

CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR – SUBSÍDIOS PARA NOVAS SIGNIFICAÇÕES

Preciosa Fernandes

Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto
preciosa@fpce.up.pt

Carla Figueiredo

Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto
cfigueiredo@fpce.up.pt

Resumo

A contextualização curricular é um conceito relativamente recente nos discursos educacionais e a que têm sido associados vários sentidos (Fernandes, Leite, Mouraz e Figueiredo, 2012). De entre esses sentidos sobressai o de que a contextualização curricular representa uma possibilidade pedagógica para promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar. Nesse sentido, as *práticas pedagógicas* desenvolvidas pelos professores afiguram-se como podendo, ou não, contribuir para o alcance daquele objetivo. Neste artigo, a partir do ponto de vista de um conjunto de professores, clarificam-se *vantagens* e *constrangimentos* do recurso a *práticas de contextualização curricular*. Globalmente, os resultados apontam para uma valorização do recurso a essas práticas reconhecendo-se serem uma via configuradora de processos de ensino-aprendizagem mais significativos para os alunos. Simultaneamente evidenciam alguns constrangimentos de entre os quais a *falta de tempo*, na sua relação com a exigência de *cumprimento do programa*, se destacam.

Palavras-chave: Práticas de contextualização curricular; Professores; Sentidos, Vantagens; Constrangimentos.

Abstract

Curricular contextualization is a relatively new concept in educational discourses,

to which have been attributed several meanings (Fernandes, Leite, Mouraz e Figueiredo, 2012). From those meanings emerges that curricular contextualization constitutes a pedagogical possibility for improving students' learning and, consequently, their school success. In this sense, the *pedagogical practices* developed by teachers seem to be able to contribute, or not, for reaching that goal. In this paper, based on the point of view of some teachers, the *advantages and constrains* of recurring to *curricular contextualization practices* are clarified. In general, results show a valuation of those practices, acknowledging them as a means of promoting teaching and learning processes that are more meaningful for students. Simultaneously, some constrains are referred, from which the *lack of time* in relation with the demand of *fulfilling the program*, is highlighted.

Keywords: Curricular contextualization practices; Teachers; Meanings; Advantages; Constrains.

Introdução

A revisão de literatura¹ realizada sobre o conceito de contextualização curricular (Fernandes *et al*, 2011) forneceu um conjunto de subsídios teóricos que contribuiu para um entendimento do conceito que o situa numa zona de confluência de vários sentidos. Por isso, permitiu também identificar diversos focos a partir dos quais a contextualização curricular pode ser perspectivada relacionados com a *atenção ao local*, *ao aluno*, *à diversidade cultural*, *aos saberes disciplinares* e *às práticas pedagógicas* (Mouraz, Fernandes e Morgado, 2012). Estes enfoques teóricos revelam uma estreita correlação entre si concorrendo, assim, para a compreensão da contextualização curricular como uma possibilidade de promoção do sucesso educativo de todos os alunos e alunas.

O desejo de a escola a todos proporcionar sucesso educativo continua a ser, nesta primeira década do século XXI, uma missão difícil, e urgente, sobretudo se

¹ A revisão de literatura corresponde à tarefa 1 do projeto *Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos*. Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e tem como instituição responsável o Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a Universidade de Aveiro, e com a Universidade do Minho. Site:<http://www.fpce.up.pt/contextualizar/>.



tivermos presente a maior fragmentação social e o conseqüente crescimento das desigualdades sociais a que assistimos, e a enorme repercussão destes fenómenos no interior da escola. Com efeito, as expectativas sociais face à escola foram crescendo a par de um amontoado de mandatos que sobre ela recaíram transformando-a, como sublinha Nóvoa (2009), numa “escola transbordante”. Isto é, nas palavras do autor, “uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis” (*ibidem*: 24). Dito de outro modo, uma escola onde as tarefas administrativas têm vindo a ganhar terreno por contraposição com práticas de inovação curricular e de trabalho colaborativo entre os professores.

