



XI Congresso SPCE – Guarda: 30 de Junho e 1 e 2 de Julho de 2011

CONTEXTUALIZAR O CURRÍCULO PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

José Carlos Morgado [1], Preciosa Fernandes [2] & Ana Mouraz [3]

[1] Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, jmorgado@ie.uminho.pt

[2] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, preciosa@fpce.up.pt

[3] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, anamouraz@fpce.up.pt

Resumo

A contextualização curricular é hoje uma temática central nos discursos sobre a educação, sendo vista como pressuposto fundamental para dar sentido e utilidade aos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem na escola. No texto que a seguir se apresenta, procuramos deslindar alguns dos significados associados ao conceito de contextualização curricular e identificar algumas premissas que, em nosso entender, se revelam essenciais para a sua concretização.

Introdução

Um dos problemas que continua a afectar as escolas e, em particular, o trabalho dos professores é a dissonância que existe entre aquilo que se ensina, ou pretende ensinar, e aquilo que, de facto, os alunos aprendem durante o seu percurso de escolarização. Na verdade, muitas das aprendizagens que deviam realizar-se nesse período têm ficado aquém do desejável, interferindo tanto com a realização pessoal de muitos jovens, quanto com a sua integração futura em termos sociais e profissionais.

Dos vários aspectos que têm contribuído para “perpetuar” esta dissonância, a contextualização do currículo que se desenvolve nas escolas é, quanto a nós, um factor relevante, sobretudo se tivermos em conta que, como advoga Karl Popper, qualquer aprendizagem implica sempre a modificação de algum conhecimento previamente adquirido, sendo por isso facilitada quando se processa a partir de saberes que o jovem possui e/ou de experiências por si vivenciadas. Assim se compreende que as recentes políticas curriculares tentem mobilizar as escolas no sentido de flexibilizarem, integrarem e articularem o currículo que desenvolvem, procurando contextualizar todo esse processo, isto é, enquadrá-lo numa realidade mais próxima dos alunos e adequá-lo às suas necessidades, características e ritmos de aprendizagem.

Foram estas ideias que serviram de base a um projecto de investigação em curso no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, aprovado pela FCT (Fundação

para a Ciência e a Tecnologia), com o intuito de averiguar que importância tem sido consignada à contextualização do currículo tanto ao nível da produção científica como das políticas educativas e dos programas/estudos desenvolvidos a nível nacional e internacional.

Nesta comunicação, e face à diversidade de sentidos que abarca o conceito de contextualização curricular, propomo-nos, a partir da revisão de literatura, problematizar o conceito e modos da sua materialização. Pretendemos, em síntese, explicitar argumentos que contribuam para sustentar a tese de que a contextualização curricular constitui um meio para a melhoria das aprendizagens.

1. Aproximações ao conceito de contextualização...

Existem pelo menos dois motivos que, em nosso entender, justificam uma reflexão mais aturada sobre o conceito de contextualização curricular. Desde logo, a mudança paradigmática em que a Educação e, por conseguinte, a escola se encontram mergulhadas. As intensas transformações que têm perpassado o panorama social contemporâneo tornaram visível a necessidade de um paradigma educativo capaz de apetrechar cada indivíduo com um conjunto de capacidades e competências que lhe permitam aprender continuamente ao longo da sua vida, condição imprescindível para poder integrar-se e (re)agir em contextos que se transfiguram rapidamente.

Em segundo lugar, e em consonância com o ponto anterior, a necessidade de concretizar processos de ensino-aprendizagem centrados nos alunos, de modo a que estes se assumam como protagonistas na construção dos seus próprios saberes. Sendo a aprendizagem dos alunos a missão última de toda a actividade escolar, deixa de fazer sentido que, na situação actual, a aprendizagem continue a circunscrever-se, basicamente, a procedimentos que privilegiam a acumulação e a reprodução de conhecimentos, numa lógica de *uniformidade curricular*. A diversificação dos públicos escolares, a facilidade de acesso a inúmeras fontes de informação e a constatação de que os conhecimentos têm um “prazo de validade” cada vez mais limitado (Marcelo, 2002) requerem que a aprendizagem passe a ser entendida como uma construção contínua, o que, na opinião de Teresa Mauri (2001, p. 83), “implica o entendimento tanto da dimensão do conhecimento como produto como da dimensão do conhecimento como processo, isto é, do caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos”.

