

# XI CONGRESSO SPCE

Guarda 2011

30 de Junho a 2 de Julho

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

### “CONTEXTUALIZAR O SABER PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS DOS ALUNOS”

Carlinda Leite [1], Preciosa Fernandes [2], Ana Mouraz [3], José Carlos Morgado [4], Maria Manuela Esteves [5], Maria Ângela Rodrigues [6], Nilza Costa [7], Carla Figueiredo [8]

[1], [2], [3], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, [carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt), [preciosa@fpce.up.pt](mailto:preciosa@fpce.up.pt), [anamouraz@fpce.up.pt](mailto:anamouraz@fpce.up.pt),

[4] Instituto de Educação, Braga, [jmorgado@ie.uminho.pt](mailto:jmorgado@ie.uminho.pt)

[5], [6] Instituto de Educação, Lisboa, [mesteves@ie.ul.pt](mailto:mesteves@ie.ul.pt), [arodrigues@ie.ul.pt](mailto:arodrigues@ie.ul.pt),

[7] Universidade de Aveiro, Aveiro, [nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt),

[8] Bolseira de investigação da FCT, [cfigueiredo@fpce.up.pt](mailto:cfigueiredo@fpce.up.pt)

### Resumo

Esta comunicação apresenta um projecto de investigação em curso no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, aprovado pela FCT, e em que colaboram professores das Universidades do Minho, Lisboa e Aveiro. Assente na ideia de que a contextualização curricular é uma condição essencial para a melhoria das aprendizagens dos alunos, estuda-se a presença deste conceito em discursos político-legais, académicos e em práticas curriculares. Para uma compreensão da problemática, apresenta-se uma caracterização do projecto e seus objectivos, os procedimentos metodológicos seguidos e os resultados até agora obtidos.

### 1. Enquadramento geral do Projecto

A contextualização curricular tem vindo progressivamente a assumir-se como uma temática central nos debates sobre o ensino e a aprendizagem. Entendida como forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades concretas dos alunos, configura-se como condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das actividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar. Ao contribuir para que os alunos relacionem os conteúdos e as tarefas educativas com os seus saberes prévios e com as experiências quotidianas, a contextualização curricular promove a interligação entre a teoria e a prática e cria condições que permitem que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que

aprendem na escola. Contextualizar o currículo é, pois, um empreendimento que visa a produção de um currículo significativo para os alunos, identificado com o que Beane (1997) designa por currículo coerente.

Por outro lado, sendo a contextualização curricular resultante de um *continuum* de decisões tomadas em diferentes contextos e por distintos actores, ao longo do processo de desenvolvimento do currículo, um estudo deste teor torna-se relevante quer pelo reconhecimento desta problemática para a melhoria da qualidade do sistema educativo, quer pelos contributos que pode propiciar às escolas e à comunidade. No entanto, como se torna evidente, esta relevância evidencia-se quando se perfilha uma ideia de ensino-aprendizagem que enfatiza a construção do conhecimento pelos próprios actores, neste caso, os alunos. Por outro lado, a contextualização curricular requer uma reflexão permanente das práticas curriculares que a consubstanciam e a mobilização dos dados recolhidos como suporte à tomada de decisão. Assim se considera que, em Portugal, este projecto se revele extremamente pertinente uma vez que o currículo formal evoluiu de uma concepção muito focada na verdade científica e/ou em valores universais (de que as diversas disciplinas eram o principal repositório), para novas concepções convergentes com a ideia de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos e de os reconhecer nas respectivas identidades pessoais e sociais.

Em síntese, pretende-se que o projecto contribua, por um lado, para esclarecer o lugar que ocupa a contextualização curricular nas políticas educativas e curriculares de referência e, por outro, para compreender os modos como essas políticas são interpretadas e materializadas nos processos curriculares.