Neste nível de reflexão, e pese embora o facto de em situações de crise do sistema (Fernandes, 2000) os professores serem considerados os *bodes expiatórios* dos males da educação importa sublinhar que eles têm também vindo a ser reconhecidos como atores principais no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que a todos crie condições para o sucesso educativo (Leite & Fernandes, 2002, Leite, 2003; Fernandes, 2011, Hargreaves, 1998, Tardif & Lessard, 2008). É nesta linha de pensamento que Nóvoa (2009), por oposição ao trabalho burocrático do professor, argumenta que “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade*, e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (*ibidem*: 4). Em sintonia com este raciocínio também Azevedo (2009) advoga que a educação escolar retome a sua missão humanista de a todos atender de forma diferenciada. Sustenta, neste caso, que a escola deve “cuidar das aprendizagens de cada estudante com a maior das atenções, ser sempre exigente para com cada um, não deixar pelo caminho, por nenhuma razão, um aluno que está a aprender” (*ibidem*: 35). Estas posições, ao realçarem o papel importante do professor na criação de climas de aprendizagem inclusivos, parecem tornar clara a importância de se recorrer a *práticas de contextualização curricular*. É no quadro destas ideias que situamos a pesquisa que neste artigo se dá conta. Com ela pretendemos: *aprofundar o conhecimento sobre práticas de contextualização curricular; esclarecer argumentos de professores sobre vantagens do recurso a práticas de contextualização curricular nos processos de ensino-aprendizagem e identificar constrangimentos que dificultam a concretização daquelas práticas.*

A Contextualização Curricular: Entre Uma Ação Pedagógica Individual e Uma Cultura Curricular Coletiva

Referimos, anteriormente, que a contextualização curricular pode constituir um caminho pedagógico promotor de maior sucesso educativo para todos os alunos. Avançamos também com a ideia de que os professores, enquanto principais agentes educativos em contexto escolar, têm um papel determinante na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Leite e Fernandes, 2010). No quadro destas asserções sustentamos a tese de que o recurso a práticas de contextualização curricular dependerá, num primeiro nível, dos modos de trabalho pedagógico adotados por cada professor e da sua capacidade para inovar curricularmente e, num segundo nível, da cultura organizacional da escola. Procurando clarificar, a ideia de que partimos pressupõe pensar a contextualização curricular como um princípio pedagógico orientador da prática docente e, simultaneamente, como um elemento configurador da matriz educacional da escola e da *cultura curricular* (Morgado, 2002) do coletivo dos professores que a representa. Reconhecendo esta interface, consideramos que o recurso a práticas de contextualização curricular constitui uma proposição pedagógica que, para gerar efeitos que augurem a melhoria do sucesso educativo de todos os alunos, precisa de se ancorar em processos de *trabalho colaborativo* (Fullan e Hargreaves, 2000) significativos de *comunidades docentes em transformação* (Anderson e Thiessen, 2008). Estamos, nesta linha de argumentação, a considerar que as *relações de colaboração* e de *interação profissional* (Tardif e Lessard, 2005) permitem mais facilmente implementar práticas de contextualização curricular, porquanto possibilitam a partilha de experiências e de saberes e a aprendizagem, individual e coletiva. Nesta aceção subscrevemos uma visão de *professor como crítico intervencionista* (Correia e Matos, 2001), isto é, como um configurador de uma prática curricular autónoma que se fortalece coletivamente num “espírito de grupo” e numa “lógica de solidariedade profissional” (*ibidem*:20).

Em síntese, a mensagem que queremos destacar é a de que o recurso a práticas de contextualização curricular, nos sentidos, individual e coletivo, que aqui sustentamos, pode constituir um caminho pedagógico facilitador de aprendizagens mais significativas para os alunos e, por isso, suscetíveis de promoverem o seu sucesso educativo.



Enquadramento do Estudo – Notas Metodológicas

Do ponto de vista metodológico as opções seguidas nesta pesquisa inscrevem-se na dinâmica geral do projeto de investigação sobre contextualização curricular, a que nos referimos, nomeadamente as que se relacionam com a escolha dos professores entrevistados e suas áreas disciplinares. Foram considerados professores do ensino secundário das disciplinas, sujeitas a exame nacional, de Português, História, Matemática, Biologia e Geologia, e Física e Química e professores coordenadores dos respetivos departamentos, de uma escola secundária do concelho do Porto². O critério de seleção dos professores foi o terem lecionado estas disciplinas, em ano de exame, no ano letivo de 2010/2011.

