: aprende-se fazendo, aprende-se atuando, aprende-se agindo, aprende-se experimentando e construindo. Repare-se nos verbos usados para introduzir cada uma das

competências: “utilizar”, “aplicar”, “dominar”, “transformar”, “colaborar”, “interpretar”, “gerir”, “desenvolver processos”, [pensar] “observando, analisando, argumentando”, “convocar”, “prever e avaliar”, “desenvolver ideias”, “adequar comportamentos”, “trabalhar em equipa”, “interagir”, “estabelecer relações”, “identificar” [interesses e necessidades], “consolidar”, “aprofundar”, “adotar”, “compreender”, “manifestar”, “experimentar”, “apreciar”, “valorizar”, “manipular e manusear”, “executar”, “realizar”.

Uma segunda constatação decorre também desta lista exaustiva dos verbos utilizados: eles situam sempre as competências dos alunos no campo da ação, assim corrigindo implicitamente a definição de competência expressa no preâmbulo do documento, a que já acima nos referimos e que considerámos insuficiente.

A partir desta distribuição das 34 competências pelas dimensões de que fazem parte, a nossa análise de conteúdo consistiu em criar categorias correspondentes a eixos de intervenção didática que pudessem acolher todo o material. Visou-se, com esse exercício, identificar e dar visibilidade a finalidades e objetivos de trabalho no plano didático que devem estar presentes no pensamento, na ação e na reflexão tanto do professor individual como da equipa de docentes que, desejavelmente, deverão envolver-se em trabalho colaborativo e interdisciplinar. Foi seguido um processo indutivo para a categorização proposta, ou seja, as categorias decorrem do material disponível.

Quadro 2. Eixos de intervenção didática dos professores

Finalidade da intervenção	Indicadores	N
Promover a ação / atividade dos alunos e a sua autonomia	Todas as competências do Quadro 1	34
Levar os alunos do conhecimento particular / local ao universal	A.1 / A.3 / B.1 / B.2 / D.1 / G.2 / H.1 H.4 / I.2 / I.3	10
Estimular o autoconhecimento do aluno	F.1 / F.2 / G.1 / H.3 / J.2 / J.3	6
Proporcionar aprendizagens autodirigidas pelos alunos	C.1 / C.2 / C.3 / F.3 / F.4 / J.1	6
Estimular o desenvolvimento de competências sociais pelo aluno	E.1 / E.2 / E.3 / G.3 / I.1	5
Suscitar a criatividade	D.2 / D.3 / D.4 / H.2	4

Proporcionar aprendizagens contextualizadas	A.2 / B.3 / I.4	3
---	-----------------	---

O Quadro 2 contempla sete grandes traços de responsabilidade da escola e, em particular, da intervenção da didática, ao serviço da construção do perfil desejado do aluno. Sem surpresas face ao que consta do Quadro 1, o primeiro desses traços, cobrindo a totalidade das competências a desenvolver, é o da promoção da ação dos alunos e do desenvolvimento da sua autonomia, comprometendo por igual todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares.

A implicação deste desígnio para a didática remete para uma conceção ampla desta última, tal como acima a caracterizámos, ou seja, uma conceção que envolve todo o processo educativo, ao colocar no horizonte a autonomia do aluno. Remete também para o papel crucial das estratégias, métodos e técnicas que o professor escolhe, ao acentuar a importância de os alunos serem protagonistas ativos das suas aprendizagens. Embora não se conheçam estudos sistemáticos das estratégias que os professores adotam nas suas aulas, nem por escola, nem a nível do país, são frequentes as críticas ao facto de muitos professores ainda continuarem a praticar um ensino magistral, facto para o qual são aduzidas diversas razões: repertório limitado de estratégias, métodos e técnicas conhecidos ou dominados pelos docentes, fruto de uma formação obsoleta, insuficiente ou deficiente; economia de tempo para poder “cumprir o programa”; número excessivo de alunos por turma; falta de recursos pedagógicos; etc. O desafio que então se coloca é o de tentar remover os obstáculos à prática de pedagogias ativas.

O traço que em seguida agrega maior número de competências dos alunos – levar estes a passarem do conhecimento particular / local ao universal – reflete uma ambição de sempre da escola. Ampliar e transformar o conhecimento pessoal prévio das crianças e dos jovens por ação da sua escolarização é abrir-lhes as portas para o mundo, habilitá-los a inserirem-se nesse mundo, incluindo a sua comunidade local e o seu país, como cidadãos responsáveis, ativos e intervenientes. Missão crescentemente mais complexa, face ao aumento exponencial dos conhecimentos em todas as áreas, cabe à escola proporcionar os instrumentos, as chaves de leitura da realidade, as estratégias que sejam fundamentais para cada um poder prosseguir a sua educação ao longo da vida.

Dois outros traços da intervenção didática, inferidos na análise efetuada, são “estimular o autoconhecimento do aluno” e “proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem autodirigidas”, cada um deles agregando seis das competências desejadas. Há um ponto comum entre os dois traços: o aluno enquanto pessoa, enquanto individualidade, nas suas potencialidades e nas suas fragilidades, na relação entre aspetos cognitivos, sociais e afetivos que configuram a sua personalidade. A confiança dos alunos em si próprios e a autoestima são cruciais para a sua motivação para aprender e para resistirem às dificuldades.

A didática é aqui desafiada na medida em que se possa propor aos alunos formas mais pessoais e autónomas de se relacionarem com o conhecimento das matérias. É particularmente em torno dos dois traços em referência e das competências que eles albergam, que nos parece que se consubstanciou o propósito do legislador de configurar um perfil de base humanista.

Por último, as finalidades da ação educativa também se focam no estímulo ao desenvolvimento de competências sociais, no fomento da criatividade e na contextualização das aprendizagens, respetivamente com 5, 4 e 3 competências mais diretamente associadas. As competências sociais dos alunos que a relação educativa com os professores e os pares permite desenvolver, para além de corresponderem ao desígnio de, através da educação, se “aprender a viver com os outros” (DELORS, 1996), são estruturantes da ação da escola. No plano didático, deveriam concitar uma atenção permanente às dinâmicas de grupo e à organização da comunicação em sala de aula e a distância. Os projetos e os trabalhos em grupo encerram grandes potencialidades neste domínio. Suscitar a criatividade está igualmente ao alcance da didática, na medida em que se incentive os alunos a buscarem soluções inovadoras para determinados problemas ou nas expressões linguística e artística. A contextualização das aprendizagens pelos alunos pode ser constatada pelo modo como usam diferentes linguagens, participam em diferentes ambientes comunicacionais ou adequam os produtos que realizam a contextos diferentes.

Considerações finais

Dependendo do tempo histórico, dos autores e das correntes teóricas em educação, a Didática pode ser concebida como um campo mais estreito (métodos e técnicas de ensino) ou mais amplo (todo o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo, todo o processo educativo).

Neste ensaio, aderimos à ideia de que falar em Didática é reportar-se a três dimensões distintas deste conceito – (i) ação direta dos professores com os seus alunos para os levar a aprender / (ii) uma disciplina académica presente na formação profissional inicial e contínua de professores / (iii) um campo de pesquisas com um objeto próprio.

Julgamos ter ficado claro, nesta abordagem do tema proposto, que estas três dimensões estão interligadas e são interdependentes, desde logo por terem conduzido à crítica da perspetiva tradicional da Didática e à densificação do conceito em função do acréscimo de responsabilidades confiadas à educação escolar e da evolução das teorizações sobre o currículo, sobre os processos psicológicos da aprendizagem, sobre a natureza peculiar das instituições escolares e sobre os modos como os professores se formam e desenvolvem profissionalmente.

O “Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”, em vigor em Portugal, é extremamente exigente, como a análise acima permite constatar. Diversas condições, para além das de ordem didática, têm de verificar-se para que o sucesso educativo dos alunos seja alcançado. Trata-se de um processo longo – 12 anos – o que chama a atenção para a necessidade de estabelecimento de patamares intermédios de aproximação às competências visadas, tendo em conta o ciclo de escolaridade e o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

À política pública de educação cabe providenciar os meios humanos, materiais e financeiros adequados à ambição alimentada (o que nem sempre está a ocorrer na realidade).

Habitualmente, é muito referida a importância da articulação vertical dos currículos, mas é geralmente concretizada de forma deficiente. Muitas vezes, apenas os alunos quando transitam de nível de escolaridade, de ciclo ou mesmo de ano se dão conta da existência, na realidade, de repetições, ruturas e hiatos. Entendemos que tal preocupação de criação de sequências curriculares e didáticas coerentes deveria estender-se às propostas que, ao longo do tempo, vão sendo feitas dentro de uma mesma disciplina ou área disciplinar. Igualmente importante é a articulação horizontal das didáticas que os professores de uma mesma turma propõem aos seus alunos – desde logo porque há competências que devem ser desenvolvidas em todos os espaços de aprendizagem, mas também porque importa dividir responsabilidades em relação a outras e, assim, tornar a ação de cada um mais exequível.

O desafio colocado às escolas, aos professores e a cada professor, é o de proporcionarem sistematicamente a ação / atividades dos alunos como estratégia de aprendizagem, o que implica, entre outros aspetos, uma reorganização da escola (tempos, espaços, dimensão dos grupos), um trabalho docente em equipa, com fins colaborativos, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a par dos disciplinares e em articulação com estes, uma atenção e um cuidado acrescidos à formação continuada dos professores com enfoque nos problemas concretos que os mesmos enfrentam e com o propósito de os ajudar a resolvê-los.

Enquanto disciplina académica, a didática está presente nos programas de formação inicial de professores e é também frequente a sua presença em ações de formação continuada. Importaria que, em ambos os casos existisse uma relação forte com a prática letiva dos docentes, no sentido de permitir o encontro de respostas para problemas por eles enfrentados. No caso do projeto de que neste artigo nos ocupámos, é de presumir que, entre os profissionais, surgirão dúvidas, hesitações e dificuldades cuja superação possa ser ajudada pela formação e situando a ação no quadro de uma conceção ampla da didática.

A renovação das pesquisas no campo da didática, sem perder de vista o seu objeto próprio, exige atualmente a consciencialização, pelos pesquisadores, da multiplicidade de campos científicos que são convocados em benefício da compreensão da realidade e de uma ação didática mais exigente e rigorosa.

Idealmente, formadores e professores dos ensinos fundamental e médio deveriam, sempre que possível, ser associados a tais pesquisas, como estratégia para o seu desenvolvimento profissional e para formas de intervenção didática promotoras do sucesso educativo e escolar dos alunos.

As realidades constatadas nas escolas, incluindo as de ensino superior, ainda estão frequentemente aquém do que o conhecimento científico existente à data preconiza para a ação didática. Mas, ao contrário de tempos passados, sabemos hoje o que é necessário fazer, assim haja vontade e determinação para empreender o caminho.

Referências

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. Fundação Universia - Coluna Atualidades. ALARCÃO, Isabel. **Percursos da Didática**. Aveiro: UA Editora, 2020.

ALARCÃO, Isabel; COSTA, Nilza; SÁ, Helena Araújo e. The role of subject didactics in teacher education: the case of the Department of Didactics and Educational Technologies at the University of Aveiro, Portugal. In: TNTEE (Org.) **Didaktik / Fachdidaktikas the Science(s) of the Teaching Profession?** Umeå: TNTEE Editorial Office, 1999. p. 227-235.

ALVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. **Didáctica general la escuela en la vida**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

CAMILLONI, Alicia R.W. de. **La formación docente en cuestión: política y pedagógica**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

COMENIUS, Johann A. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 6ª edição, 2015, pp.45.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação, Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: UNESCO/Edições ASA, 1996

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. **Sísifo**, n.8, p. 37-48, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/132>. Acesso em: 23 jun. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GÓMEZ, André. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989.

JONNAERT, Philippe. **Compétences et socioconstructivisme – un cadre théorique**. Bruxelas: De Boeck, 2002.

KANSANEN, Pertti; MERI, Matti. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In: TNTEE (Org.) **Didaktik / Fachdidaktikas the Science(s) of the Teaching Profession?** Umeå: TNTEE Editorial Office, 1999. p. 107-116.

PLA LÓPEZ, Ramón Vidal *et al.* (Orgs.). **Una concepción de la pedagogía como ciencia**. La Habana: Pueblo y Educación, 2010.

PORTUGAL, Ministério da Educação. **Despacho n° 6478/2017**, de 26 de Julho de 2017. Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2017. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MISHRA, Punya; KOEHLER, MatthewJ. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacherknowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p.1017-1054, jun. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220041541_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_A_Framework_for_Teacher_Knowledge. Acesso em: 23 jun. 2022.

MALLART NAVARRA, Juan. **Didáctica**: Concepto, objeto y finalidades. Madrid: UNED, 2001.

MEDINA RIVILLA, Antonio; SALVADOR MATOS, Francisco (Orgs.). **Didáctica General**. Madrid: Pearson Education, 2001.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, p. 1-21, fev. 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.