Nesta perspectiva, torna-se inevitável repensar o papel e a missão das escolas e dos professores, o que, na opinião de Antonio Bolívar (2000), implica mudar os modos de trabalho e de ensinar. Caso contrário, o currículo desenvolver-se-á mais numa perspectiva normativa e prescritiva do que, tal como seria desejável, numa lógica de projecto, capaz de abarcar os distintos interesses e características dos vários agentes educativos que participam nesse processo, em especial dos estudantes. Daí a importância da contextualização curricular, um pressuposto de primeira ordem, cuja concretização permitirá responder de forma cabal aos aspectos enunciados.

Mas, a que nos referimos com a expressão *contextualização curricular*?

A dicionarização do termo *contextualizar* remete-nos para as ideias de “inserir ou enquadrar no conjunto de factos ou circunstâncias com que se relaciona, que o rodeiam ou tornam lógico”, “estabelecer o contexto”, “inserir no conjunto de elementos linguísticos que o rodeiam”, “pôr no contexto”, circunscrevendo o termo *contextualização* à “integração no contexto” e ao “acto ou efeito de contextualizar” (ACL, 2001, p. 948), o que permite constatar a diversidade de situações em que estes termos podem ser utilizados. É esta amplitude semântica que está na base da polissemia que caracteriza o termo contextualização e torna aconselhável que se clarifique(m)

o(s) sentido(s) em que o mesmo é utilizado, uma vez que, para nos apropriarmos do sentido e/ou significado de determinados factos ou acontecimentos é necessário relacioná-los com o contexto em que os mesmos se realizam ou acontecem.

Aliás, esta foi uma das primeiras dificuldades sentidas pelos elementos que integram a equipa de investigação do projecto “Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos”, uma dificuldade compreensível se tivermos em conta que a contextualização do saber [ou a contextualização do currículo] depende da forma como cada um entende o que é o ensino ou a aprendizagem, bem como da função social que lhe atribui. Acresce o facto de o processo de contextualização, para além dos distintos significados que transporta, pode delinear-se e concretizar-se de formas diferentes.

Todavia, esta diversidade conceptual não tem sido impeditiva de existirem aspectos comuns, sempre que nos referimos à contextualização do saber, do currículo, do ensino ou da aprendizagem, como demonstram os trabalhos de Stephanie Kalchik e Kathleen Marie Oertle (2010) que, reunindo opiniões de diversos estudiosos, concluem que a contextualização é um processo que envolve o recurso a um conjunto diversificado de estratégias de ensino para interligar a aprendizagem de habilidades básicas e de conteúdos académicos com as experiências prévias do aluno e com a sua aplicação concreta num contexto específico. Tal interligação, para além de permitir aproximar os processos de ensino-aprendizagem da realidade concreta dos alunos, tem em conta as suas diferenças e necessidades e torna-se permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar.

É nesta ordem de ideias que Bond (2004)¹ considera que, contrariamente ao que se verifica nos modelos académicos mais tradicionais, o desenvolvimento contextualizado do currículo requer que os processos de ensino-aprendizagem se estruturam em torno dos seguintes propósitos:

- Desenvolvimento de competências concretas e conhecimentos necessários para o trabalho e para a vida;
- Interligação da aprendizagem escolar com experiências dos estudantes e com situações locais de trabalho;
- Personalização do ensino em função das necessidades de cada aluno;
- Clarificação do sentido e utilidade da informação disponibilizada;
- Recurso a dados factuais, nas experiências práticas, de modo a fazerem sentido para os alunos;
- Apresentação de pequenos excertos de informação, em vez de utilizar fontes enciclopédicas de conhecimentos.