A recolha de informação foi feita através de entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994) a professores das diferentes disciplinas e a coordenadores de departamento, num total de 14 participantes. A realização destas entrevistas teve a intenção de ouvir os professores e coordenadores de departamento – enquanto agentes centrais na planificação e desenvolvimento dos processos curriculares – na primeira pessoa, captando as suas perceções quanto a sentidos, vantagens e constrangimentos que associam a práticas de contextualização curricular.

As entrevistas foram transcritas e os discursos foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo (Esteves, 2006). Procedeu-se a uma codificação dos discursos por referência aos dois grupos de sujeitos participantes no estudo: professores de disciplinas e coordenadores de departamento³. A organização dos discursos estruturou-se com base num sistema categorial (Bardin, 1979) a partir do qual foram analisados e discutidos os dados.

² O projeto a que se associa esta pesquisa contemplou quatro escolas: duas do distrito do Porto; uma do distrito de Aveiro e uma do distrito de Lisboa. Esta escolha teve a ver com as instituições de ensino superior envolvidas no projeto: Universidades: Aveiro, Minho, Porto e Lisboa. Por outro lado constitui também critério: serem escolas bem posicionadas nos rankings nacionais, no ano letivo de 2010/2011, posicionamento, esse, que expressa os bons resultados dos seus alunos, nomeadamente no que às referidas disciplinas diz respeito.

³ As entrevistas foram codificadas da seguinte forma: CFQ – Coordenador(a) Físico-química; CM – Coordenador(a) Matemática; CH – Coordenador(a) História; CP – Coordenador(a) Português; PM – Professor(a) Matemática; PP1 – Professor(a) Português 1; PP2 – Professor(a) Português 2; PFQ1 – Professor(a) Físico-química 1; PFQ2 – Professor(a) Físico-química 2; PFQ3 – Professor(a) Físico-química 3; PBG1 – Professor(a) Biologia e geologia 1; PBG2 – Professor(a) Biologia e geologia 2.

Apresentação e Discussão dos Dados

Neste ponto apresentam-se, e interpretam-se, os dados relativos à *análise dos discursos dos professores/coordenadores* participantes na pesquisa. Como referimos nas notas metodológicas, e para uma explanação mais estruturada dos dados, organizamos os considerandos enunciados pelos professores em três categorias: i) *Sentidos atribuídos pelos professores às práticas de contextualização curricular “que praticam”* ii) *vantagens associadas a práticas de contextualização do currículo;* iii) *fatores que constituem constrangimento à realização de práticas de contextualização curricular.*

Sentidos atribuídos pelos professores às práticas de contextualização curricular “que praticam”

No que respeita a esta categoria, a análise permitiu identificar dois grandes enfoques discursivos: um que relaciona os *conteúdos programáticos específicos de cada área disciplinar* com as possibilidades que oferecem para o desenvolvimento de práticas de contextualização curricular; outro que aponta as *práticas curriculares como uma via para tornar o currículo mais compreensível para os alunos.*

Em relação ao primeiro, alguns professores referem o seguinte:

“E portanto é uma disciplina (Português) que dá pano para mangas... nós podemos, aí, fazer atividades muito diferentes, estar muito abertas às sugestões dos alunos e integrá-las no trabalho de sala de aula” (PP1).

“Na Física e na Química...nós podemos aplicar a tanta coisa à nossa volta. Ao que nos rodeia. As chuvas ácidas, o ozono. Tudo o que nos rodeia aparece no programa da disciplina. Estamos sempre a aplicar. Quando se introduz uma matéria, nós vamos introduzir a matéria aplicando-a ao nosso dia a dia. Então na Física há tanta coisa, tanta...” (PFQ1).

“Conseguem aplicar as questões da matemática a noutros contextos. Por alguma razão até mesmo no próprio programa está estruturado de uma forma que permite essa relação. A dada altura, aquilo que eles aprendem é como...advém da necessidade que eles têm de resolver determinadas situações que lhe são postas” (CM).