## **2. Objectivos gerais e específicos**

No quadro da problemática de base ao projecto e da sua caracterização geral foram definidos objectivos gerais dos quais destacamos os seguintes:

- Produzir conhecimento sobre políticas curriculares, nacionais e internacionais, identificando o lugar que nelas ocupa o princípio da contextualização curricular;
- Produzir conhecimento sobre processos de organização e desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário que tenham como foco a contextualização curricular.

De modo mais concreto, o projecto orienta-se pelo seguinte conjunto de objectivos específicos:

- Analisar a presença do princípio da contextualização curricular em políticas dos ensinos básico e secundário, nacionais e internacionais;
- Analisar modos como as disciplinas escolares têm sido influenciadas pelas políticas educativas estatais no sentido de contextualizarem os seus saberes nucleares;
- Caracterizar modos de contextualização curricular postos em prática em escolas portuguesas;
- Identificar razões que justifiquem processos de contextualização curricular;
- Estabelecer relações entre práticas de contextualização curricular e processos de avaliação da aprendizagem;
- Identificar eventuais influências de processos externos de avaliação curricular na contextualização curricular local

### 3. Procedimentos metodológicos

Ao nível do aprofundamento teórico sobre a problemática em estudo, e tendo o projecto dois anos, a opção passou, no primeiro ano, pela realização de um processo de revisão de literatura publicada nos últimos 10 anos a nível nacional e internacional, efectuada pela pesquisa de artigos e de trabalhos académicos, sua análise e interpretação.

Do ponto de vista empírico, e dada a especificidade do objecto central do estudo, optamos pelo recurso a metodologias de índole quantitativa e qualitativa, concretizadas num modelo misto de recolha e análise de dados. Uma dimensão importante da investigação reside em estudos de caso a realizar no segundo ano do projecto, em várias escolas, dimensionados para a recolha de dados sobre um conjunto de disciplinas específicas – Português, Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais/Biologia, e História. Todavia a centralidade do estudo reside, a um nível mais abrangente, numa análise de instrumentos de avaliação produzidos por professores daquelas disciplinas, e de enunciados dos exames nacionais das mesmas, bem como dos respectivos resultados obtidos pelos alunos. Ainda que os estudos de caso, ao fornecerem perspectivas focalizadas de realidades mais concretas, não sejam susceptíveis de generalização, eles permitem ilustrar práticas curriculares locais que uma análise, apenas centrada nos resultados, não tornaria visível.

O estudo é ainda ampliado com o recurso a dados recolhidos através da aplicação de questionários a professores, no sentido de obter percepções sobre o modo com as directrizes nacionais da política curricular são apropriadas, em contexto da prática (Ball, 1992), pelos professores.

Acreditamos que através da triangulação destes dados será possível um nível de compreensão mais aprofundado e sustentado do fenómeno da contextualização do currículo, quer ao nível dos discursos, quer das práticas, bem como a produção de conhecimento útil para a melhoria dos processos educacionais em geral e do ensino e da aprendizagem dos alunos, em particular.

Por ainda estarmos no primeiro ano do projecto, este encontra-se ainda numa fase inicial de desenvolvimento. Por isso, apresentamos apenas o procedimento relativo à 1ª fase de revisão da literatura e de construção do “estado da arte”.

#### 3.1 Revisão de literatura

O processo de revisão da literatura foi situado no período entre 2001 e 2010. Este período foi escolhido por se tratar de uma década marcada por alterações nas políticas curriculares, quer a nível nacional quer internacional, e que influenciaram os modos de pensar a educação e o currículo escolar e os processos do seu desenvolvimento.

Esta revisão da literatura passou, num primeiro momento, por um processo de partilha, entre os elementos da equipa de investigadores, de significados atribuídos à contextualização curricular na intenção de sistematizar um entendimento representativo da equipa e que constituísse a plataforma para a definição dos termos de pesquisa.