Como podemos constatar, a polissemia do conceito de contextualização curricular torna visível a necessidade de, por um lado, se ter em conta um conjunto de aspectos que, inevitavelmente, se lhe associam e viabilizam a sua concretização, e, por outro lado, se clarificar a que nos referimos quando utilizamos esta expressão. Aliás, esta clarificação permitirá reconhecer as diferenças entre a contextualização do currículo e outro tipo de procedimentos que lhe estão próximos, ou mesmo associados, como, por exemplo, a flexibilização, a integração ou a articulação curriculares.

Foi com base nos aspectos enunciados que, no seio do grupo de investigação que desenvolve o projecto referenciado, se sentiu necessidade de proceder a um debate que permitisse clarificar, em termos conceptuais, a que é que nos referimos quando falamos em contextualização curricular

¹ Citado por Stephanie Kalchik e Kathleen Marie Oertle, 2010, p. 1.

[ou em contextualização do saber]. Tal debate, permitiu desde logo consensualizar algumas perspectivas, tais como o facto de a contextualização estar associada à *territorialização do currículo proposto a nível nacional*, de ser uma forma de romper *com as ideologias tecnocráticas e instrumentais que separam a conceptualização, a planificação e o desenho dos currículos dos processos de aplicação e de execução*, de privilegiar o recurso a *actividades e experiências de aprendizagem próximas da realidade dos alunos* alargando, assim, as *oportunidades de sucesso para todos*, e, ainda, ser um *processo de desconstrução e reconstrução do currículo e dos saberes*.

No que diz respeito à definição do conceito, e dado o carácter aberto e processual inerente a qualquer projecto de investigação, optámos por falar não de um conceito mas sim de aproximações ao conceito de contextualização curricular. Como evidenciado por um dos elementos do grupo, qualquer situação educativa surge na confluência de três dimensões – (i) uma dimensão estrutural, como por exemplo os programas, os horários, os espaços, os dados pessoais dos intervenientes, (ii) uma dimensão dinâmica configurada pelos comportamentos dos actores, que podemos observar directamente no decorrer das acções, e (iii) uma dimensão relativa ao pensamento/significado, às crenças, expectativas, interesses e motivações dos sujeitos intervenientes nas situações, e que não é observável de forma directa – que lhe conferem uma singularidade própria e inviabilizam uma “predefinição tipo” dessa situação, remetendo, por isso, a materialização do conceito de contextualização curricular tanto para a forma como o processo se idealiza, organiza e decorre, como para o(s) modo(s) como é vivido e percebido pelos actores. Ao nível das práticas pedagógicas nas escolas, a contextualização resultará da interacção destas dimensões, que interferem significativamente na forma como o currículo é concretizado pelo professor face aos seus alunos, isto é, nas actividades de ensino e aprendizagem, e na forma como esse processo é compreendido e apropriado por cada um dos actores.

Porém, a complexidade inerente ao próprio conceito de contextualização não deve impedir-nos de clarificar a que nos referimos quando falamos de contextualização do currículo. Nesse sentido, contextualizar o currículo é dimensionar os processos de ensino-aprendizagem em função das características, necessidades e interesses pessoais, socioculturais e profissionais dos estudantes. Na abordagem dos conteúdos e na organização das actividades a desenvolver nas aulas, a contextualização configura-se como uma condição necessária para que os alunos possam conferir sentido e utilidade ao que estão a aprender e para se poderem apropriar dos significados implicados nesses conteúdos. Para que isso seja possível, é necessário ter em conta as suas experiências e saberes prévios, bem como as suas motivações e ritmos de aprendizagem.