Fica claro, através destes depoimentos, que os conteúdos de algumas



disciplinas parecem ser mais propícias ao desenvolvimento de práticas de contextualização curricular. Pode também inferir-se que os professores têm consciência de que têm margem para reconfigurarem o currículo nacional de acordo com os contextos reais em que o desenvolvem (Fernandes *et al*, 2011). Todavia, depreende-se que esta é uma possibilidade ainda circunscrita aos recônditos da área disciplinar, parecendo apontar para uma *ação pedagógica individual* que, e ao contrário do que defendemos na primeira parte deste artigo, pode ser associada à ideia de *cultura profissional individualista* (Lima, 2002). Os testemunhos seguintes parecem, notoriamente, reforçar esta inferência

“Depois se nos obrigam a trabalhar com outros grupos, nós ficamos assim a olhar de lado porque não estamos habituados. Portanto, esse trabalho com os pares não é muito fácil” (PFQ3).

“estamos muito orientados pelas determinações centrais ... “Temos que fazer aquilo,...”. E depois, essa orientação apesar de vir lá a história das articulações “Fazer articulação, fazer articulação”, isso não é bem verdade, não se faz” (PM).

Com efeito, estes fragmentos discursivos permitem evidenciar as ideias de que a dimensão do *trabalho colaborativo* (Hargreaves, 1998) e de uma *cultura curricular coletiva* (Morgado, 2002), e a importância que lhe atribuímos na concretização de práticas de contextualização curricular, são percebidas como sendo de difícil concretização. No entanto, este entendimento não é transversal a todos dos discursos sendo visível em alguns depoimentos, nomeadamente dos coordenadores de departamento, indícios de práticas de trabalho colaborativo:

“Nós trabalhamos aquelas planificações que fazemos em reuniões do grupo e a troca de ideias mesmo até informal que fazemos é sempre com o fim de potenciar as aprendizagens” (CFQ).

“Eu acho que o nosso grupo é um grupo em que as pessoas participam muito... discutem e planificam em conjunto ... participam todos” (PP1)

“Eu penso que a nível de matemática o grupo tem funcionado em termos muitos coesos. Há muita influência e muita partilha da forma de trabalhar e dos próprios conhecimentos. Portanto, implementou-se, ao longo dos anos, uma dinâmica de trabalho conjunta que acho que tem tido os seus frutos...” (CM)

Estas duas tendências dos discursos dos professores evidenciam a

complexidade inerente às práticas contextualização do currículo, e fatores que influenciam, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento.

Quanto ao segundo enfoque: *as práticas curriculares como uma via para tornar o currículo mais compreensível para os alunos*, são várias as razões explicitadas pelos professores:

“partimos dos exemplos que eles têm sobre o assunto e eu, a partir dessas ideias conduzo no sentido de eles reconstruírem e ficarem com a ideia correta. E fazerem a ligação para os conteúdos que eu estou a dar, ou que eu dei, ou que irei dar” (PBG2);

“Como costumo dizer muitas vezes, eu não consigo dar História só a falar do passado, estou a sempre a falar do presente, portanto, de qualquer assunto que eu fale estou sempre a puxar para o presente porque acho que a História só assim tem sentido e acho que é uma forma de os motivar” (CH).

“No modo como trabalho. Eu faço-os sentir que a matemática lhes vai desenvolver outras capacidades. Vai habitua-los a raciocinar de uma forma mais concreta, portanto crescerem um bocadinho mais, serem mais racionais, digamos assim. E em determinados conteúdos, faço-os ver que esses conteúdos são aplicados depois...” (PM).

O sentido de tornar o *currículo mais compreensível para os alunos*, quer adequando os conteúdos aos seus interesses e experiências reais, quer tendo presente os seus conhecimentos prévios sobre o assunto a ensinar, aparece com grande centralidade nos discursos dos professores. Esta constatação corrobora a ideia de que o recurso à contextualização curricular está diretamente relacionado com as possibilidades pedagógicas oferecidas pelos professores no contexto de sala de aula.