Deste processo resultaram as seguintes palavras-chave/termos de pesquisa: *Contextualização Curricular; Desenvolvimento Curricular; Cultura Escolar; Contextualization + Curriculum; Content + Knowledge; Meaningful + Curriculum; Student-based + Curriculum; Student-centered*

+ *Curriculum; Place-based + Curriculum; Context-based + Curriculum; Contextualized + Subjects; Local + Curriculum + Development; Desenvolvimento Curricular; Currículo; Situated learning/teaching; Objectos de transformación; Territorialización; Ensino + aprendizagem; Curriculum + adaptation; Integração + curricular; Curriculum + integration; Programação; Constructive alignment.*

Foi com base nestes termos que procedemos à pesquisa de artigos científicos em bases de dados com um largo espectro de publicações a nível mundial, como é o caso da EBSCO, onde se deu ênfase a revistas de língua inglesa, e da base de dados SCIELO que contém especialmente literatura científica publicada em Portugal, Brasil, Espanha e América Latina. Foram, igualmente, seleccionadas para consulta revistas específicas dedicadas às questões do Currículo e da Educação em geral, nomeadamente:

- **Revistas de língua inglesa:**

- **Nos Estados Unidos da América:** 1) Curriculum and Teaching Dialogue; 2) Curriculum Administrator; 3) Curriculum Review;
- **No Canadá:** 1) Curriculum Inquiry;
- **No Reino Unido:** 1) Curriculum Journal;

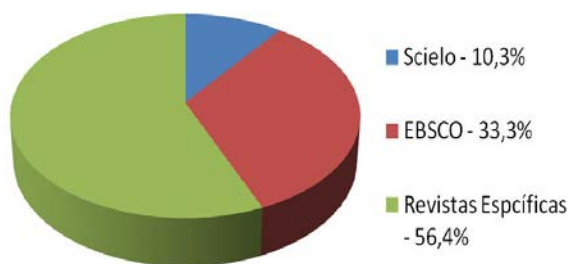
- **Revistas de língua portuguesa:**

- **Em Portugal:** 1) Revista Portuguesa de Educação (U. Minho); 2) Revista de Educação (Educação da U. Lisboa); 3) Revista Lusófona de Educação (U. Lusófona); 4) Revista Sísifo (FPCEUL); 5) Revista Educação: Temas e Problemas (U. Évora); 6) Revista EduSer (I. Politécnico Bragança); 7) Revista Educação, Sociedade e Culturas (FPCEUP); e 8) Revista Noesis;
- **No Brasil:** 1) Revista Educação (Universidade Federal de Santa Maria); 2) Revista da Faculdade de Educação (São Paulo); 3) Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); 4) Educar em Revista (Paraná); Educação & Sociedade (Cedes); 5) Educação e Pesquisa (Continuação da Revista da Faculdade de Educação); 6) Educação em Revista (Minas Gerais); 7) Revista Brasileira de Educação; 8) Currículo sem Fronteiras;

- **Revistas de língua francesa:** 1) Revue des sciences de l'éducation; 2) Revue Education & Didactique; Spirale: revue de recherches en éducation; 3) Revue Education et sociétés; 4) Revue Éducation et francophonie; 5) Recherches en education; 6) Revue internationale d'éducation de Sèvres; 7) Revue française de pédagogie; 8) Revue pour la Recherche en Éducation;

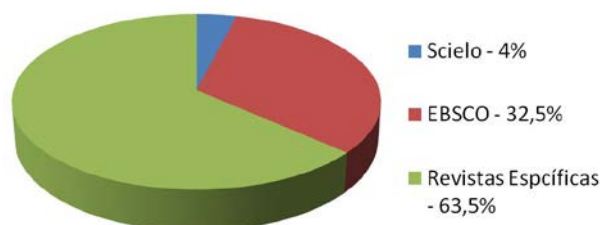
- **Revistas de língua espanhola:** 1) Revista de Educación Social; 2) Contextos Educativos: Revista de Educación; 3) Educar: [revista del Departament de Pedagogia i de Didàctica]; 4) Revista de Educación; 5) Revista Ibero-Americana de Educación; 6) Cuadernos de Educación;

Definidos os procedimentos para a realização da revisão de literatura, deu-se início à pesquisa e recolha de artigos. Esta ocorreu em dois momentos. Num primeiro momento, através da leitura dos títulos e dos resumos/abstract, foram recolhidos 200 artigos, distribuídos pelas bases de dados e revistas conforme mostra o gráfico 1.