2. Para quê contextualizar o currículo?

Debruçar-nos sobre esta questão pressupõe ter em atenção o que atrás indicámos sobre o conceito de contextualização curricular. Pressupõe ainda ter em conta que o recurso à contextualização do currículo configura uma possibilidade para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. No entanto, e apesar de aderirmos a esta ideia, consideramos importante aprofundar esta reflexão convocando outros elementos que possam contribuir para aclarar sentidos sobre *para quê contextualizar o currículo?*

Num momento em que assistimos ao alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto) renasce o debate em torno quer dos significados de uma educação que se define como básica, quer das possibilidades de ser proporcionado sucesso escolar a todos os alunos. Perseguir este desiderato representa, pois, um elemento justificativo do recurso a processos de contextualização curricular. Dito de outro modo, contextualizar o

currículo legitima-se pela necessidade de o sistema educativo, as escolas e os professores organizarem recursos materiais, físicos, humanos e pedagógico-curriculares que possam beneficiar todos os alunos e potenciar condições que a todos proporcionem melhores e mais amplas aprendizagens.

Transpondo as ideias que estamos a sustentar para o domínio da dimensão social da educação, podemos considerar que a contextualização do currículo se justifica também por gerar condições que têm como meta a concretização da igualdade de oportunidades e dos princípios de equidade. Neste sentido, corroboramos Meirieu (2006, p. 29) quando sustenta que “quem tem educação, em maior medida e de mais qualidade, tem condições que não são evidenciadas por quem não as tem”. É por isso, que consideramos que a educação básica terá hoje de ser fundada em pressupostos e em crenças que contemplem as especificidades (e diferenças) sociais e culturais dos diversos públicos que a ela acedem. Do ponto de vista pedagógico-curricular, a atenção a estes aspectos pressupõe conhecer as realidades sociais e culturais em que se movimentam os alunos, e que constituem as suas pertenças identitárias, e tomá-las como pontos de partida para a organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Estamos neste propósito a ter em conta as ideias de Muñoz (2005, p. 17) quando sustenta que a “democratização e universalização de uma educação de qualidade para todos (...) só será possível tomando seriamente em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida”. E quando, nesta linha, advoga que “ (...), uma igualdade real e efectiva tem que oferecer oportunidades adequadas e diferenciadas para que cada estudante, sejam quais forem os seus pontos de partida, suas necessidades e circunstâncias possa alcançar as aprendizagens escolares essenciais e não somente os mínimos” (*ibidem*).

O principal argumento para contextualizar o currículo será, então, contribuir para consolidar uma *escola para todos e com todos* (Leite, 2002) porquanto, como referimos, se reconhece constituir um meio para atender às especificidades culturais e sociais de origem dos alunos, considerando-as nos processos de ensino-aprendizagem. Reconhece-se, igualmente, que ao cumprir este propósito se estará a criar condições para dirimir desigualdades.

Nesta ordem de ideias, são de dois níveis os fundamentos que legitimam a contextualização curricular. Uns de nível macro, relativos à definição de políticas educacionais e curriculares promotoras de uma formação para a diversidade; outros de nível micro, referentes às possibilidades de agência local nas tomadas de decisão curricular, numa lógica de *territorialização da educação* (Leite, 2005). Dito de outro modo, será na conjugação destas duas dimensões, macro e micro, que se poderão celebrar dinâmicas educacionais e curriculares não completamente dependentes de lógicas normativas e prescritivas.

Mas, como sustentamos ao longo do texto, para conjugar estas dimensões, torna-se também fundamental repensar a missão da educação e o papel das escolas e dos actores que nelas intervêm, de modo particular os professores.

Focando-nos na dimensão micro, do domínio da acção dos professores e de outros actores educativos, consideramos, na linha das ideias atrás referidas, que é inevitável mudar os modos de ensinar e de fazer aprender. Consideramos também que a contextualização do currículo pressupõe a existência de processos de autonomia curricular (Morgado, 2002) e, portanto, práticas de inovação curricular local.

É no quadro deste pensamento que apoiamos a ideia de que contextualizar o currículo, mais do que uma técnica curricular, representa uma filosofia pedagógica orientada por um entendimento de currículo como um projecto global de formação. Isto é, um currículo que se orienta para o

desenvolvimento de competências globais e que se pretende que seja *reflexivo, recursivo* e, por isso, *rico e rigoroso* (Doll, 1997).

Para tal, e voltando ao foco de reflexão que iniciámos neste ponto, importará considerar os alunos como protagonistas activos na construção e desenvolvimento desse currículo (Leite e Fernandes, 2002). Isso significará escutar os seus interesses, motivações, expectativas, saberes experienciais, dificuldades e êxitos para, a partir deles, e com os alunos, se definirem estratégias de ensino-aprendizagem coadunadas aos diferentes perfis. Significa também não ignorar que os pontos de chegada têm de ir muito além dos que foram os pontos de partida identificados, pois o conhecimento destes tem como finalidade constituírem a base para novas aprendizagens. Acreditamos, em síntese, ser este um caminho para a contextualização do currículo, e que a justifica.

3. Como contextualizar o currículo?

Não suscita controvérsia a ideia de que, em sentido amplo, não existe prática sem algum substrato teórico que a suporte, nem teoria sem prática que lhe sirva de base nutritiva. Daí que a relação teoria-prática seja uma relação dialéctica complexa, sobretudo no terreno educativo, já que qualquer actividade resulta sempre da intersecção da acção concreta sobre uma dada realidade e a representação dessa mesma realidade. Assim se compreende a diversidade de formas que pode assumir a relação teoria-prática, espraiando-se num *continuum* que se situa entre meras rotinas, quase sempre sem ter em conta os conceitos que as consubstanciam, e perspectivas teóricas construídas à margem das realidades concretas que lhes servem de fundamento. Daí a importância que tem vindo a ser atribuída quer aos actores educativos e às práticas que desenvolvem, quer aos contextos em que trabalham, quer, ainda, à reflexão que deve perpassar qualquer acção educativa.

Contudo, a tomada de consciência desta diversidade, bem como a preponderância das representações dos sujeitos envolvidos e das características de cada contexto específico no processo de desenvolvimento curricular, não podem eximir-nos de, neste segmento de análise, procurarmos materializar os fundamentos teóricos a que aludimos nos pontos anteriores. Dito de outro modo, é nosso intuito argumentar porque é que as ideias acima referidas podem servir de esteio a uma adequada operacionalização do conceito de contextualização curricular e, ao mesmo tempo, chamar à atenção para algumas dificuldades com que se depara esse processo.

Se a produção desta argumentação se sustenta, por um lado, em alguma literatura compulsada, ela resulta, sobretudo, da apreciação que 28 professores de Física e Química e de História e Geografia de Portugal fizeram sobre estas estratégias e metodologias, quando lhes pedimos que as confrontassem com as suas práticas lectivas. Este trabalho de cotejo foi realizado no ano lectivo de 2009/2010, no âmbito da iniciativa desenvolvida pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE), da FPCEUP.

Cada uma das práticas referidas é analisada no que diz respeito às suas potencialidades como promotora de um esforço de contextualização curricular, bem como aos objectivos que lhe estão associados, à estrutura organizativa (do plano curricular, do departamento curricular e da aula) que exige, ao sucesso educativo que autoriza esperar e aos constrangimentos vários que a dificultam.

O Currículo Nacional do Ensino Básico enfatiza como competências gerais, entre outras, “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” e “Adoptar estratégias adequadas à resolução de

problemas e à tomada de decisões” que o aluno deverá adquirir durante o seu percurso de aprendizagem. É a pensar nessa ligação básica entre o currículo e a vida, que discutimos as potencialidades de algumas práticas de contextualização curricular que a seguir se listam: 1 – formas de exploração de actividades experimentais; 2- utilização de materiais autênticos; 3- Realização de projectos de intervenção com recurso a conhecimentos disciplinares; 4- Recuperação /exploração dos saberes tradicionais e 5- Inclusão do local/ cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar.

3.1 Formas de exploração das actividades experimentais

A produção de actividades experimentais nas escolas portuguesas tornou-se uma necessidade por efeito dos Decretos-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, nº 74/2004, de 26 de Março, passando a ser uma componente explícita da avaliação das disciplinas incluídas na designação geral de ciências naturais. Tal preocupação do legislador decorre da crescente importância que a actividade científica foi passando a ter por efeito da agenda de Lisboa que valoriza o conhecimento e a produção científica e estriba sobre estes a possibilidade do progresso social. Antes disso, outros movimentos, como o Programa *Ciência, Tecnologia e Sociedade* ou o Programa *Ciência Viva*, vinham já promovendo a importância das actividades experimentais.

No entanto, essas influências mantiveram e até reforçaram a dicotomia ciências naturais / ciências humanas, cabendo às primeiras a finalidade de desenvolver um espírito investigativo que pudesse ser treinado pela componente experimental. Desde a entrada em vigor dos decretos-lei acima referidos, foi notória a maior preocupação de todos os actores educativos directamente envolvidos em estimularem acções que contribuíssem para o aumento das actividades experimentais nas escolas, formação dos professores incluída (Lopes *et al.*, 2010). Demonstrar conhecimentos/ princípios/ teorias/ leis estudados constitui o principal objectivo destas actividades, tendência que é ratificada pelo painel de professores que questionámos. Ao planear e realizar experiências em situação de aprendizagem, os professores foram frequentemente ultrapassando as sugestões que as orientações curriculares e os manuais escolares lhes faziam, utilizando por vezes outros materiais, outras operacionalizações de variáveis em estudo, já que eram mais significantes para os alunos e potenciavam melhor o seu interesse e motivação para a disciplina. Quando a apropriação dessas actividades experimentais transvaza a mera demonstração de uma lei, quer porque os recursos experimentais são locais, quer porque a ciência experimentada assume o carácter de coisa viva, podemos afirmar que as actividades experimentais são uma forma de contextualização curricular.

Os dois constrangimentos encontrados à realização deste desígnio são a utilização de protocolos experimentais rígidos que impeçam a transposição curricular e a menor valorização das ciências humanas como ciências onde é, igualmente, possível experimentar.

3.2 Utilização de materiais autênticos

Em Desenvolvimento Curricular, entende-se comumente por *materiais autênticos* as substâncias, objectos, maquinaria e processos cuja principal função não é didáctica mas que podem ser utilizados como um recurso educativo (ex: seres vivos – vegetais ou animais, rochas, produtos químicos, alimentos, quaisquer objectos de uso quotidiano e outros artefactos, quaisquer máquinas de uso comum ou industrial; quaisquer processos de uso comum, científico ou industrial). A utilização destes recursos na construção curricular contraria, em parte, o processo de construção das disciplinas escolares e a separação essencial entre a ciência, a literatura, etc., e a sua congénere escolar, que com o tempo se veio a autonomizar como coisa própria (Chervel,

1991). Nesse processo de autonomização incluem-se todo um conjunto de pessoas e de indústrias (por exemplo as indústrias que produzem materiais escolares) que contribuem para essa separação.

De facto, como refere Ulf Lundgren (1991), as disciplinas escolares aparecem por força da revolução industrial, quando deixa de haver apenas um contexto social que simultaneamente produz e reproduz, que é o mundo dos mestres de ofícios e das guildas medievais. A revolução industrial separa produção e reprodução e confia à escola esta última tarefa. A partir daí, o problema do ensino será marcado pelo problema da representação criado com esta separação: como representar o processo de produção de modo a poder ser transmitido? Como se fará a comunicação entre esses dois pólos agora separados? A utilização de materiais autênticos é um exemplo dessa comunicação.

Demonstrar a cientificidade de objectos do quotidiano a par da ideia de religar a prática que os objectos autênticos indiciam, com a teoria que subjaz à disciplina escolar, parecem ser os dois preferenciais objectivos que justificam o uso de materiais autênticos no trabalho curricular. Por outro lado, no caso específico das Línguas estrangeiras, a utilização daqueles recursos tem uma especificidade muito própria que é a da demonstração da aplicabilidade das aprendizagens.

O único constrangimento na utilização destes recursos diz respeito à dificuldade de assegurar a dupla ligação entre teoria e prática: se é evidente que o objecto autêntico pode ser visto como uma aplicação/ exemplo de um conhecimento, frequentemente se escamoteia a sua essência teórica.

3.3 Realização de projectos de intervenção com recurso a conhecimentos disciplinares

A realização de projectos de intervenção, com recurso a conhecimentos disciplinares, inclui-se na preocupação de relevância social das aprendizagens que os currículos centrados na sociedade advogam como a sua dimensão mais importante. Frequentemente, acrescenta-se a esta preocupação de relevância social a procura de coerência e de significância das aprendizagens para os alunos, que assim vêm justificado o esforço acrescido de articular saberes e de trabalhar segundo uma metodologia diferente – a metodologia de projecto (Beane, 2000). Às vezes, estes projectos conseguem uma maior integração porque articulam disciplinas escolares diferentes ou são projectados para resolver problemas reais². Demonstrar o potencial de conhecimento e intervenção de uma disciplina é a principal vantagem que os professores viram na realização destas formas de contextualização curricular, que foi igualmente aquela que foi menos referida como praticada por eles. As dificuldades inerentes ao equilíbrio das exigências curriculares formais (ter um programa para cumprir) com o tempo necessário à implementação do trabalho de projecto foram as mais citadas. Um certo academismo na representação do conhecimento produzido/ mobilizado, a que falta uma componente de estudo de impacte ou de capacidade de disseminação do conhecimento produzido, será outra dificuldade.

3.4 Recuperação/exploração dos saberes tradicionais

Outra forma contextualizar o currículo formal é utilizá-lo como modo de questionar, de corroborar, ou até de complementar saberes tradicionais. Tal prática curricular assume duas

² O Concurso anual Jovens Cientistas e Investigadores, que a Fundação para a Juventude organiza e ao qual podem concorrer equipas de escolas Secundárias com projectos de investigação e/ou intervenção, é um exemplo deste tipo de contextualização curricular, bem como da tese de como contingências exteriores ajudam a mobilizar modelos curriculares alternativos à tendência dominante.

finalidades distintas, que se inscrevem, respectivamente, numa perspectiva técnica e numa perspectiva crítica de currículo. À primeira forma, importa recuperar os saberes tradicionais para lhes questionar a cientificidade, ou para lhes descobrir uma mais-valia técnica que esconde a cientificidade que as disciplinas lhes vão outorgar *a posteriori*. O exemplo da levedura do pão e das técnicas empregues tradicionalmente na sua feitura encerram um potencial de explicações alternativas que a Biologia se encarregará de reduzir ao estudo dos bolores e das suas funções. Todavia, o recurso a estes saberes cumpre aqui a função de motivação que manterá o interesse dos alunos na aprendizagem quando se passar da descrição das técnicas mais ancestrais à explicação científica que as legitima ou desautoriza. A uma leitura crítica do currículo interessará esta forma de contextualizar o currículo, porquanto ela porá em relevo a questão do saber que é dominante e, por isso, importa ensinar, de que grupo social é que emerge esse saber e, ainda, a resposta à questão sobre que sociedade se pretende construir com ele.

Apesar da duplicidade da filiação, a importância concedida aos saberes tradicionais que o currículo recupera, inscreve-se sobretudo na primeira finalidade e tanto serve como identificação e exemplo dos pré-conceitos científicos que o saber escolar irá fazer progredir (Santos, 1992), como serve para identificar o núcleo mais ideológico do currículo que é aquele que contribui para a identidade de uma nação (Ross, 2000).

3.5 Inclusão do local/cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar

A última forma seleccionada de operacionalizar a contextualização curricular passa pela inclusão do local, em que se está e a que se pertence, no processo de desenvolvimento curricular das disciplinas escolares. Os modos dessa inclusão organizam-se tendencialmente segundo dois processos distintos, e de algum modo semelhantes aos antes referidos a propósito dos saberes tradicionais: o local é o exemplo ou o local é o microcosmos. No primeiro processo, que se inspira também numa dimensão técnica de currículo, o local é o exemplo, que concretiza uma explicação, iniciada de forma mais universal e abrangente. No segundo processo, o local é, simultaneamente, o ponto de partida e de chegada de um movimento de cariz hermenêutico, que passa por leituras mais universais, para poder informar o potencial de intervenção no mesmo local, que esta forma de organizar o currículo encerra. A este segundo processo associa-se uma finalidade de cariz crítico, que lhe serve de horizonte.

Não há propriamente riscos ou constrangimentos (para além do tempo) que possam ser associados a estas duas formas de contextualização curricular. Quando muito, uma utilização mais superficial determinará aprendizagens, igualmente mais superficiais.

Considerações Finais

A problemática da contextualização do currículo é, como referimos, um tema corrente nos discursos educacionais e curriculares, ainda que nem sempre a nomenclatura utilizada seja exactamente essa. Com efeito, e também como aludimos, a polissemia que envolve o conceito não auxilia a sua clarificação. De acordo com o exposto e discutido nos tópicos anteriores é, pois, possível concluir que o conceito de contextualização está longe de poder ser considerado sistematizado e fixado, porquanto, e em última instância, as apropriações de que tem sido alvo dependem da forma como cada um entende as finalidades do ensino e da aprendizagem, bem como da função social que lhe atribui. O facto de ser um processo, e menos um produto final ou uma premissa que se estabelece como condição de partida, acresce essa maior variabilidade de interpretações e operacionalizações. Todavia, a ideia de potenciar condições que a todos

proporcionem melhores e mais amplas aprendizagens é um desígnio comum e, por isso, um caminho possível na construção educativa da igualdade de oportunidades.

Os dados convocados, relativos a práticas de contextualização curricular, corroboram esta leitura. Apesar de apontarem para dificuldades na concretização de práticas de contextualização do currículo, eles revelam também indicadores de “boas práticas”. As dificuldades dizem sobretudo respeito a exigências curriculares, nomeadamente a obrigatoriedade de cumprimento dos programas e a sua incompatibilidade com a temporalidade exigível para o desenvolvimento de processos curriculares que atendam aos pontos de partida dos alunos e os contemplem nos processos de ensino-aprendizagem. As “boas práticas” podem ser associadas a preocupações reveladas pelos professores em desenvolverem acções que contribuam para um maior protagonismo dos alunos na sua formação, nomeadamente através do aumento de actividades de experimentação que estabeleçam uma maior relação com as experiências de vida dos alunos.

Neste quadro, reiteramos a ideia de que o principal argumento para contextualizar o currículo será, então, o de contribuir para consolidar uma *escola para todos e com todos*.

Referências Bibliográficas

ACL – Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. Pacheco (Ed.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 39-57.

Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa, 157-190.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 295, 59-111.

Doll, W. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kalchik, S. & oertle, K. M. (2010). The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. *TRANSITION HIGHLIGHTS*. Office of Community College Research and Leadership, Issue 2.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-32.

Leite, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Leite, C. & fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In ME/DEB, *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, 41-62.

Lopes, A. (coord) (2010). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contributos de Investigação Para uma Apreciação Retrospectiva*. Relatório Final do Projecto Avaliação dos Efeitos da Formação Contínua de Professores em Portugal – AEF. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lundgren, U. (1991). *Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*. Victoria: Deakin University Press.

Marcelo, C. (2002). Aprender a ensinar para la Sociedad del Conocimiento. *EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, Vol. 10, nº 35. In <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/> (Consultado em 10.05.2007).

Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In César Coll *et al.*, *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA, 74-119.

Meirieu, P. (2006). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.* (org.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri, 1031-1040.

Muñoz, J. M. E. (2005). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. In J. M. E. MUÑOZ *et al.*, *Sistema educativo e democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 9-36.

Ross, A (2000). *Curriculum: construction and critique*. London / New York: Falmer Press.

Santos, E. (1992). As concepções alternativas dos alunos à luz da epistemologia bachelardiana. In F. Cachapuz (coord.), *Projecto MUTARE - Ensino das Ciências e Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Referências legislativas

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.