Da análise é ainda possível construir a interpretação de que as práticas de contextualização curricular “praticadas” pelos professores participantes nesta investigação não resultam de uma planificação, intencional e partilhada pelo coletivo dos professores, antes acontecem de forma um pouco intuitiva e por iniciativa individual. Esta constatação parece afastar-se da tese de que as *relações de colaboração* e de *interação profissional* (Tardif e Lessard, 2005) facilitam a realização de práticas de contextualização curricular.



Em síntese, embora, no geral, os professores não se refiram ao termo contextualização curricular, os seus discursos enunciam intenções pedagógicas e indicam práticas, talvez não completamente consciencializadas, que se inserem na ideia de contextualização curricular (Mouraz, Morgado e Fernandes, 2011).

Vantagens associadas a práticas de contextualização do currículo

Quando questionados sobre vantagens do recurso a práticas de contextualização curricular, a ideia de tornar o *currículo mais compreensível para os alunos* surge novamente como principal fundamento. Enquadram-se, nesta linha, os seguintes excertos:

“Uma das vantagens é dar-lhes uma oportunidade de partirem de uma base comum, quer dizer, não serem discriminados por aquilo que já sabem ou não sabem. Por um lado a esse nível. Por outro lado eu penso que tornam mais significativas as aprendizagens.” (PP1).

“Às vezes é difícil fazer entender algumas coisas ligadas com a Matemática. A partir de exemplos concretos eles começam a perceber e a ver o sentido dos conteúdos que, isto (a matemática) não é assim tão abstrato...” (PM).

“Lá está, ao fazermos esse tipo de trabalho estamos a desenvolver... as tais competências. ... E tudo isso ajuda a que eles cresçam e, portanto, estejam preparados para a vida lá fora, para além da escola, não é?” (CH).

Também a ideia de *consolidar os conhecimentos e de os relacionar com situações concretas* reforça aquele mesmo sentido e a possibilidade de os alunos aprenderem de modo mais significativo:

“Permite reforçar o que se pretende ensinar e perceber se eles, ao ouvirem, por exemplo, uma determinada notícia se a compreendem no contexto científico da notícia. Portanto, reforçam-se os conteúdos e a capacidade de os aplicar num exemplo novo, que possa surgir, numa notícia recente, se conseguem interpretar” (PBG1).

“É uma forma de consolidar e de reforçar conteúdos...” (CH).

Relacionada com estas considerações, a motivação dos alunos é igualmente um fundamento, explicitado pelos professores, justificativo das vantagens de se recorrer a

práticas de contextualização curricular. Comprovam estas ideias alguns outros excertos:

“Acho que motiva. É interessante os alunos perceberem o porquê, o porquê dos problemas ambientais, como resolvê-los. Eu acho que é por aí” (PFQ2).

“Por um lado serve de motivação porque eles veem que aquilo que estamos a dar na sala de aula não é coisa isolada e que não tem aplicação na vida, ou que não vão ouvir falar disso mais. Portanto tem essa parte, eles verificarem que estamos a falar de assuntos que acontecem na natureza, que atingem pessoas, que podem passar por uma situação idêntica, e isso desperta o interesse deles... E eles gostam de falar de assuntos que eles próprios trazem” (PBG2).

Ainda a destacar o facto de os professores considerarem que as práticas de contextualização curricular constituem uma possibilidade para ajudar os alunos a descobrirem utilidade nos conhecimentos que adquirem. É também inferida a hipótese de poderem contribuir para a melhoria do sucesso educativo e escolar dos alunos e para uma maior igualdade de oportunidades:

“À partida é também uma forma de equidade de oportunidades. Porque nós temos alunos de diferentes estratos sociais, económicos, culturais, e à partida também, é dar-lhes uma oportunidade de partirem de uma base comum, quer dizer, não estarem a ser discriminados por aquilo que já sabem ou não sabem, podendo contribuir para o sue sucesso” (PP2).

Este pressuposto coloca no centro da discussão o argumento de que uma das principais vantagens do recurso a práticas de contextualização curricular poderá ser a de concorrer para cimentar os princípios de uma educação humanista e de uma escola atenta às diferenças dos alunos (Mouraz, Fernandes e Morgado, 2012) e que, por isso, tudo faz para que não deixe nenhum “pelo caminho” (Azevedo, 2009).