**Gráfico 1.** Percentagem de artigos recolhidos nas bases de dados e em revistas específicas

Numa segunda fase foi realizada uma leitura mais aprofundada desses 200 artigos, focando a atenção nos pontos *Introdução, Metodologia e Resultados/Conclusão*. Dessa leitura foram seleccionados 78 artigos cujo conteúdo se considerou estar mais relacionado com a temática da investigação. O gráfico 2 dá conta da distribuição desses artigos por relação com as bases de dados e revistas consultadas.



**Gráfico 2.** Percentagem de artigos seleccionados

Para a análise dos artigos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, no sentido de identificar linhas de força, concepções e outros elementos relacionados com a problemática. Dada a pluralidade de textos e de concepções, teorizações e perspectivas neles patentes, organizamos os textos em cinco categorias temáticas (Bardin, 1971) que emergiram da própria leitura dos artigos:

- Práticas de contextualização: nesta categoria foram incluídos os artigos que focam, de modo teórico ou empírico, práticas pedagógicas de contextualização do saber/currículo, realizadas por professores em diferentes contextos;
- Conceito de contextualização: onde foram incluídos artigos de carácter mais teórico, relacionadas com os conceitos de currículo e de contextualização curricular;
- Disciplinas: nesta categoria foram integrados artigos que abordam a contextualização curricular no âmbito de disciplinas específicas, tais como matemática e ciências, entre outras;
- Formação de Professores: abrange artigos que relacionam a formação de professores com práticas de contextualização do saber, sendo esta entendida como uma resposta à crescente diversidade cultural e características dos alunos ou como uma prática de adequação do currículo ao ambiente de ensino;
- Alunos: contém os artigos que apresentam o processo de contextualização a partir do ponto de vista dos alunos.

A análise feita aos artigos seleccionados, e organizados nas cinco categorias temáticas, permitiu apontar algumas conclusões/resultados que apresentamos no ponto seguinte.

#### 4 Resultados/Conclusões

Apresentamos aqui dois tipos de conclusões: conclusões de carácter mais geral, relativas a características formais dos artigos, e conclusões de carácter mais específico, referentes ao conteúdo dos mesmos e na base do qual foi construído o “estado da arte”.

##### 4.1 Conclusões de carácter geral

Neste ponto explicitamos alguns aspectos evidenciados pela análise e que permitem compreender quer a proveniência geográfica dos artigos, quer as suas características (apenas teórico e/ou com componente empírica), bem como os anos em que foi sinalizado maior volume de produção. Relativamente ao primeiro aspecto, os artigos analisados e recolhidos das bases de dados atrás identificadas têm, maioritariamente, origem em quatro países, conforme mostra a tabela 1

<b>Origem Geográfica</b>	<b>EUA</b>	<b>Reino Unido</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>	<b>Outros</b>
<b>Percentagem de Artigos</b>	34,6%	14,1%	11,5%	9%	30,8%

**Tabela 1.** Distribuição geográfica da origem dos artigos analisados

Como se pode constatar, a maioria dos artigos tem origem nos EUA e no Reino Unido, seguindo-se o Brasil e Portugal. Há todavia uma percentagem significativa de artigos que são provenientes de outros países como por exemplo, Canadá e Austrália, Holanda, Japão, Nova Zelândia, entre outros.

Quanto às características dos artigos, e de acordo com a organização temática atrás referida, estes dizem respeito quer a estudos que têm na base experiências profissionais e de conceptualização teórica, quer publicações com origem em estudos empíricos realizados, maioritariamente, sobre as seguintes temáticas: currículo, práticas de ensino-aprendizagem e diversidade cultural. Quantitativamente, dos 78 artigos analisados, metade reportam-se a estudos com componente empírica.

No que respeita ao volume de produção por ano, verificamos que nos últimos cinco anos houve um acréscimo de publicações sobre a problemática em estudo no projecto, com maior incidência nos anos de 2006, 2008 e 2009. Para uma melhor compreensão desta evidência será feita, numa fase seguinte do projecto, o cruzamento destes dados com a análise de documentos

político-legais, e que, como já enunciámos, constituem também objecto de atenção deste estudo, nomeadamente com o fim de analisar possíveis relações.

#### 4.2 Conclusões específicas relativas à revisão da literatura

Ao nível das conclusões mais específicas, relativas à revisão da literatura, assinalamos três aspectos essenciais. O primeiro refere-se à distribuição dos artigos pelas categorias, o segundo aos autores mais referenciados e o terceiro às concepções e perspectivas teóricas sobre contextualização curricular.

Assim, relativamente ao primeiro ponto, verificamos que a categoria “Práticas” se destaca, sendo aquela onde foram identificados mais textos, como evidencia o gráfico 3. Significa este dado que a maioria dos artigos publicados tem como ponto de partida, ou foco de análise, práticas curriculares realizadas por professores e sua relação com a contextualização do currículo, explicitando resultados alcançados.

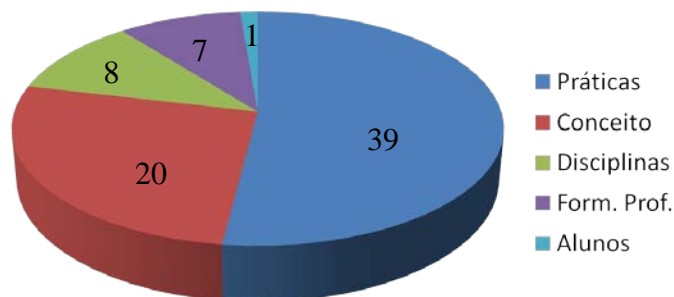


Gráfico 3. Número de artigos por categorias de análise.

O gráfico 3 mostra também haver um conjunto significativo de artigos (20) que aborda o *conceito de contextualização curricular*, a que se segue a categoria *disciplinas* isto é, artigos que se centram na abordagem da contextualização na sua relação com áreas disciplinares. A categoria “Alunos” é aquela onde foram sinalizados, e analisados, menos artigos.

Relativamente aos autores mais referenciados nos artigos, assinala-se uma clara predominância de referências às teorias de John Dewey e de Paulo Freire. A título ilustrativo, convocamos os seguintes excertos:

*«Quando pensamos em aprendizagem adoptamos o pensamento de Dewey (1910), que vê aprendizagem como o processo no qual os sujeitos se envolvem aquando da construção de conhecimento, em vez da transmissão de informação dos que a têm para os que não a têm»* (Hartnell-Young e Vetere, 2008:284).

*«Dewey defende que só aprendemos novas coisas quando há necessidade de tal e que todo o desenvolvimento de conhecimento implica sentimento (Ratner, 1963, p. 21 in Davies, 2006:41).*

*«Trata-se de proporcionar aos sujeitos que se reconheçam no produto construído, de estabelecer uma relação pedagógica dialógica e interativa entre sujeitos que se assumem*

*enquanto responsáveis pela construção de uma consciência de sujeitos da História e não de pessoas adaptadas às condições determinadas pelo processo sócio-econômico-político-cultural (Freire, 1996)» (ibidem:247).*

Quanto às perspectivas teóricas sobre contextualização curricular, e dado que este foco e a clarificação do conceito se revestem de primordial importância para a construção do “estado da arte”, verificamos uma pluralidade de perspectivas transversal à literatura publicada sobre a temática. Ainda assim, foi possível identificar a existência de três perspectivas teóricas sobre contextualização curricular que marcam a literatura, nacional e internacional, analisada e que passamos a explicitar:

### *1. Contextualização como processo que facilita a aprendizagem*

A análise permitiu identificar um entendimento da contextualização curricular como uma prática de pensamento e de desenvolvimento do currículo centrada no aluno, na sua voz, expectativas e interesses. É evidente o pensamento de que a consideração das características pessoais, sociais e culturais do aluno, e que espelham” a sua história de vida”, constitui o ponto de partida para a configuração da contextualização do currículo. Em complementaridade, sobressai a ideia de que quanto maior for a relação das situações de ensino-aprendizagem com os contextos de vida dos alunos maior será o seu envolvimento e mais significativas se tornarão as aprendizagens. Esta visão pressupõe, todavia, a existência de um forte compromisso entre professores e alunos no sentido de uma co-responsabilização pelos processos formativos. Esse compromisso constituirá a condição de base para a contextualização do currículo, aproximando as situações educacionais às realidades dos alunos e contribuindo, assim, para a realização de aprendizagens mais significativas e, portanto, para ampliar os conhecimentos de partida dos alunos. Estas ideias são ilustradas pelo pensamento de alguns autores quando sustentam a importância de se adotarem processos de contextualização em razões como «... Quando a história de vida de alguém está em foco e quer o processo, quer o conteúdo da aprendizagem se relacionam com a sua vida, a pessoa dar-lhe-á mais sentidos e envolvimento. Sem envolvimento haverá pouca aprendizagem, e sem sentido de self haverá pouco envolvimento» (Goodson e Crick, 2009: 232).

Crick, (2009) defende, igualmente, a importância da *pedagogia personalizada* como opositora a um modelo de ensino tradicional, centrado no professor, e dos saberes experienciais dos alunos como ponto de partida, ao invés de propostas educativas fundadas em teorias abstractas. A esse respeito, salienta que: «Esta pedagogia personalizada baseada no projecto desafia os parâmetros tradicionais das aulas e currículo baseado no assunto, mas as vantagens são encontradas em termos de personalização, isto é, uma pedagogia que tem em conta o sujeito aprendiz tanto quanto os resultados da aprendizagem. Esta assenta no interesse pessoal em vez da intenção didáctica e inicia-se com conhecimento experiencial em vez de conhecimento proposicional, opinião ou teoria» (*ibidem*:87).

Em síntese, as ideias convocadas legitimam a perspectiva teórica que concebe o aluno como centro da acção pedagógica e a contextualização do currículo como processo que facilita a aprendizagem.



## 2. Contextualização como processo que tem em conta as culturas dos alunos

Uma outra perspectiva que dissecamos na análise aponta para um entendimento da contextualização curricular como prática utilizada pelos professores para a adaptação e reorganização do currículo, de acordo com as características sociais e culturais do contexto em que a escola se insere e dos alunos, bem como os seus conhecimentos prévios. Destacam-se, porém, os enfoques colocados na contextualização como processo *de construção de aprendizagens significativas*

Convocando o pensamento de Gillespie, (2002), constatamos que este autor, numa linha de proximidade com o pensamento de Crick (2009), reconhece também uma enorme importância aos contextos de vida dos alunos e à relação que com eles deve ser estabelecida nos processos de ensino-aprendizagem. Sustenta, por isso que «... Em vez de ensinar em primeiro lugar competências e conhecimento separado do contexto e esperar que os alunos saibam como transferir o que aprenderam para a vida fora da sala de aula, os professores (...) iniciam com contextos de vida real e usam-nos em todos os estádios do processo de ensino-aprendizagem. A instrução e a avaliação estão direccionadas para as competências e os conhecimentos que os adultos necessitam para realizar tarefas do quotidiano que identificaram como importantes e significativas para si “actualmente” na sua vida diária» (Gillespie, 2002:3).

Também Mazzeo (2003) destaca a importância da diversidade de estratégias como forma de contextualizar o currículo, e as aprendizagens, e de responder às especificidades dos alunos. Na sua perspectiva, um ensino-aprendizagem contextualizado (*Contextualized Teaching and Learning - CTL*) é definido como “uma família diversa de estratégias de instrução desenhadas para ligar, de modo mais significativo, a aprendizagem de competências fundamentais e académicas ou conteúdo ocupacional, focalizando o ensino e a aprendizagem em aplicações concretas num contexto específico de interesse para os alunos” (Mazzeo, 2008, p. 3; ver também Medrich, Calderon, & Hoachlander, 2003

Esta perspectiva de ensino-aprendizagem contextualizada é sustentada por vários outros autores que reconhecem que alguns alunos aprendem de forma mais eficaz quando são ensinados em contexto real (hands-on) (Baker, Hope & Karandjeff, 2009; Bond, 2004; Predmore, 2005).

Também Stemn (2010), focando-se no ensino da matemática, chama a atenção para a importância de uma *pedagogia equitativa*, isto é, uma pedagogia que pressupõe que os professores incorporem nos processos formativos saberes sobre as “origens culturais e sociais dos estudantes para, assim, melhorar a aprendizagem” (*ibidem*: 159).

Em complementaridade com estas visões, foram identificados outros posicionamentos teóricos de vários autores. De um modo geral, todos partilham a ideia de que existem vantagens significativas no recurso a estratégias de contextualização curricular, face ao currículo prescrito, sobretudo ao nível da promoção do sucesso dos alunos. Este posicionamento é visível nas seguintes alegações: «O nosso argumento não é o de que os standards são genericamente irracionais, mas que para esperar que sejam razoavelmente alcançados deve haver um sentido partilhado da sua legitimidade; devem ser suficientemente precisos para proporcionar aos professores uma direcção na selecção de materiais, planeamento de aulas e avaliação do progresso dos alunos; devem evoluir de uma compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências; e a sua implementação deve ser fundamentada pelos sistemas de apoio necessários para permitir aos professores trabalhar no seu sentido» (Peck et al, 2008:89).

Estes autores, reportando-se ao sistema educativo do Canadá, argumentam, também, sobre a necessidade de atender aos conhecimentos prévios dos alunos e à sua incorporação no currículo, como condição para responder à diversidade que os caracteriza e, assim, promover o seu sucesso educativo.

### 3. Contextualização como processo que tem em conta as especificidades locais

Uma terceira perspectiva teórica sobre contextualização do currículo, identificada nos artigos analisados, associa-a à possibilidade de adequação do currículo prescrito a nível central aos contextos reais de ensino, podendo, nesse processo, relacionar “conceitos académicos com experiências educacionais familiares e da comunidade” (Smith, 2005:7, citando Tharp et al., 2000). Seguindo também o pensamento de Tharp et al (2000), Yamauchi (2003) advoga que “quando os professores contextualizam (o currículo), o aluno é estimulado, porque o que estão a aprender é mais significativo e relevante para suas vidas fora da escola” (*ibidem*: 318).

Na sua argumentação, Smith, (2005), apoia-se em outros autores que sustentam que a “aprendizagem escolar envolve, muitas vezes, a apresentação de ideias abstractas, desarticuladas dos contextos em que posteriormente são aplicadas” (*ibidem*, citando Engeström, 1991; Scribner & Cole, 1973), devendo, por isso, os professores, sempre que possível, recorrerem a estratégias de contextualização do currículo para que os alunos façam uma melhor apropriação das aprendizagens.

Também esta visão de adequação do currículo nacional ao local é considerada positiva para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como sustentam Chung, & Chow, (2004). Assumindo uma postura crítica, estes autores consideram que «É importante localizar o desenvolvimento do currículo local no contexto de satisfação das necessidades do currículo central, ao mesmo tempo que responde a necessidades locais, assentes em problemas locais em relação ao desenvolvimento sustentável» (*ibidem*:503). De igual modo, Smith (2005) considera que «O primeiro valor da educação baseada no local assenta na forma como serve o propósito de fortalecer a ligação dos alunos a outros e às regiões em que vivem. Promove a realização, mas sobretudo, ajuda a ultrapassar a alienação e isolamento de indivíduos...» (*ibidem*: 42).

Em síntese, a perspectiva de Ault, (2008), apoiado em vários outros autores, reafirma a importância da adequação do currículo nacional ao contexto local, ao defender que «Desenvolvido e elaborado através de questionamentos apoiados em histórias locais, o conhecimento íntimo do local apresenta-se como ideal para o desenho do currículo (Gruenewald, 2006; Gruenewald & Smith, 2008; Smith, 2002, 2007a; Smith & Williams, 1999; Sobel, 2004). Nesta abordagem, o relacionamento significativo com o local promove a identidade do aluno e transforma o seu compromisso com o bem-estar da comunidade (Gruenewald, 2003a; Semken, 2005), define o seu carácter, fortalece a sua voz» (*ibidem*: 607).

## 5 Considerações finais

Finalizado o processo de revisão da literatura, do qual aqui apresentamos um pequeno “recorte”, é possível reafirmar a ideia de que a “contextualização do currículo” tem vindo a ganhar centralidade nos discursos e estudos no âmbito da Educação e do Currículo, um pouco por todo o mundo. Esta centralidade é traduzida numa visão de “contextualização” como prática

curricular relevante, passível de melhorar as aprendizagens dos alunos e de promover o sucesso educativo.

A revisão de literatura permitiu ainda construir um entendimento de que a “contextualização”, independentemente do modo como é efectivada, constitui um meio para aproximar os processos de ensino-aprendizagem às realidades sociais e culturais dos alunos, tê-los como elementos importantes na criação de condições que lhes permitam dar sentido às aprendizagens que realizam. Nesta linha, a opção por esta prática parece também configurar um caminho que conduz a processos curriculares mais igualitários, no quadro dos princípios de uma educação inclusiva, onde todos tenham iguais possibilidades de alcançar sucesso, realizando aprendizagens e desenvolvendo competências pessoais e sociais.

## 6 Referências Bibliográficas

Ault, *Achieving Querencia: Integrating a Sense of Place With Disciplined Thinking*. CURRICULUM INQUIRY, nº 5, 38, 2008

Ball, Stephen (1992). The policy process and the processes of policy. In Bowle, Richard, Ball, Stephen, Gold, A. (orgs.). *Reforming education & changing Scholl: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, pp.6-23;

Bardin, Laurence (1991). *A análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;

Crick, Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. CURRICULUM JOURNAL, nº 1, 13, 2007

Chung e Chow, Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. INNOVATIONS IN EDUCATION AND TEACHING INTERNATIONAL, nº 2, 41, 2004;

Davies, Creative teaching and learning in Europe: promoting a new paradigm. THE CURRICULUM JOURNAL, nº 1, 17, 2006

Gillespie, EFF Research Principle: A Contextualized Approach to Curriculum and Instruction. EFF RESEARCH TO PRATICE NOTE, 2002;

Goodson e Crick, Curriculum as narration: tales from the children of the colonized. CURRICULUM JOURNAL, nº 3, 20, 2009;

Hartnell-Young e Vetere, A means of personalising learning: incorporating old and new literacies in the curriculum with mobile phones. THE CURRICULUM JOURNAL, nº 4, 19, 2008

Kalchik e Oertle, The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. TRANSITION HIGHLIGHTS, nº 2, 2010;

Peck et al, Unreached and Unreasonable: Curriculum Standards and Children’s Understanding of Ethnic Diversity in Canada. CURRICULUM INQUIRY, nº 1, 38, 2008;

Stemn, Teaching Mathematics With “Cultural Eyes”. RACE, GENDER & CLASS, nº 1/2, 17, 2010;

Smith, Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. CLEARING, nº 118, 2005;

Yamauchi, Making School Relevant for At-Risk Students: The Wai‘anae High School Hawaiian Studies Program. JOURNAL OF EDUCATION FOR STUDENTS PLACED AT-RISK, nº 4, 8, 2003.