



## **Vozes da Didática: Percursos transgeracionais de investigadores da Universidade de Aveiro**

### **Voices of Didactics: Transgenerational paths of researchers in the University of Aveiro**

### **Voces de la Didáctica: Rutas transgeneracionales de investigadores de la Universidad de Aveiro**

**Carolina Lourenço-Simões**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores  
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro  
carolinalsimoes@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0001-5202-4977>

**João Ferreira-Santos**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores  
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro  
joamrsantos@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-2622-2333>

**Paula Costa**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores  
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro  
paulaacosta@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-9475-0560>

**Maria Helena Araújo e Sá**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores  
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro  
helenasa@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

#### **Resumo**

Vivemos num mundo em constante transformação. Assumindo eco na Educação, essas transformações, que perpassam várias gerações de investigadores, têm proporcionado a reconfiguração epistemológica e praxeológica da Didática, adquirindo, assim, a sua conceção, um carácter hermenêutico. É neste sentido que se procura responder às questões de investigação: (1) Qual a perceção de investigadores de diferentes gerações da Universidade de Aveiro sobre a conceção de Didática? e (2) Como se foi construindo a perceção desses investigadores sobre a conceção



de Didática, atendendo aos seus percursos de vida nos âmbitos pessoal e profissional? Para tal, delinear-se-iam como objetivos: (i) compreender a dimensão contextualizada dos percursos pessoal e profissional dos investigadores entrevistados; (ii) caracterizar a sua perceção sobre a conceção de Didática; e (iii) analisar as diferentes perspetivas epistemológicas nesse âmbito. De modo a operacionalizar o estudo, procedeu-se à recolha de dados através da realização de entrevistas *standardized open-ended* a nove investigadores da área da Didática de diferentes gerações da Universidade de Aveiro e à sua posterior análise de conteúdo categorial, através do recurso ao *software* webQDA. Conclui-se que os investigadores-participantes apresentam uma conceção de Didática análoga, tornando-se evidente a existência de uma escola de pensamento que define a identidade institucional da Universidade de Aveiro nesse domínio, mas que, em paralelo, denota idiosincrasias emergentes dos percursos individuais dos sujeitos, assim como dos seus contextos geracionais.

**Palavras-chave:** Didática; percursos de vida; transgeracionalidade; Universidade de Aveiro.

#### Abstract

We live in a constantly changing world. Those transformations, which echo in Education, span several generations of researchers, and have led to an epistemological and praxeological reconfiguration of Didactics towards a hermeneutic character. Considering this panorama, we sought to answer the following questions: (1) What is the perception of different generations of researchers from the University of Aveiro concerning Didactics? and (2) How has the perception of the concept of Didactics been built by those researchers throughout their personal and professional life paths? To this end, the following aims were outlined: (i) to understand the personal and professional paths of the participants; (ii) to characterize their perception of the concept of Didactics; and (iii) to analyze their epistemological perspectives regarding the topic. Data research was carried out through standardized open-ended interviews with nine researchers of the University of Aveiro specialized in the field of Didactics and from different generations. With the support of the webQDA software, we proceeded to a categorial data analysis. The results demonstrate that the researchers have a similar conception of Didactics and highlight the existence of a school of thought that defines the institutional identity of the University of Aveiro in this field, but denote, as well, idiosyncrasies, which emerge from the individual paths and from the different generational contexts of the researchers.

**Keywords:** Didactics; life paths; transgenerationality; University of Aveiro.

#### Resumen

Vivimos en un mundo en constante cambio. Asumiendo eco en la Educación, estas transformaciones, que abarcan varias generaciones de investigadores, han propiciado la reconfiguración epistemológica y praxeológica de la Didáctica, adquiriendo, así, un carácter hermenéutico. En este sentido, se busca dar respuesta a las preguntas de investigación: (1) ¿Cuál es la percepción de investigadores de diferentes generaciones de la Universidad de Aveiro sobre la concepción de Didáctica? y (2) ¿Cómo se ha construido la percepción de esos investigadores sobre la concepción de Didáctica, considerando sus trayectorias de vida en los ámbitos personal y profesional? Para ello, se esbozaron los siguientes objetivos: (i) comprender la dimensión contextualizada de las trayectorias personales y profesionales de los investigadores entre-



vistados; (ii) caracterizar su percepción sobre la concepción de Didáctica; y (iii) analizar las diferentes perspectivas epistemológicas en este contexto. Para operacionalizar el estudio, se recolectaron los datos a través de entrevistas *standardized open-ended* a nueve investigadores en el campo de la Didáctica de diferentes generaciones de la Universidad de Aveiro y se procedió a su posterior análisis de contenido categorial, mediante el uso del *software* webQDA. Se concluye que los investigadores participantes presentan una concepción similar de Didáctica, evidenciando la existencia de una corriente de pensamiento que define la identidad institucional de la Universidad de Aveiro en este campo, pero que, paralelamente, denota idiosincrasias emergentes de los caminos individuales de los sujetos y de la generación a la que pertenecen.

**Palabras-clave:** Didáctica; rutas de vida; transgeneracionalidad; Universidad de Aveiro.

## Introdução

A Didática tem sido sujeita a reconfigurações epistemológicas e praxeológicas ao longo da História da humanidade (Alarcão, 2020), consoante os desafios sociais a que tem sido exposta e por meio da polifonia de vozes que sobre ela refletem, investigam e intervêm, assumindo, assim, um caráter hermenêutico.

De facto, ela não tem experienciado um percurso linear, mas, sim, sinuoso e metamórfico, no qual confluem, ainda na atualidade, diversos discursos (*ibidem*), por vezes paradoxais. Apesar da sua progressiva afirmação enquanto área científica de interface que articula formação-investigação-políticas educativas e que adota como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem, procurando valorizar as características individuais dos alunos e enquadrar contextualmente esses processos e práticas (*ibidem*; Araújo e Sá, 2021), ela ainda preserva o seu estatuto de “conjunto de saberes de natureza técnico-prática, normativa, a-teórica, enfeudada nas disciplinas de base e circunscrita ao *como* e ao *que* ensinar” (Alarcão, 2020, p. 61).

Recentemente, tem sido trazida a debate a necessidade de uma maior autonomia e flexibilização do currículo escolar (Despacho n.º 5907/2017, 2017), que visa atender à complexidade e às pluralidades dos sujeitos mediante práticas pedagógico-didáticas contextualizadas. Por conseguinte, e considerando que a Didática potencia uma melhor compreensão do fenómeno educativo no seu todo (Libâneo, 2012), numa perspetiva integradora de Educação (Brown et al., 2010), importa formar professores que problematizem quadros teóricos e metodológicos (Hobold & Farias, 2022) para que, conseqüentemente, sejam capazes de fomentar, nos seus alunos, a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam (cor)responder às transformações operantes na sociedade contemporânea (Despacho n.º 5907/2017, 2017). Apesar dessa pretensão, constata-se, ainda, a existência de agendas políticas neoliberais que orientam a ação educativa para o desenvolvimento de competências, veiculando-se uma visão mercantilizada do sistema social (Apple, 2002; Hobold & Farias, 2022), pelo que se mantém atual a discussão proposta por Candau (1982) relativa à consolidação de uma Didática voltada para a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem e que seja substitutiva de uma dimensão meramente instrumental. Focando-nos nos contributos de investigadores da Universidade de Aveiro para a



(re)configuração desse campo disciplinar a nível nacional, selecionamos esse espaço e contexto institucional para aplicação do nosso estudo.

É face ao referido que se procura dar resposta às questões: (1) Qual a perceção de investigadores de diferentes gerações da Universidade de Aveiro sobre a conceção de Didática? e (2) Como se foi construindo tal perceção, atendendo aos seus percursos de vida nos âmbitos pessoal e profissional? Para tal, definiram-se como objetivos: (i) compreender a dimensão contextualizada dos percursos pessoal e profissional dos investigadores entrevistados; (ii) caracterizar a sua perceção sobre a conceção de Didática; e (iii) analisar as diferentes perspetivas epistemológicas nesse âmbito.

O artigo encontra-se estruturado em quatro secções. Na primeira, contextualiza-se teoricamente, no tempo e no espaço, o conceito de Didática. Na segunda, explana-se a metodologia aplicada, descrevendo-se o *modus operandi* da recolha de dados, destacando-se os critérios de seleção dos participantes e caracterizando-se estes últimos. Na terceira, procede-se à análise de conteúdo categorial das entrevistas realizadas a nove investigadores da área da Didática de diferentes gerações da Universidade de Aveiro (UA). Por último, apresentam-se as considerações finais sobre o estudo empreendido.

## Contextualização teórica

### A Didática no tempo: reconfigurações epistemológicas na Universidade de Aveiro

A Didática tem sido objeto de reflexões e reconfigurações conceptuais ao longo da História (Alarcão, 2020). Contudo, foi apenas em finais do século XVII, com a publicação da obra “Didactica Magna” (Coménio, 1657), que o conceito foi introduzido explicitamente (Alarcão, 2020; Mendes & Bento, 2016; Nérici, 1992).

De acordo com os fundamentos propostos por Coménio, a Didática constituía-se o “método universal de ensinar tudo a todos” (2001, p. 29). Desta forma, as práticas pedagógico-didáticas baseavam-se na identificação de uma única forma de ensinar, na sua padronização e aplicação através de métodos e técnicas expositivos. Por outras palavras, era expectável que os mesmos conteúdos e as mesmas metodologias fossem aplicados a diferentes alunos e os produtos do ensino fossem homogéneos e igualmente satisfatórios.

Também Herbart (2003), precursor na afirmação da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, prestou um contributo crucial para a conceção de Didática. Distanto da utopia comeniana, o pedagogo conferia maior centralidade à aprendizagem, aludindo à importância da preservação e valorização da individualidade e dos interesses do aluno, concebendo um modelo da ação didática.

Encontrando reminiscências dos quadros teóricos postulados por Coménio e Herbart, subsiste, ainda, nos discursos educativos, uma conceção de Didática que a perspetiva como um *corpus* de conhecimentos técnico-práticos centrado nos conteúdos e nas estratégias de ensino (Alarcão, 2020).

Influenciada por correntes mais recentes da Psicologia, como o socioconstrutivismo e o cognitivismo, a Didática foi-se definindo, em Portugal, a partir dos anos setenta, enquanto campo científico no Ensino Superior e enquanto disciplina *carrefour*, articulando e potenciando sinergias

com diversas áreas do saber, transversais e de especialização (*ibidem*). Analogamente, e nas palavras de Araújo e Sá (2021, p. 1), a Didática é uma:

“Disciplina de interface que visa compreender e intervir sobre o seu objeto de estudo, configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem, em situações formais, informais e não formais, de uma dada área do saber, tendo em conta as condições e fatores que os influenciam, isto é, as circunstâncias contextuais em que ocorrem (...)”

Na tentativa de abarcar a complexidade e multidimensionalidade subjacentes ao conceito de Didática, Alarcão, inspirada em estudos de Andrade e Araújo e Sá (1989), propôs, em 1994, um modelo que condensa os seus principais eixos estruturantes, que denominou “tríptico didático”, e o qual tem vindo, em conjunto com seus colaboradores, a ser objeto de diversas reformulações (Figura 1).

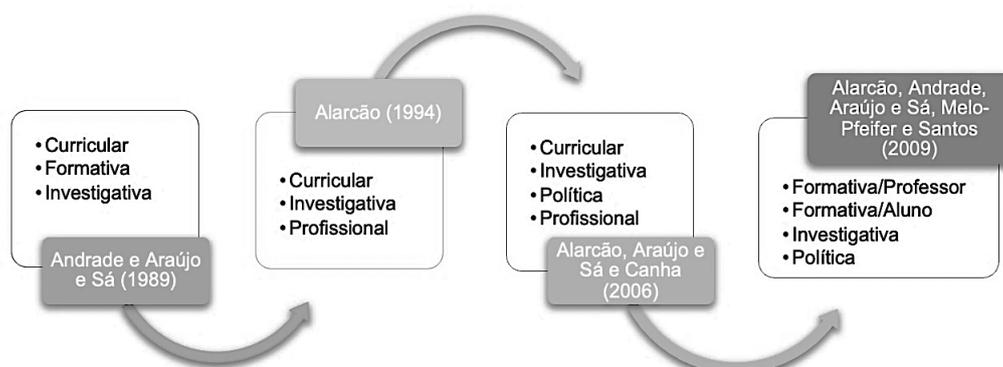


Figura 1. Reformulações e atualizações dos eixos estruturantes do tríptico didático (Alarcão, 2020, p. 66)

Como é possível verificar, não só a nomenclatura de alguns eixos foi modificada desde a sua versão preambular (Didática curricular converteu-se em Didática formativa), como foi acrescentada uma dimensão envolvente (política). Segundo Alarcão et al. (2009), o tríptico didático é constituído por três eixos nucleares: (1) formativo, que se subdivide em duas categorias - a primeira, que diz respeito ao professor, e a segunda, que remete para o aluno; (2) investigativo e (3) político. A Didática formativa contempla as antigas denominações de Didáticas curricular e profissional. Neste sentido, a Didática formativa/aluno incide nas práticas profissionais dos docentes, sobretudo orientadas para a (trans) formação e para o ensino dos alunos. Já a Didática formativa/professor alude às aprendizagens dos docentes, ao seu desenvolvimento profissional ao longo da vida: desde a formação inicial, passando pela participação em atividades e cursos de formação contínua, até ao exercício da sua capacidade reflexiva face à sua ação educativa em contexto laboral. Por sua vez, a Didática investigativa compreende a adoção de uma postura crítica que tem como objetivo primordial interpretar, analisar e intervir sobre fenómenos que assumam como objeto de estudo processos de ensino e de aprendizagem. Por último, a envolvente política foca-se nos discursos: (1) de decisores políticos, refletidos em documentos



curriculares e normativos nacionais e supranacionais que regulam e prescrevem as linhas de atuação dos diversos agentes educativos e que determinam o sistema organizacional e administrativo das escolas; e (2) de didatas e professores, potencialmente contributivos para macro-decisões. Apesar de cada um dos eixos se legitimar e assumir significado de forma isolada, eles estabelecem sinergias entre si, adquirindo significação mais completa quando analisados numa perspetiva holística.

### **A Didática no espaço: evolução histórica na Universidade de Aveiro**

A iminente rutura do Estado Novo, na década de setenta, e as reduzidas taxas de alfabetização e de escolarização em Portugal potenciaram uma reflexão sobre o estado da Educação nacional, bem como a implementação de diversas reformas, tendo a mais proeminente sido a de Veiga Simão (Pintassilgo & Mogarro, 2003). Veiculando a democratização e a unificação do ensino sob o princípio da inclusão de todos e da igualdade de oportunidades (Rádio e Televisão de Portugal, 1971), a reforma Veiga Simão espoletou uma maior procura formativa, conducente à massificação do ensino. Atendendo a esta conjuntura, emergiu a necessidade de investir na formação de professores. Por conseguinte, foram criadas Escolas Superiores de Educação e Universidades Novas, nas quais começaram a ser introduzidas as Didáticas, ainda que muitas vezes apresentadas com a nomenclatura de Metodologias (Mendes & Bento, 2016). Foi nesta sequência que a UA iniciou, no ano letivo de 1975/76, o seu plano curricular no âmbito da formação de professores, com a génese de cursos referentes aos graus de bacharelato/licenciatura nesse domínio, e no qual se incluíam as disciplinas das Didáticas específicas (Alarcão, 2020).

A convite do então reitor, Victor Gil, Isabel Alarcão foi a primeira docente a lecionar Didática (de Línguas Modernas) na UA (*ibidem*), assumindo um papel precursor e matriarcal na (re)configuração e afirmação epistemológica e identitária da área em Portugal. Se, por um lado, subsistiam discursos académicos marcados pelo ceticismo relativamente ao estatuto da Didática enquanto área científica e, conseqüentemente, em a contemplar em cursos de formação de professores do Ensino Superior, por outro, emergiam discursos que pretendiam desconstruir esse paradigma (*ibidem*; Alarcão, 1991). Adotando a segunda perspetiva, a UA potenciou o intercâmbio de um grupo de alunos para prosseguir com a sua formação em instituições internacionais renomeadas (*ibidem*). Conseqüentemente, novos professores formados em Didática passaram a integrar o corpo docente da UA, dando contributos significativos para esse campo científico, dos quais se salientam a introdução do conceito de “Didática Curricular” (Andrade & Araújo e Sá, 1989) e a análise de programas curriculares da disciplina de Didática em diversas instituições do Ensino Superior nacionais (Andrade *et al.*, 1993). Analogamente, projetos como “Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia/Didática de Línguas” (EURECA/DL) (1992-1994) (Alarcão *et al.*, 1994) e “Estudo Meta-analítico da Investigação em Portugal/Didática de Línguas” (EMIP/DL) (2006-2009) (Alarcão *et al.*, 2010) representam marcos da investigação em Didática em Portugal, tendo permitido uma reflexão colaborativa entre diversos docentes sobre a sua ação educativa e a co-(re)construção de conhecimentos na área, nomeadamente seu caráter transdisciplinar, seus processos e finalidades (Alarcão, 2020). Reconhecendo a relevância de aprofundar saberes e de empreender estudos nesse âmbito, foi criado, em 1994, o atualmente denominado



“Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF). Datado à época, o CIDTFF reunia uma multiplicidade de “inquietações investigativas”, sendo de mencionar, a título de exemplo, a definição do objeto de estudo da Didática, a exploração da sua dimensão social, do impacto e sustentabilidade da investigação e da importância da articulação entre escola-academia-sociedade (*ibidem*). Encontrando ressonâncias do objeto de estudo inicialmente delineado, mas revisitando-o mediante os avanços científicos experimentados, o CIDTFF integra, hoje, uma equipa pluridisciplinar que, colaborativamente, investiga os processos de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva *life-span* e de forma holística e situada, isto é, considerando os seus tempos e espaços de realização, bem como as coordenadas socio-político-educativas nacionais e internacionais envolventes, sempre sob um forte sentido de responsabilidade social (CIDTFF, 2022).

## Metodologia

É este contexto institucional que motiva este estudo, reconhecendo o seu lugar na (re) configuração do campo disciplinar da Didática a nível nacional.

De modo a operacionalizar a recolha de dados, realizaram-se entrevistas *standardized open-ended* (Patton, 2002) a nove investigadores<sup>1</sup> da área da Didática de diferentes gerações da Universidade de Aveiro, cada uma com a duração média de quarenta a sessenta minutos. Considerando o contexto pandémico por SARS-CoV-2, as entrevistas foram executadas através da plataforma *Zoom* e gravadas, com o consentimento dos participantes. Face à tipologia de entrevista mencionada, construiu-se um guião de orientação tripartido, enviado previamente aos participantes. Na primeira parte, legitima-se a entrevista, explicando-se a finalidade do estudo, bem como os processos de tratamento, armazenamento e análise de dados. Na segunda, procede-se a um conjunto de questões relacionadas com a temática nuclear (Tabela 1). Na terceira e última parte, são realizados os agradecimentos finais.

Tabela 1. Guião da entrevista

Olhando em retrospectiva para o seu percurso de vida, peço-lhe que me fale um pouco de quando e como teve o seu primeiro contacto formal com a Didática. Que circunstâncias o conduziram até ela?
O que entende, atualmente, e de uma forma genérica, por Didática?
Esta foi sempre a sua visão de Didática? Como a foi (re)construindo ao longo do tempo? Destaca algum/ns momento/s da sua vida, alguma/s obra/s, alguma/s pessoa/s inspiradora/s para uma evolução na sua conceção de Didática?
Considera que a sua área científica de especialidade tem influenciado a sua conceção de Didática? Se sim, de que modo?

<sup>1</sup> Respeitando os princípios éticos promulgados na “Carta Ética” (SPCE, 2020) e no “Regulamento Geral de Proteção de Dados” (Comissão Europeia, 2016), os participantes foram devidamente informados acerca de todos os procedimentos da investigação (questões e objetivos; metodologia aplicada), assim como do seu anonimato, tendo sido recolhidas as assinaturas do termo de consentimento livre e informado, por nós redigido, antes da realização das entrevistas.



Na sua ótica, que desafios da Didática emergem na contemporaneidade? Desses desafios, quais são aqueles que procura superar? E de que modo?

Citando Miguel de Cervantes: “Cada uno es hijo de sus obras” (“Cada um é filho das suas obras”). Remetendo-nos para os seus feitos/as suas conquistas enquanto investigador em Didática, até ao momento, considera-se um bom filho? Porquê?

As entrevistas foram conduzidas por três investigadores, autores deste estudo. A predeterminação do guião e o seu carácter prescritivo escamotearam possíveis variações entre os três, cada um responsável por entrevistar três investigadores de diferentes gerações, proporcionando uma recolha de dados menos enviesada (Patton, 2002). Destaca-se que o conjunto de perguntas elaboradas foi de resposta aberta, assegurando-se, por conseguinte, maior liberdade de pensamento dos entrevistados e, por inerência, do discurso enunciado (*ibidem*). Para garantir validade ao guião de entrevistas, solicitou-se a sua revisão a duas especialistas de referência na área.

### Critérios de seleção dos participantes

Visando conferir maior rigor e relevância ao processo de recolha e análise de dados, foram estabelecidos critérios de seleção dos investigadores-entrevistados, conforme exposto na Tabela 2.

Tabela 2. Critérios de seleção dos investigadores-entrevistados

Critérios	Indicadores
Filiação institucional	Os participantes estão filiados à Universidade de Aveiro.
Transgeracionalidade	Os participantes assumem distintas gerações de investigação no CIDTFF, nomeadamente: investigadores integrados não doutorados, investigadores de carreira e investigadores seniores.
Área de especialidade de base	A prática profissional dos participantes insere-se no campo científico da Didática, mas varia na área de especialidade de base.
Disponibilidade	Os participantes encontram-se disponíveis para a realização das entrevistas.

Definidos os critérios de seleção e efetuada a revisão do guião, realizaram-se as entrevistas e sua ulterior transcrição, feita manualmente e validada pelos entrevistados.

### Caracterização dos participantes

Prossegue-se com a caracterização dos participantes (Tabela 3), com destaque para a relação entre as gerações de investigadores e o período temporal que marca o início do seu percurso académico no Ensino Superior. Objetivando assegurar o anonimato dos participantes e agilizar a análise de dados, atribuiu-se um código a cada um dos entrevistados, constituído pelas primeiras letras das tipologias de gerações (e.g. investigadores seniores: IS) associadas a um número cardinal aleatório.



Tabela 3. Caracterização e codificação dos participantes

Gerações	Códigos	Período de início do percurso académico no Ensino Superior
Investigadores seniores (primeira geração)	IS1	Década de 70
	IS2	Década de 70
	IS3	Década de 70
Investigadores de carreira (segunda geração)	IC1	Finais da década de 90
	IC2	Finais da década de 90
	IC3	Finais da década de 90
Investigadores integrados não doutorados (terceira geração)	IIND1	Primeira década do novo milénio
	IIND2	Primeira década do novo milénio
	IIND3	Primeira década do novo milénio

No que diz respeito ao período temporal que marca o início do seu percurso académico no Ensino Superior, constata-se que a geração de investigadores seniores o iniciou na década de 70; a de investigadores de carreira nos finais da década de 90; e a de investigadores integrados não doutorados na primeira década do novo milénio.

### Análise de dados e discussão de resultados

Recorrendo ao webQDA, procedeu-se à análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977) dos dados recolhidos, alojados nesse *software* até o processo de análise estar concluído, momento em que foram permanentemente eliminados do sistema. Foram estabelecidas quatro categorias *a priori* (Figura 2).

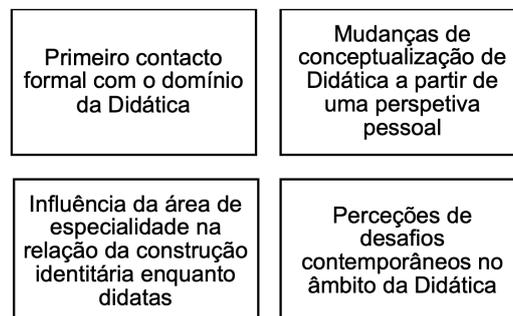


Figura 2. Categorias de análise

### Primeiro contacto formal com o domínio da Didática

No que diz respeito a um primeiro contacto consciente e formal com a Didática, são perceptíveis variações entre as gerações de investigadores entrevistados que resultam das coordenadas epocais e históricas nas quais prosseguiram os seus estudos académicos.



Considerando a escassez de cursos de formação de professores em Portugal até à implementação da reforma Veiga Simão, os investigadores seniores vivenciaram um contacto mais tardio com a Didática e em circunstâncias distintas das dos investigadores integrados não doutorados e dos de carreira. A constituição do Centro Integrado de Formação de Professores, no ano letivo de 1977/78, representa um marco incontornável para um contacto de IS1 com o conceito de Didática. Com a ausência de concursos de ingresso na carreira docente, a meritocracia era recompensada, com frequência, com a atribuição de convites para assegurar o lugar enquanto professores assistentes. Foi nessa conjuntura que IS3 se tornou professora convidada de Química, tendo sido através das práticas que acedeu à Didática, embora sem a explicitação de uma conceptualização a ela associada. Dos participantes seniores entrevistados, IS2 foi a única que teve oportunidade, no seu curso de bacharelato, de frequentar uma disciplina de Didática Geral em Portugal, não obstante a prevalência de uma perspectiva tecnicista. A geração de investigadores integrados não doutorados e a maioria dos investigadores de carreira (IC2 e IC3), ao contrário da geração sénior, frequentaram Didáticas específicas nos seus cursos de licenciatura e de mestrado. A este propósito, IC2, tendo como respaldo epistemológico o conceito de tríptico didático, menciona que essas disciplinas de licenciatura lhe proporcionaram a consciencialização e o contacto com a dimensão curricular, que as de mestrado permitiram uma reflexão mais centrada na dimensão profissional e que o estágio pedagógico viabilizou o acesso à vertente investigativa da Didática, ainda que de um modo muito iniciático. Apesar de se enquadrar neste marco temporal, IC1, tendo traçado um percurso profissional enquanto bióloga, teve o seu primeiro contacto com a Didática apenas no pós-doutoramento, através do desenvolvimento do seu projeto de investigação.

Salienta-se, deste modo, que, excetuando IS2, os investigadores seniores vivenciaram um contacto formal mais tardio com a Didática, experienciado através de práticas educativas, tendo os investigadores de carreira e integrados não doutorados acedido a esse domínio durante o seu percurso académico no Ensino Superior, em cursos de formação de professores.

### **Mudanças de conceptualização de Didática a partir de uma perspectiva pessoal**

A conceção atual de Didática de todos os participantes difere, em maior ou menor grau de aproximação, daquela que tinham numa fase mais preambular do seu percurso pessoal e profissional, destacando-se algumas pessoas, obras e projetos que inspiraram e induziram à sua reconceptualização.

A geração de investigadores de carreira e alguns investigadores integrados não doutorados (IIND1) e seniores (IS2) perspectivavam a Didática como uma disciplina teórico-prática e normativa que implicava o domínio de um conjunto ampliado de técnicas, métodos e recursos que se mobilizavam no ensino “para o tornar mais eficiente” (IS2). Havia, citando IS2, uma visão estereotipada do aluno, um aluno-padrão que satisfazia um ideal educativo de perfeição utópico. Neste sentido, constata-se que a conceção primária da maioria dos participantes se aproximava dos fundamentos propostos por Coménio e Herbart. Não concebendo a Didática numa ótica generalista, IS3 considerava que a centralidade no estudo dos conteúdos inerentes a cada área disciplinar é que iria



abarcam possíveis dificuldades emergentes dos alunos e o consequente desenho das estratégias e dos métodos adequados para lhes dar resposta. De modo análogo, IS1 focalizava o seu olhar na intradisciplinaridade da sua ciência de base e, mais tarde, em questões relacionadas com a Psicologia da Aprendizagem.

No decurso do seu percurso académico e profissional, a conceção pessoal de Didática de todas as gerações foi evoluindo, sendo influenciada por vários fatores: pessoas com as quais contactaram diretamente e que integram as suas áreas de especialização (IIND1, IIND2, IIND3, IC1, IC2, IS2 e IS3), tais como Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão; obras e artigos das Didáticas específicas (e.g. “Didática da Geografia”, de Bernadette Mérenne-Schoumaker) e associados a questões educativas mais abrangentes (e.g. “Abordagens didáticas da interdisciplinaridade”, de Gérard Fourez) (IC2, IC3, IS1 e IS2); a inserção em projetos no âmbito do mestrado e do doutoramento (e.g. “Estudo meta-analítico da investigação em Portugal: Didática de Línguas”), que viabilizou o contacto mais imersivo com o conceito de Didática e a compreensão de que o conhecimento se co-constrói com diferentes atores educativos (IIND3, IC2 e IS2); a intergeracionalidade patente nos diversos projetos que integra (IIND3); a profissionalização docente (IS3); a relativização dos saberes, decorrente do contacto e do intercâmbio com investigadores de diversas áreas do conhecimento (IS1); e a meta-reflexão sobre a ação (IS1). A este último nível, IS1 releva, ao longo do seu discurso, a necessidade de se *refletir sobre a reflexão* das práticas para a construção de um conhecimento em Didática. Num movimento *boomerang*, e expondo a correlação entre teoria e prática, IS2 destaca que a prática lhe permitiu a reconfiguração do seu quadro epistemológico, enquanto IIND1 refere que o contacto com a teoria induziu à melhoria da sua práxis. Ao contrário dos restantes participantes, IIND2 considera que a sua conceção inicial não era muito díspar da atual, ressaltando, antes, um processo de amadurecimento. Face ao exposto, enfatiza-se os contributos de determinadas relações humanas e dos discursos aos quais se acede para a reflexão sobre crenças e ideologias e sua reformulação, neste caso específico, remetendo para a reconstrução epistémica de Didática.

A conceção atual de Didática dos participantes denota pontos de convergência e de distinção. IIND2 e IC1 referem, explicitamente, que a Didática se insere no âmbito das Ciências da Educação e da Pedagogia. Não obstante a concordância em a considerar parte inclusa das Ciências da Educação, ainda que com alguns matizes diferenciadores das restantes áreas do conhecimento que delas fazem parte, IS1 recupera a discussão sobre este tópico, destacando que o objeto de estudo da Didática, ao invés do das demais áreas das Ciências da Educação, é o ensino em situações reais e emergentes, isto é, suas práticas e processos *in situ*. Enquanto as restantes Ciências da Educação partem da sua teorização especializada para compreender e explicar as situações de ensino, a Didática parte dessas situações para formular o seu campo teórico, num processo inverso. Neste sentido, e atendendo à multiplicidade de contextos e à infinitude de possibilidades por eles induzidos, sobressaem constrangimentos quanto à definição de um campo de intervenção concreto e à génese de uma epistemologia consolidada de Didática. Também a geração de investigadores integrados não doutorados e alguns investigadores de carreira (IC2) e seniores (IS2) salientam a relevância dos contextos para uma adaptação e reconfiguração da ação didática. Embora a construção de conhecimentos multissituados seja uma preocupação hodierna,



apenas IC1, IS1 e IS2 diferenciaram explicitamente os seus contextos de aplicação, aludindo a práticas em espaços formais e não-formais, e reforçando, assim, que qualquer *locus* é passível de assumir natureza educativa se a ele se coligar uma finalidade pedagógica-didática. É ainda neste entendimento que a Didática assume um caráter sistémico (IS1), de permeabilidade e de abertura para o exterior, não se devendo considerar o processo de ensino e de aprendizagem circunscrito ao contexto escolar.

Distando da visão tradicional, que homogeneizava os sujeitos-aprendentes sem atender às suas necessidades individuais, as gerações de investigadores de carreira e seniores, assim como uma investigadora integrada não doutorada (IIND1), aludem à valorização das idiossincrasias dos alunos. Por conseguinte, verifica-se a preocupação em humanizar a pessoa que está para além do aluno, numa ótica construtivista e formativa, evidenciando-se os aspetos relacionais como basilares para esta reconceptualização de Didática.

Todos os participantes, explícita ou implicitamente, identificam como objeto de estudo da Didática os processos e práticas de ensino e de aprendizagem, salvaguardando, IS1, o seu caráter emergente. Outro aspeto de destaque e implícito nos discursos de todos os participantes é a desmistificação da automaticidade do processo de ensino e de aprendizagem. Se, num paradigma anterior, se considerava maquinal e involuntária a aprendizagem como produto do ensino, atualmente, sabe-se que este não implica necessariamente aprendizagem. Existe, numa vertente biopsicossocial, um conjunto de fatores endógenos e exógenos que a influenciam. Neste sentido, compreende-se a existência de uma relação dialética não automatizada entre ensino e aprendizagem que resulta de interações comportamentais que devem ser perspetivadas de modo circunstancial e contextualizado.

A alusão à Didática enquanto área de interface que reúne saberes pluridisciplinares transversais e especializados foi, também, ressaltada pela maioria dos participantes, independentemente da sua geração (IIND1, IIND2, IC2, IC3, IS1, IS2, IS3). O facto de integrar organicamente saberes da Psicologia, Sociologia, entre outros, é mais uma variável que a diferencia dessas áreas das Ciências da Educação (IS1).

A interdisciplinaridade é, também, um tópico identificado, ainda que as perspetivas apresentadas se tenham modificado no decurso do tempo. Enquanto as gerações de investigadores integrados não doutorados e de carreira a considerem, desde sempre, como necessária, para IS3, no seu início de carreira, não eram exequíveis transferências interdisciplinares. O que era permutável era uma conceção de educação, das suas finalidades, do que implica ensinar e aprender. Nesta visão, partilhada por IS1, só os conhecimentos da Didática específica permitiriam abarcar os desafios inerentes às práticas e aos processos de ensino e de aprendizagem. É imperativo o domínio intradisciplinar, dos saberes próprios da investigação do ramo, que incluem não só os conteúdos específicos da área, como, também, a sua mobilização para quem está a aprender, no contexto onde aprende. Ainda neste prisma, e coincidindo os discursos de IC1 e IS3, o professor, enquanto profissional científico, deve promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas, tornando transparente a relevância de determinados conhecimentos para o aluno: naquele momento particular; na construção da sua identidade individual, numa perspetiva do *self*, e grupal, atendendo aos desafios emergentes e à realidade que o



circunda. É neste seguimento que IIND3, IC2 e IS3 reconhecem explicitamente a responsabilidade social da Didática.

Enfatiza-se, assim, que, se numa fase inicial, todas as gerações mantinham uma concepção mais tecnicista de Didática, atualmente, esta é perspetivada atendendo a múltiplas variáveis, tais como os contextos de realização e as características dos alunos, assumindo os processos de ensino e de aprendizagem uma relação dialética, mas diferenciada. Não obstante o consenso face a essa concepção, emergem alguns matizes dos discursos dos participantes, designadamente um maior foco inicial na intradisciplinaridade, proposta pela geração de investigadores seniores, e na interdisciplinaridade, ressaltada pelas restantes gerações.

### **Influência da área de especialidade na relação da construção identitária enquanto didatas**

Todos os participantes afirmam que a sua área de especialidade teve uma relação direta com o modo como foram reconfigurando a sua identidade enquanto didatas, exceto IIND3, que considera que não é a área de especialidade *per se* que induz a uma reformulação, mas, sim, o contexto de trabalho no qual cada um se insere.

IIND1 destaca que a sua área de especialidade (ensino multidisciplinar) lhe permitiu atribuir maior relevância ao contexto de aplicação e ao seu público-alvo, mas que, em contrapartida, tem condicionado a sua ação didática, revelando dificuldades em transpor conhecimentos para outros contextos que poderiam conduzir a novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Por sua vez, IS2 e IS3 relevam a importância das Didáticas específicas, uma vez que são estas que viabilizam o acesso a conteúdos disciplinares capazes de influenciar a seleção e a adequação de estratégias de ensino perante os múltiplos contextos de aprendizagem com os quais se deparam. De modo similar, IIND2 e IC3 mencionam que a panóplia de metodologias e de estratégias existentes nas suas áreas de especialidade (ensino de artes e de geografia, respetivamente) incitam a uma permanente renovação e reconceptualização de Didática.

O percurso profissional de IC2 tem-se focalizado em áreas que se relacionam com políticas linguísticas educativas, motivo pelo qual atribui grande relevância à envolvente política da Didática e ao seu valor social, fortemente intrincado aos conceitos-chave (e.g. diversidade linguística e cultural, interculturalidade) nos quais desenvolve a sua investigação.

No que diz respeito a momentos nos quais se evidencia a relação entre área científica de proveniência e Didática, IIND1, IIND3 e IC3 referem que a heterogeneidade e a pluridisciplinaridade que caracterizam as comunidades de aprendizagem que têm vindo a integrar ao longo dos seus ciclos de estudos têm possibilitado uma maior consciencialização das diferentes concepções. Para IS1, o contacto com colegas especialistas na área (e não só) permite uma relativização das suas concepções, induzindo a um autoquestionamento, num exercício de humildade intelectual.

Os investigadores seniores e de carreira destacam, ainda, a participação enquanto júris em provas de doutoramento (IC3, IS2), a integração em projetos de investigação que comportam o recurso a metodologias inovadoras (IC1), a partilha interpares (IS1 e IS2) e a supervisão de professores nas práticas pedagógicas (IS1, IS2, IS3). Estas experiências, de acordo com os mesmos, evidenciam a



pluralidade de concepções de Didática, que não só enriquecem a sua própria visão como, também, a dos seus alunos e colegas, num constante processo de co-construção de conhecimentos.

Em suma, a maioria dos participantes considera que a sua área de especialidade influenciou o processo de (re)construção identitária enquanto didatas, sendo possível observar-se diferentes tipos de impactes face ao seu próprio desenvolvimento profissional, independentemente da sua geração. De um modo geral, destacam, ainda, a relevância do contacto com colegas e especialistas de referência de diferentes áreas para um aprofundamento e uma (re)atualização de conhecimentos, numa perspetiva de formação contínua.

### **Perceções de desafios contemporâneos no âmbito da Didática**

Os participantes manifestam diferentes focos de preocupação face aos desafios contemporâneos da Didática nas suas múltiplas dimensões (formação/professor, formação/aluno, investigativa) e envolvente política. Contudo, partilham a mesma necessidade de projetar uma Didática em colaboração que permita fazer face a esses desafios.

Figuram entre as suas preocupações, no âmbito da Didática formação/professor: a prevalência de um corpo docente mais envelhecido (IIND1); o desgaste associado à profissão (IC2); o excesso de burocratização (IS1); e a sua desvalorização social crescente, visível através de condições pouco dignas de trabalho (IS1), de uma remuneração desadequada (IS3) e do não reconhecimento dos seus saberes didáticos (IS3). Estes problemas são conducentes à falta de professores e à consequente necessidade de procura de pessoas não qualificadas para o exercício docente (IC2). Estas questões refletem, também, num quadro político, falhas a nível do próprio sistema educativo e da capacidade de resposta de decisores políticos face à falta de incentivos para ingresso e progressão da carreira docente. Ainda no nível da envolvente política, salienta-se a: (i) concepção de um currículo voltado para a mensuração (IC1); (ii) necessidade de revisão dos currículos escolares mediante o surgimento de novos estilos de aprendizagem (IS2; IC2); e (iii) a reformulação de concepções sobre a Educação, motivando os alunos para as aprendizagens, suscitando a sua curiosidade e contribuindo para a desconstrução da finalidade educativa da escola que a maioria perceciona (IIND2).

No que diz respeito a desafios à Didática relacionados com a formação/aluno, são referenciados: (i) o predomínio da mobilização de metodologias mais expositivas e transmissivas (IIND1 e IC1), que remetem para operações cognitivas mais básicas (memorização) e que se refletem nos sistemas de avaliação adotados, ainda centrados na mensuração; (ii) o papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem (IIND3); e (iii) a heterogeneidade das sociedades contemporâneas, e a incerteza subjacente a estas múltiplas realidades, que impelem a uma nova reflexão e ação sobre os alunos que se pretendem formar (IC3).

Outro desafio prende-se com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no contexto educativo (IIND1, IIND3, IC1, IC2, IS2 e IS3). De modo a acompanhar os novos interesses dos alunos, IIND1, IIND3 e IC1 consideram importante integrar as NTIC na educação, procurando contribuir para a sua literacia comunicativa. Porém, a sua aplicação deve ter uma finalidade pedagógico-didática, não se assumindo como subterfúgio e produto lúdico desprovido dessa



intencionalidade (IIND1, IIND3, IC1, IC2 e IS3). IS2 evidencia a sua preocupação face ao recurso abusivo das NTIC. Segundo a participante, elas poderão obstaculizar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, distanciá-los da criação de hábitos de leitura e veicular a mensagem de que a aprendizagem não exige esforço, resultando numa fragmentação e simplificação dos saberes. Associado ao uso das NTIC, surge a produção massiva de (des)informação e o seu acesso generalizado (IIND1, IC1), que deverão ser submetidos a uma reflexão, análise e avaliação críticas.

Remetendo para o impacte da situação pandémica no processo de ensino e de aprendizagem, IC2, IC3 e IS2 destacam, ainda, a relevância de incorporar novas modalidades de ensino (à distância e híbrido).

Numa perspetiva mais centrada na investigação, IIND3 refere as dificuldades no financiamento de projetos, que condicionam a sua execução. Ainda nessa dimensão, IIND1 e IC2 incidem o seu foco na comunicação de ciência para um público mais abrangente, alertando para a disseminação de conhecimentos enquanto potenciadora da construção de sociedades mais informadas. Outro aspeto associado a esta questão, mas também relacionado com a dimensão formação/professor, é a dificuldade de articulação entre os diversos atores educativos (IIND1, IIND3, IC2, IS1, IS3). A este nível, salientam-se: (i) a presença de visões estereotipadas sobre a atividade investigativa (IIND3); (ii) o predomínio de estudos que não veiculam uma ideia autêntica de colaboração e a escassez de projetos a longo-prazo que promovam investigações sistémicas *com* e *pelos* professores (IC2; IS1; IS3); (iii) carências de um trabalho contínuo entre os diversos contextos educativos (IIND1); e (iv) divergências entre os discursos profissionais de investigadores e de professores (IIND1).

IS3 enfatiza o desafio de transformar quadros epistemológicos em conhecimentos didáticos, relevando a importância de se desenvolverem estratégias potenciadoras da integração desses conhecimentos em práticas docentes. IS1 expõe o desafio inverso, referindo as dificuldades subjacentes em teorizar situações reais e emergentes de ensino, o que resulta numa instabilidade epistemológica da Didática e na dificuldade em delimitar o seu campo de intervenção. Ambos alertam para a necessidade de um trabalho colaborativo que implique o envolvimento de equipas mistas entre investigadores e docentes com uma mesma finalidade. Reforça-se, ainda, que a formação contínua de professores assume um papel fundamental para a evolução do conhecimento em Didática e para uma “compreensão dos problemas da Educação” (IS3).

Adotando uma ótica mais pessoal, IC3 experiencia um conflito dilemático que provém da desconformidade entre o seu sistema de valores e o dominante na sociedade. Neste sentido, embora defenda um paradigma mais humanista e colaborativo, admite que a realidade se subjeta a um sistema capitalista, centrado em questões do mercado de trabalho e na competitividade. Neste sentido, emerge, do seu discurso, um tópico irresoluto e amplamente discutido na sociologia: o da educação enquanto sistema de conservação, numa ótica funcionalista (Durkheim, 2011) ou de transformação social (Freire, 2000; Morin, 2003). É tendo em conta esta dicotomia que, na sua ótica, devemos refletir sobre os cidadãos que queremos formar e as sociedades que pretendemos construir.

Face ao exposto, verifica-se uma consciencialização de todos os participantes relativamente ao conjunto de desafios da Didática, posicionando-se, de modo atento e crítico, perante as transformações operantes.



## Considerações finais

A conceção atual de Didática de todos os participantes difere daquela que tinham numa fase inicial dos seus percursos pessoal e profissional. Se, preliminarmente, a consideravam mais tecnicista e centrada nos conteúdos e metodologias utilizados, atualmente, perspetivam-na como área de interface que reúne organicamente saberes pluridisciplinares específicos e transversais e cujas práticas são contextualizáveis e sensíveis às necessidades dos alunos. Há, assim, a substituição de uma visão mais instrumental de Didática por uma perspetiva mais ontológica e experiencial que procura atender à complexidade dos sujeitos e dos diversos contextos, colocando em causa agendas políticas educativas neoliberais que reduzem a Didática à “operacionalização do ensino” e a práticas de mensuração (Candau, 2016).

A sua multidimensionalidade é reconhecida, atendendo-se à incorporação de vários eixos, nomeadamente de formação, do currículo e de investigação, enquadrados numa vertente política nacional e supranacional. Neste sentido, defende-se a projeção de uma Didática colaborativa, que se co-constrói numa comunidade de aprendizagem em relações horizontais sempre sob o desígnio de fazer face aos desafios sociais da contemporaneidade. Apesar desta pretensão, um dos principais desafios, já identificado por Canha (2013), prende-se com as dificuldades inerentes ao estabelecimento de parcerias académicas e não académicas e a processos colaborativos que impliquem, de forma não hierarquizada, todos os atores educativos no âmbito da investigação. Tal remete para a necessidade de maior reflexão ao nível das possibilidades de articulação colaborativa no seio da investigação em Didática que permita a co-construção de conhecimentos, numa ótica transformadora.

Não obstante essa conceção partilhada de Didática, subsistem algumas dissonâncias. Enquanto os participantes que integram a geração de investigadores seniores focam essencialmente (mas não exclusivamente) a ação didática na intradisciplinaridade, isto é, nas relações entre os saberes específicos que se internalizam na sua área disciplinar, as restantes gerações, reconhecendo, também, a importância dos saberes especializados, salientam as potencialidades da interdisciplinaridade para um entendimento holístico da realidade.

O processo de reconfiguração epistémica de Didática foi efetuado gradualmente, mediante o contacto com equipas heterogéneas multidisciplinares e transgeracionais em contextos diversificados, dos quais se destacam a participação em projetos e eventos científicos. As gerações de investigadores seniores e de carreira sublinham, ainda, as suas experiências enquanto supervisores e júris de avaliação, realçando a relevância da permuta de conhecimentos com os seus alunos para uma constante (re)atualização dos seus próprios conhecimentos. Atendendo às condicionantes epocais e históricas, o processo de formação docente, embora díspar entre as gerações, foi traçado no sentido de uma requalificação e revalorização pessoal e profissional constantes. Por conseguinte, todos os investigadores surgem como agentes de mudança dos seus próprios saberes e práticas.

Conclui-se que os participantes apresentam uma conceção de Didática análoga, tornando-se evidente a existência de uma escola de pensamento que define a identidade institucional da Universidade de Aveiro no domínio da Didática, mas que, em paralelo, denota idiosincrasias emergentes dos percursos individuais dos sujeitos, assim como dos seus contextos geracionais. Espera-se, com esta revisitação conceptual de Didática, e mediante esta pluralidade de olhares e



de vozes, reacender o debate e proporcionar um melhor entendimento sobre este campo científico na atualidade, fundamental para a sua teorização na formação inicial e contínua de professores e, por inerência, para a orientação da ação educativa dos docentes (Libâneo, 1990).

Apesar das conclusões suprarreferidas, importa lembrar que o presente estudo assumiu como foco a percepção de investigadores da Universidade de Aveiro sobre a sua conceção de Didática, não se analisando as suas práticas de investigação e formativas *in actio*, nem se contemplando outros contextos institucionais e atores da área. Sugerimos, assim, que, em investigações futuras, se proporcione uma discussão entre diferentes culturas educativas num âmbito interinstitucional de forma a propiciar uma visão mais ampla de Didática.

## Financiamento

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito da bolsa de investigação com a referência 2022.09929.BD [01/09/2022 a 31/08/2025], da bolsa de investigação com a referência BI/UI57/10011/2022 [01/06/2022 a 31/08/2022] e por Verbas do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, provenientes do Convénio Específico de Colaboração entre a instituição e a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, no âmbito da bolsa de investigação com a referência BI/UI28/10011/2022 [16/01/2022 a 16/05/2022].

## Referências bibliográficas

- 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 (Ed.), *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299-310). Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Ed.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE* (pp. 723-732). AFIRSE.
- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Editora da Universidade de Aveiro. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos Didaticos\\_4\\_RIA.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos_4_RIA.pdf)
- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). Era uma vez... a Didática de Línguas em Portugal. *Cadernos do LALE, Série Reflexões 3*. Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Alarcão, I., Alegre, T., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Junqueiro, A. & Moreira, A. (1994). Da essência da didáctica ao ensino da didáctica. Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp. 247-262). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Inter-understanding and multilingualism: Epistemological (re)configurators of a didactic of languages. *Ela*, 153(1), 11–24. <https://doi.org/10.3917/ela.153.0011>
- 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., Vieira, F. & Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão) (1993). *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Apple, M. (2002). “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo Sem Fronteiras*, 2(1), 55–78. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/apple.htm>
- Araújo e Sá, M. H. (2021). *Programa doutoral em educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular I*. (Manuscrito não publicado). Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brown, V. A., Harris, J. A., & Russell, J. Y. (Ed.) (2010). *Tackling Wicked Problems through the Transdisciplinary Imagination*. Earthscan.
- Canha, B. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade* [tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (2022, 14 de julho). *CIDTFF: Apresentação*. <https://www.ua.pt/pt/cidfff/page/8715>
- Comênio, I. (2001). *Didactica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Despacho n.º 5907/2017 (2017, 5 de julho). *Diário da República*, 2.ª série - N.º 128. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)
- Durkheim, E. (2011). *Educação e sociologia* (S. Matousek, trad.). Editora Vozes.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Herbart, J. (2003). *Pedagogia geral*. Calouste Gulbenkian.
- Hobold, M. & Farias, I. de. (2020). Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos*, 8, 102-125. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2012). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In J. C. Libâneo & N. Alves (Ed.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (pp. 35-60). Cortez Editora.
- Mendes, G., & Bento, A. V. (2016). Didática e Formação de Docentes: Saberes Necessários à Prática. In F. Gouveia & G. Pereira (Ed.), *Didática e matemática* (pp. 112–127). Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/10400.13/2080>
- Morin, E. (2003). *Educar na Era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana* (S. Valenzuela, trad.). Editions Balland.
- Nérici, I. (1992). *Didática geral dinâmica*. (11.ª ed.). Editora Atlas.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552003000200018>
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. In J. Pintassilgo & R. Fernandes (Ed.), *A modernização pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX* (p. 51-71). SPICAE.
- Rádio e Televisão de Portugal (1971, 06 de janeiro) *Comunicação de José Veiga Simão* (vídeo). RTP Arquivos. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/comunicacao-de-jose-veiga-simao/>