Fatores que constituem constrangimento à realização de práticas de contextualização curricular

A par de vantagens, os professores enunciam vários fatores que consideram obstar a realização de práticas de contextualização curricular. De entre esses, a *falta de tempo* na sua relação com a *exigência do cumprimento do programa*, são apontados como os maiores constrangimentos:



“Se eu não tivesse um programa para cumprir, eu poderia fazer as coisas de outra forma; eu poderia adotar outras metodologias, outras estratégias, certamente, mas isso seria o dia em que os alunos teriam só que ser submetidos a uma avaliação externa, em que eu estava aqui só a fazer um trabalho com eles, e eu não tinha um programa para cumprir naquele ano, nem no ano seguinte. Não tinha que ser responsável por isso. Aí eu poderia pensar de outra forma, não é?” (PM).

“Agora a certa altura nós temos que dizer, acabou. Precisamente por causa do programa. Portanto eles têm uma margenzinha de liberdade que termina quando eu olho para o relógio e vejo que tenho que avançar...” (PBG2).

“Eu acho que é mais pelo programa também que nós temos uma carga nas costas que é “tens que dar isto, tens que dar aquilo”, e tentar fugir ao programa, torneir as dificuldades, eu acho que é muito complicado. Não é fácil” (CFQ).

Este conjunto de excertos ilustra a tensão com que convivem, diariamente, os professores para cumprirem o programa, considerado, por alguns, extremamente extenso. Tal pressão parece empurrá-los para práticas pedagógicas de carácter mais expositivo e deixar-lhes pouco tempo para desenvolverem atividades que permitam um maior envolvimento e participação dos alunos. Associada ao cumprimento do programa está a avaliação externa dos alunos, considerada, também, um constrangimento.

“No 12.º, pelas limitações do tempo e pela exigência dos exames nacionais temos que ser um bocadinho mais contidas nessas divagações” (PP1).

“Sim, mas os anos de exame nacional estão um bocado apertados com o tempo. Estamos preocupados com os exames nacionais, mas também...” (PFQ2).

“... só que, lá está, o tempo para se gerir um programa que é depois sujeito a um exame nacional, não nos permite, realmente, muitas dispersões” (PP2).

De um outro ponto de vista, os professores referem a complexidade inerente às práticas de contextualização curricular como sendo também um constrangimento. Na opinião de alguns trata-se de um trabalho muito exigente:

“Implica muito mais trabalho porque eu tenho de descer patamares, e tenho de, no fundo, adequar-me não só ao horizonte de cada escola em particular – e

todas elas são diferentes, não é?, - mas também em termos de família, de turma e dos alunos” (CP);

“E as turmas são heterogéneas. Há alunos bons, há alunos maus. Depois, enquanto que se está a dedicar a um aluno mau, mau entre aspas, um aluno com mais dificuldades, é difícil que os outros estejam atentos. Portanto, é difícil de gerir essa situação. E isso cansa muito” (PM)

“Eu acho que é um trabalho difícil. São 38 anos de hábitos de trabalho” (PP1);

“Também depende muito da nossa capacidade de atenção ao exterior e ao que vai surgindo... e isso nem sempre é fácil” (PP2)

Associado a estes motivos são apontadas características dos alunos e da turma:

“Há alunos quer dizer,... há grupos com os quais é mais fácil estabelecer uma relação de confiança e de trabalho do que outros, que estão demasiado fechados nas suas preocupações, etc. ...” (PP1);

“Este trabalho também depende também do estímulo que eles dão. Porque há turmas que são muito difíceis ... verdadeiros terroristas” (PP2).

Dos vários constrangimentos expressos pelos professores a *falta de tempo na sua relação com a exigência de cumprimento* do programa e a complexidade inerente à concretização de práticas de contextualização curricular, constituem os principais argumentos.

Considerações Finais

De um modo geral, os professores entrevistados revelaram um certo desconhecimento do termo *contextualização curricular* não o utilizando no seu léxico pedagógico. Apesar disso, referem ideias e situações que apontam para o recurso a práticas de contextualização curricular e para o reconhecimento de que estas permitem aproximar o currículo dos interesses quotidianos dos alunos. Nesta linha, manifestam um entendimento do currículo nacional como um processo flexível que pode ser enriquecido se for articulado com as situações do quotidiano (Leite, 2003) e com os interesses, motivações e saberes prévios dos alunos. Isto é, têm a perceção de que o currículo pode se ampliado, no seu sentido formativo, se for contextualizado. Por isso, nos significados que atribuem às práticas de contextualização “que praticam”



consideram-nas *um meio para tornar o currículo mais compreensível para os alunos* porquanto permitem ligar o *currículo à vida real dos alunos* (King, D. et al, 2007). Mesmo assim, os relatos sobre as práticas “que praticam” revelam que estas se inscrevem numa opção pessoal e decorrem também da possibilidade de relação que os conteúdos específicos de cada área disciplinar permitem estabelecer com as situações de vida real.

No que respeita a vantagens do recurso a práticas de contextualização curricular os professores apontam argumentos como: tornar o *currículo mais compreensível para os alunos*; a possibilidade de contribuírem para a *consolidação dos conhecimentos*; *umentar a motivação* dos alunos e, por conseguinte, contribuir para a realização de aprendizagens mais significativas. Também o pressuposto de poderem contribuir uma maior igualdade de oportunidades de sucesso é apontado como vantagem.

Ainda que reconhecendo potencialidades nas práticas de contextualização curricular, os professores identificam também alguns fatores que consideram impedir o recurso às mesmas. De entre esses fatores, a falta de tempo, na sua relação com a obrigatoriedade de *cumprimento do programa curricular*, e *com a sua extensão*, é sentida como o maior obstáculo ao desenvolvimento de práticas mais sistemáticas.

A própria *complexidade do processo de contextualização curricular* é entendida como um constrangimento. Para os professores participantes no estudo, adequar o currículo formal implica adotar um conjunto de estratégias e abordagens de difícil concretização, quer relativamente à dimensão de planificação com os pares, e ao trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), quer no que respeita ao trabalho quotidiano de sala de aula. Talvez por isso, os discursos sobre as práticas realizadas tendam a situar-se numa lógica intuitiva e ainda pouco consciencializada.

O papel dos professores, e as suas opções pedagógicas, assume, então, um lugar central na criação, ou não, de condições favoráveis à realização de práticas de contextualização curricular. Estas condições, como sustentamos, pressupõem pensar as práticas de contextualização curricular, nos pressupostos em que se fundam, num registo intencionalmente planificado e conceber o seu desenvolvimento, desejavelmente, entre uma ação pedagógica individual e uma cultura curricular coletiva.

Referências Bibliográficas

- Anderson, E. & Thiessen, D. (2008). "Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança nos Estados Unidos", in Tardif, M. e Lessard C. (Orgs). *O Ofício de Professor. História, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp135-151
- Azevedo, J. (2009). *Melhor educação é possível: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal*. Liberdade, confiança, compromisso, esperança, in <http://pt.scribd.com/doc/14666685/7/Os-professores-bodes-expiatorios-ou-construtores-do-futuro>
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Correia J. e Matos, M. (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA
- Esteves, M. (2006). "Análise de Conteúdo" in Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.) *Fazer Investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.105-126
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2012). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. Submetido à revista *The Asia-Pacific Education Researcher (TAPER)*
- Fernandes, P., et al (2011) *Sentidos atribuídos ao conceito de "contextualização curricular"* in Lozano, A. et al, (2011) *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*, pp.581-592
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre
- King, D. et al (2007). Making connections: Learning and teaching chemistry in context. *Research in Science Education*, 38(3), 365-384. doi: 10.1007/s11165-007-9070-9
- 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, pp. 41-62
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de



mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, *Educação*, Vol.33 nº 3, pp.198-204

Leite, C. (2003). *Para uma escola Curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora

Mouraz, A., Fernandes. P., Morgado, J. (2012). Contextualisation curriculaire: des discours aux pratiques, *La Recherche en Éducation*, 7, pp. 31-44

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). *O Ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes