

SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CONCEITO DE “CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR”

Preciosa Fernandes [1], Carlinda Leite [2], Ana Mouraz [3], Carla Figueiredo [4]

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

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

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

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

Palavras-chave: Contextualização curricular; Sujeito; Local; Prática pedagógica; Diversidade

Introdução

No contexto educativo português tem vindo a ganhar relevo uma concepção de educação como um processo de formação global promotor do desenvolvimento pessoal, social, cultural, educativo e profissional dos indivíduos. Esta concepção atribuiu novos sentidos a problemas identificados no sistema escolar português, e tem justificado medidas de intervenção no insucesso, abandono e absentismo escolar e o desenvolvimento de discursos focados nestas problemáticas. É neste sentido que o conceito de contextualização curricular tem também vindo a expandir-se na linguagem educacional e curricular, em Portugal, tal como tem acontecido em outros países (Smith, 2002; Dowden, 2007). Estes discursos têm veiculado uma multiplicidade de sentidos, muitos deles próximos de outros conceitos já em circulação em publicações académicas como é o caso de: adequação curricular, articulação curricular, flexibilização curricular e gestão curricular, entre outros. Por outro lado, e dadas as variáveis que a *montante* e a *jusante* se relacionam com os processos de ensino e de aprendizagem, a contextualização curricular é perspectivada de diferentes ângulos: político, curricular, social, cultural, pedagógico. Foi na intenção de esclarecer sentidos atribuídos à contextualização curricular que procedemos à revisão da literatura sobre a temática. Tivemos como objectivo contribuir para a produção de conhecimento sobre o conceito e identificar perspectivas que lhe estão associadas e práticas que o concretizam. O “estado da arte” que neste texto apresentamos é, pois, fruto de um trabalho de pesquisa de literatura publicada entre 2001 e 2010 em Portugal e em outros países como Inglaterra, EUA, Canadá, Brasil, Austrália, França, Espanha, entre outros. A revisão dessa literatura efectuou-se pela pesquisa em bases de dados e em revistas direccionadas para a Educação em geral e para o currículo em particular. Os artigos sinalizados foram, inicialmente, catalogados por autores e por temáticas e, posteriormente, por categorias (Bardin, 1991).

Com este trabalho foi possível, a partir da perspectiva de um vasto conjunto de autores, produzir uma discussão teórica sobre a temática “contextualização curricular” e construir algumas

aproximações ao conceito (Morgado, Fernandes e Mouraz, 2011). Simultaneamente, a revisão da literatura permitiu identificar quatro perspectivas de contextualização curricular com: *o local como referência; o sujeito/aluno como referência; a prática pedagógica como referência; a formação para a diversidade como referência*

Configurando sentidos de contextualização curricular...

A revisão da literatura ilustra, com inequívoca clareza, a escassez de artigos focados na contextualização curricular, enquanto conteúdo/tema principal. É exemplo o fato de termos identificado apenas 6 artigos que apresentam no título ou *abstract* as palavras “contextualização curricular” de um total de 78 artigos considerados. Todavia, numa leitura global, a análise permitiu constatar ser esta uma temática transversal a todos os artigos consultados, remetendo, no entanto, essa incidência para diferentes prismas, sentidos e práticas. Com efeito são vários os ângulos a partir dos quais a contextualização é abordada. Alguns autores perspectivam-na do ponto de vista das práticas, como Yamauchi (2003), Gillespie (2002), Sahasewiyon (2004), Chung e Chow (2004), Stemn (2010), Drake e Sherin (2006), Buendía e Gitlin (2003), Goodson e Crick (2009), Crick (2009), etc. Outros enfatizam as motivações para a sua utilização, como por exemplo Paliwal e Subramaniam (2006), Smith (2005), Kalchick e Oertle (2010), Kemp (2006). Alguns outros colocam a ênfase em aspectos locais, sociais e culturais, e outros, ainda, focalizam-na nos alunos e na relação que precisa de ser estabelecida com as suas experiências de vida e interesses. Apesar desta dispersão, os artigos revelam uma tendência conceptual que é congruente entre si, principalmente os que trabalham directamente a temática. Essa congruência assenta no reconhecimento das potencialidades que esta prática pedagógica possui para a promoção do sucesso, para a construção de um sistema de aprendizagem adequado às intenções atribuídas à educação, e para uma escola melhor.

Procurando explicitar os diferentes prismas em que a contextualização curricular é abordada, assinalamos algumas tendências, expressas nos artigos, que merecem atenção. O recurso ao processo de contextualização curricular aparece relacionado com a ideia de que o currículo escolar deve ser adequado ao contexto em que se desenvolve e, sobretudo, aos alunos. Na base desta ideia parece estar a crença de que a adequação do currículo escolar aos interesses, expectativas e saberes de base dos alunos constituirá um estímulo para a realização da aprendizagem, isto é, para a apropriação do conhecimento que seja transferível, e transferido, para contextos extra-escola. Como sustenta Smith (2005:7), «... *o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está directamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite*

envolver-se em actividades que são valorizadas e que servem aqueles que eles mais gostam». Na mesma linha de pensamento, Dowden (2007), socorrendo-se de Arnold (1997) e Beane (1990, 2006), afirma que «... o desenho do currículo para alunos do ensino médio deve conduzir a programas de sala de aula relevantes e significativos para todos os alunos» (*ibidem*:51). Também Moreira (2007:280) defende que «O foco continua a ser o aluno – suas necessidades, suas experiências e seus interesses. Espera-se que os projectos de trabalho e as actividades significativas possibilitem um enfoque globalizador do processo de ensino/aprendizagem. Assim, novas aprendizagens ganham sentido e significado para o estudante». De facto, a ideia de que os alunos apresentam dificuldades em transferir os conhecimentos aprendidos na escola para o seu quotidiano familiar, social e profissional tem sido um problema com que se defronta a educação escolar e que é evidenciado na literatura analisada (Gillespie, 2002). Associado a este sentido de contextualização curricular, está o entendimento de que ela pode constituir uma possibilidade para adequar o currículo definido a nível nacional aos contextos locais configurando-se, assim, num procedimento curricular que articula o saber oficial com o saber experiencial dos alunos e com a cultura local em que se insere a escola. Como sublinha Sahasewiyon (2004) o currículo nacional é estabelecido de acordo “com as crenças, ideias e inspirações dos produtores de currículo no Governo. [...] estes produtores não são indivíduos que contactam directamente com ensino-aprendizagem, e que usam diariamente o currículo, [...], não são professores, alunos e pessoas da comunidade. Como resultado, professores, alunos e pessoas da comunidade não vêem os benefícios do currículo nem o seu propósito» (*ibidem*:495). Esta tendência discursiva parece alertar para a necessidade de a definição das políticas curriculares contemplarem não só o ponto de vista dos decisores centrais (o governo), (*contexto de produção*), mas também o de professores e de alunos, bem como de outros responsáveis locais pela educação, (*contexto da prática*), no quadro de um entendimento de política curricular como um *ciclo contínuo* (Ball, 1992) entre diferentes contextos de decisão que se influenciam entre si. Outros artigos evidenciam sentidos que apontam para a necessidade de se pensar o currículo como um conjunto amplo de saberes que possibilite aos jovens uma formação diversificada e global (Leite, Gomes e Fernandes, 2001; Leite, 2005; Paliwal e Subramaniam, 2006) e que tenha utilidade social. Outros ainda anunciam a importância da ligação afectiva dos alunos aos conteúdos curriculares, reconhecendo ser esta uma condição para a promoção de aprendizagens significativas e para o sucesso dos alunos tal como afirmam Morais e Neves (2009: 20): «... entende-se que a aprendizagem dos alunos poderá ser melhorada quando se deixa entrar, na escola, os seus conhecimentos e experiências...». No mesmo sentido, Stemn (2010:160), ao referir-se a uma estratégia por si desenvolvida, considera que «o que foi central neste projecto foi o facto de o problema evoluir a partir da vida dos alunos. Como resultado, eles

ficaram curiosos...». Também Wu (2010:108) defende que «a ligação entre as experiências vividas e a literatura promoveu a participação activa dos alunos quando o contexto de aprendizagem era significativo e culturalmente relevante para si».

Em síntese, de um modo geral, é expresso um sentido de contextualização curricular como sendo uma prática pedagógica que beneficia a relação dos alunos com o saber escolar e com as situações de aprendizagem, dando ênfase ao papel dos professores (Leite e Fernandes, 2010; Reeder *et al*, 2006). Tal visão é expressa na seguinte ideia: *«Quando os professores contextualizam o ensino, os estudantes tornam-se mais motivados uma vez que o que aprendem é mais significativo e relevante para as suas vidas fora da escola»* (Yamauchi, 2003:382). Convergem com esta ideia os estudos levados a cabo por King, Bellocchi e Ritchie, (2007) e que demonstram que *«os resultados positivos da implementação de uma abordagem contextualizada [...] sugerem que abordagens contextualizadas ajudam os alunos a estabelecer ligações entre conceitos [...] e aplicações na vida real; [e que] as ligações entre os conceitos são mais claras num programa contextualizado, em comparação com um programa baseado nos conceitos [...]»* (ibidem:279), reconhecendo-se, assim, que o desenvolvimento do currículo baseado no contexto envolve mais os alunos em *«tarefas significativas com ligações ao mundo real do que programas tradicionais»* (ibidem). De facto, na literatura analisada os autores afirmam uma visível alteração na motivação dos alunos face à escola, um maior envolvimento nas tarefas e dinâmicas educativas, e consequentemente, maior sucesso escolar, quando o currículo é contextualizado. Por exemplo, Paliwal e Subramaniam (2006) afirmam que *«... os alunos respondem com maior sucesso às exigências formais quando estas se relacionam com situações familiares já experienciadas por si nas suas vidas»* (ibidem:38). Também King, Bellocchi e Ritchie (2007), num estudo que realizaram com uma aluna, concluem que esta *«identificou como aspecto positivo da abordagem contextualizada as ligações á vida real, em comparação com a abordagem baseada nos conceitos...»* (ibidem:371).

Como parece ficar patente na revisão de literatura realizada, os sentidos expressos sobre contextualização curricular conferem-lhe um estatuto central nos processos de ensino e de aprendizagem, porquanto permitem uma aproximação destes processos às vivências reais dos alunos contribuindo, deste modo, para que as aprendizagens sejam mais significativas e, por isso, os alunos ampliem os conhecimentos. Em síntese, fica evidente o recurso à contextualização do currículo como condição que favorece o sucesso educativo dos alunos.

O conceito...e suas relações ...

Genericamente, e como já referimos, na revisão da literatura efectuada o conceito de contextualização curricular aparece associado a uma variedade de sentidos. Desses sentidos, o que mais se salienta é o que coliga a contextualização curricular à possibilidade de se constituir numa resposta pedagógico-curricular promotora de processos de ensino-aprendizagem mais próximos das vivências reais dos alunos. Isto é, uma resposta educacional que partindo dos interesses e saberes de base dos alunos tem mais possibilidades de os ampliar.

Identificamos no pensamento de Mazzeo (2008) a definição do conceito de contextualização curricular que mais se aproxima desta visão. Para este autor, contextualização curricular significa uma «... família diversa de estratégias de instrução desenhadas para mais significativamente ligar a aprendizagem de competências e conteúdos académicos ou ocupacionais através de ensino-aprendizagem focado na sua aplicação concreta em contextos específicos do interesse do aluno» (*ibidem*:3 in Kalchik e Oertle, 2010). Em proximidade com esta definição está a visão de Yamauchi (2003), desenvolvida com base no trabalho do Centro para a Investigação em Educação, Diversidade e Excelência (CREDE, 2002) e a de Tharp et al (2002), para quem a «Contextualização [se] refere à integração de conceitos académicos na, casa, comunidade e experiências educativas dos alunos» (*ibidem*:382). Igualmente, sobressai a ideia de contextualização do currículo como meio de articulação de saberes; saberes científico (currículo escolar) e saber experiencial dos alunos. Será esta articulação que permitirá a transposição do que os alunos aprendem na escola para outros contextos sociais. Como argumenta Gillespie (2002), trata-se de uma «... abordagem contextualizada do currículo e do ensino». O mesmo autor defende que “em vez de ensinarem [...] competências e conhecimento separados do seu contexto, esperando que os alunos descubram como transferir o que aprenderam para as suas vidas fora da escola», os professores devem iniciar os processos e ensino-aprendizagem a partir dos seus “ contextos de vida real” e usá-los «em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem (*ibidem*: 3). Por detrás desta definição, subentende-se um entendimento de contextualização curricular como uma estratégia pedagógica a ser usada de forma sistemática nos processos de ensino-aprendizagem.

A literatura revelou, igualmente, e como já referimos, que a contextualização curricular se relaciona com outros conceitos, nomeadamente, com a “educação baseada no local” e ainda com a “educação personalizada”. Ambas seguem os pressupostos descritos na contextualização curricular. Como afirmam Paliwal e Subramaniam (2006), relativamente à “educação baseada no local”, quando se referem ao Plano Curricular Nacional afirmando: «Provavelmente, um dos aspectos mais debatidos [...] é a sua ênfase no ensino contextualizado e no que designam por

“*conhecimento local*”» (*ibidem*: 25). Nesta mesma linha situa-se a posição de Smith (2005) para quem o objectivo da “*educação baseada no local*” é definido nos seguintes termos: «*é de fundamentar a aprendizagem em fenómenos locais e nas experiências vividas pelos alunos*» (*ibidem*: 7). No que à “*educação personalizada*” diz respeito, Hartnell.Young e Vetere (2008) definem-na como «... *tendo em conta as necessidades particulares de cada aluno e planeamento de um currículo específico para responder a essas necessidades*» (*ibidem*:284), constatando-se, assim, uma estreita relação entre estes propósitos e os da contextualização curricular enunciados.

Sintetizando, a revisão da literatura permitiu reiterar a ideia de que a finalidade última da contextualização assenta na intenção de transformar os conteúdos curriculares abstractos e desconectados das realidades sociais e culturais dos alunos em temas e conteúdos mais próximos dessas realidades. O cumprimento desta finalidade permitirá assegurar o desenvolvimento, por parte dos estudantes, da competência de mobilização do saber escolar para a realidade social, intervindo nessa realidade de forma crítica.

Perspectivas sobre contextualização curricular...

A literatura consultada sobre a temática da contextualização curricular, e como ficou evidente nos pontos anteriores deste texto, mostra-nos que, para além de ser um conceito em expansão e, por isso, ainda não consensualizado, é também perspectivada de diferentes pontos de vista e com diferentes enfoques. Neste sentido, foi possível identificar quatro perspectivas de abordagens da “contextualização curricular” que organizamos do seguinte modo: *1ª perspectiva: o local como referência; 2ª perspectiva: o sujeito/aluno como referência; 3ª perspectiva: a prática pedagógica como referência; 4ª perspectiva: a formação para a diversidade como referência*. Exploramos, de seguida, cada uma destas abordagens:

1ª Perspectiva: o local como referência...

Esta abordagem de contextualização curricular assenta no pressuposto de que o currículo deve ser adaptado de acordo com o contexto em que é leccionado, isto é, de acordo com as características do local: os traços culturais; os hábitos de vida, costumes e saberes do quotidianos do local. Deste modo se constrói um currículo próximo da realidade conhecida e vivida pelos alunos, onde os conteúdos escolares podem facilmente ser relacionáveis com as situações de vida real. Esta abordagem encontra-se associada à “*educação baseada no local*” (Smith, 2005) atrás referida. Os estudos desenvolvidos por este autor levam-no a defender que «*professores e alunos têm como*

objecto das suas pesquisas fenómenos culturais e históricos locais directamente relacionados com as suas vidas e as vidas das suas famílias [...] Ao contrário do currículo planeado noutra local e transmitido por um sistema escolar mais preocupado com a perpetuação do conhecimento nacional em vez do local, estes estudos escolares partiram do familiar e estenderam-no [...] Ensinar deste modo não implica a eliminação do conhecimento não-local, mas a simples inclusão do local» (ibidem:8). Igualmente, Sahasewiyon (2004:495) refere que «as matérias e processos de aprendizagem no currículo devem também ser relevantes para a vida diária das pessoas. Devem basear-se no conhecimento que provém do ambiente local e economia envolvente. Devem lidar com os problemas das pessoas e com as necessidades das comunidades locais que surgem de formas diferentes em cada contexto. Esta relevância é necessária para dar aos alunos a capacidade de ganhar conhecimento sobre a vida real de acordo com as condições económicas e sociedades locais». Será esta relação entre o saber oficial e o saber provindo das situações quotidianas que permitirá aos alunos avançar no aprofundamento do conhecimento, um conhecimento que se pretende que seja útil e projectável no futuro.

2ª Perspectiva: o sujeito/aluno como referência...

Esta perspectiva de contextualização curricular desenvolve-se a partir da ideia de que o desenvolvimento do currículo deve partir do sujeito, neste caso, do aluno. A ideia patente assenta na crença de que para que os conteúdos curriculares sejam efectivamente significativos para os alunos, devem adequar-se aos interesses dos mesmos, às suas intenções, às suas necessidades e aos seus hábitos, dificuldades e êxitos. Um pouco na lógica de “dar voz aos alunos” e proporcionar-lhes um papel activo quer nos processos de definição dos conteúdos e do seu desenvolvimento, quer na regulação dos processos de formação (Leite e Fernandes, 2002). Hartnell-Young e Vetere (2008) afirmam, a este respeito, com base numa investigação realizada, que a experiência dos alunos «passa a fazer parte dos seus currículos e, à medida que ganham conhecimento e competências, os alunos desenvolvem um sentido de agência no mundo» (ibidem:284). Advogam, ainda, «que uma visão ampla do currículo deve ter em conta e valorizar estes aspectos da experiências dos alunos que eles escolhem partilhar dentro do contexto educativo» (ibidem:285). Também Chung e Chow (2004) verificaram que uma abordagem pedagógica focalizada «... nas experiências de aprendizagem, percepções de aprendizagem e capacidades de aprendizagem dos alunos, recebeu feedback positivo dos mesmos» (ibidem:166). Podemos ainda referir, a título exemplificativo, a perspectiva de Doyle (2009:156) quando justifica o sentido do sujeito como referência: «Esta abordagem baseia-se na assunção de que são alcançados resultados positivos quando são

valorizadas a dignidade e integridade pessoal dos alunos [...] os envolvemos através de um interesse intrínseco, oferecemos conselhos e directrizes válidas, e lhes proporcionamos os recursos e apoio necessários para alcançarem fins significativos e satisfatórios». De certo modo, é esta ideia que circula nos discursos educacionais portugueses desde a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo Português, publicada em 1986) e, sobretudo, a partir do projecto de Gestão Flexível do Currículo (1997) e da Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001) e que dá uma centralidade aos alunos enquanto pontos de referência para a contextualização do currículo.

3ª Perspectiva: a prática pedagógica como referência...

A última perspectiva sobre contextualização curricular identificada na literatura assenta na ideia de contextualização como meio facilitador do processo de ensino aprendizagem. Entende-se nesta perspectiva que a contextualização deve assentar em práticas pedagógicas diferenciadoras que favoreçam a aprendizagem e fomentem dinâmicas de sala de aula que respondem às necessidades, interesses, expectativas, ritmos e estilos diferenciados dos alunos. Afirma-se a necessidade de uma educação significativa que ocorre por meio da contextualização do saber levada a cabo pelo trabalho pedagógico dos professores. A ideia-chave é a de adequação dos conceitos presentes no currículo nacional procurando um equilíbrio saudável entre este e as práticas de contextualização. Esta perspectiva coloca, assim, a ênfase nos professores e assume a prática pedagógica como principal referência da contextualização curricular. King, Bellochi e Ritchie (2007) desenvolvem um estudo no qual comparam dois tipos de abordagem: uma abordagem centrada no conceito/conteúdo educativo e uma abordagem contextualizada. Partindo das percepções de uma aluna que viveu os dois tipos de prática pedagógica na mesma disciplina, os autores comparam as duas práticas concluindo que a última – Contextualizada – é melhor sucedida, pois promove melhor aprendizagem, maior motivação e maior sucesso por parte dos alunos. Baseados neste estudo, os autores defendem o recurso a práticas de contextualização com o fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Também Doyle (2009) e Kitchens (2009) se pronunciam sobre várias práticas situadas que se revelam como positivas na promoção do sucesso dos alunos e de um ambiente de ensino-aprendizagem frutífero. Bergamaschi (2007), num estudo sobre a escolarização de uma aldeia indígena, foca igualmente a questão da prática pedagógica como meio para adequar as directrizes curriculares ao contexto e promover sucesso no processo de escolarização. Em síntese, também nós, a partir da nossa própria experiência profissional e dos casos que temos acompanhado, reconhecemos a importância da atenção que é dada á prática pedagógica.

4ª Perspectiva: a formação para a diversidade como referência...

É frequente encontrar, neste processo de revisão de literatura, o recurso à contextualização curricular como meio para responder á diversidade, seja esta definida pela existência de alunos em risco, pela crescente diversidade cultural e/ou, ainda, pela escolarização de povos indígenas de determinadas regiões e países. Convocamos, como exemplos expressivos desta realidade, autores já referenciados como Yamauchi (2003), que foca um trabalho desenvolvido especificamente para responder a necessidades e problemas identificados no ensino havaiano, onde a taxa de alunos em risco de exclusão atingia valores preocupantes. Neste exemplo, o recurso à contextualização curricular aparece como resposta à necessidade de promover o sucesso dos alunos sinalizados como estando “em risco”. A par deste autor, é possível referenciar outros como Kalbach e Forester (2006), Mfum-Mensah (2009), Morais e Neves (2009), Moreira (2007). Do mesmo modo, é possível referir, a título de exemplo, o trabalho de Stenn (2010), que apresenta o processo de contextualização curricular como meio para a adequação das práticas e conteúdos à crescente multiculturalidade verificada no contexto da sala de aula. Outros autores que trabalharam esta questão são, por exemplo, Wu (2010), Fleuri (2005), Moreira e Candau (2003), Peck, Sears e Donaldson (2008) e Sleeter e Stillman (2005). Podemos ainda socorrer-nos de Goodson e Crick (2009) cujo trabalho exemplifica o recurso à contextualização como prática de resposta à educação de povos indígenas, oriundos de determinadas regiões mas não socializados na ordem social dita “normal”. A estes autores se aliam os trabalhos de, por exemplo, Bergamaschi (2007) e Nascimento (2010). Estes autores, nos seus estudos, enfatizam o mosaico diversificado que actualmente habita nas escolas e salas de aula e, neste sentido, assumem a prática pedagógica de contextualização curricular como instrumento e meio primordial para a construção de ambientes de ensino-aprendizagem efectivamente igualitários, onde a diversidade é incluída, e considerada, numa resposta trabalhada para o sucesso no seio desta realidade.

Considerações finais

Ainda que não esteja totalmente ultimado, o processo de revisão de literatura permitiu-nos construir algumas ideias-chave centrais associadas ao termo contextualização curricular.

A primeira prende-se com a percepção de que o conceito de contextualização curricular não possui, ainda, um sentido e significado consensual. A literatura analisada revelou claramente a existência de um número reduzido de produções com uma definição específica do termo, pelo que podemos inferir que o conceito ainda não está consensualmente definido. No entanto, sentimos ser

possível afirmar, após um trabalho de articulação e análise das produções dos últimos 10 anos, que a contextualização curricular está presente nos discursos, perspectivas, teorizações e práticas dos profissionais em educação, ainda que não seja designada pelo termo que aqui trazemos. Esta presença é, no entanto, mesclada em terminologias e abordagens dispersas um pouco pela pluralidade de situações e conceptualizações que povoam o contexto educativo. Outro aspecto a ressaltar e que se encontra directamente relacionado com a questão acima referida, prende-se com a noção de que, independentemente da forma como se realiza, isto é, dentro da multiplicidade espelhada na literatura considerada, a contextualização curricular constitui um modo de trabalho pedagógico que tem como intenção relacionar os processos de ensino-aprendizagem e conteúdos curriculares às realidades sociais e culturais dos alunos, aos seus saberes prévios e estilos cognitivos, na intenção de que estes atribuam sentido e significado às aprendizagens. Verificamos, ainda, uma questão que emerge dos textos analisados e que se prende com a formação de professores. Nos artigos a que acedemos, esta realidade está presente, quer na lógica de uma lacuna dentro da educação de docentes, quer como uma iniciativa inovadora nos programas de formação de professores. Em ambos os casos, considera-se que a contextualização curricular deve ser parte integrante na formação de docentes – inicial e/ou contínua. Está também bem patente nos artigos sinalizados, a aceitação de que a prática de contextualização pode constituir-se como um caminho para a construção de processos educativos igualitários, e promotores de oportunidades de sucesso para *todos* os alunos. Verificamos, e corroboramos, os aspectos positivos do recurso à contextualização, mantendo-nos alerta para as idiossincrasias que um processo de transformação das práticas e dos sistemas educativos exige a todos os profissionais em educação – professores, alunos, corpo não-docente, órgãos de gestão/direcção, etc. Ressaltamos, no entanto, que é ainda necessário clarificar o modo de actuação dos profissionais, identificando o que promove e/ou o que dificulta a concretização da contextualização curricular, bem como as estruturas e os meios que favorecem ou inibem o seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- BALL, S. (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, L. (1991). *A análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEANE, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York and London: Teachers College Press.
- BERGAMASCHI, M. (2007) “Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani” in *Cadernos Cedes*, vol. 27, nº72, pp. 197-213.

- BUENDIA, E. & GITLIN, A. (2003) "Working the Pedagogical Borderlands: An African Critical Pedagogue" in *Curriculum Inquiry*, vol. 33, nº 3, pp. 291-320.
- CHUNG, J.C.C. & CHOW, S.M.K. (2004) "Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum" in *Innovations in Education and Teaching International – Vol. 41, nº 2*, pp. 157-168.
- CRICK, R. (2009) "Inquiry-based learning: reconciling the personal with the public in a democratic and archaeological pedagogy" in *Curriculum Journal*, vol. 20, nº1, pp. 73-92.
- DOWDEN, T. (2007) "Relevant, challenging, integrative and exploratory curriculum design: perspectives from theory and practice for middle level schooling in Australia" in *The Australian Educational Researcher*, vol. 34, nº2
- DOYLE, W. (2009) "Situated practice: a reflection on person-centered classroom management" in *Theory into Practice*, nº48, pp. 156-159.
- DOWDEN, T. (2007) "Relevant, challenging, integrative and exploratory curriculum design: perspectives from theory and practice for middle level schooling in Australia" in *The Australian Educational Researcher*, vol. 34, nº2
- DRAKE, C. & SHERIN, M. (2006) "Practicing Change: Curriculum Adaptation and Teacher Narrative in the Context of Mathematics Education Reform" in *Curriculum Inquiry*, vol. 36, nº2, pp. 153-187.
- FLEURI, R. (2005) "Intercultura e Educação" in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº23, pp. 91-124.
- GILLESPIE, M.K. (2002) "EFF Research Principle: A Contextualized Approach to Curriculum and Instruction", in *EFF Research to Practice Note 3*
- GOODSON, I. & CRICK, R. (2009) "Curriculum as narration: tales from the children of the colonized" in *Curriculum Journal*, vol. 20, nº3, pp. 225-236.
- HARTNELL-YOUNG, E. & VETERE, F. (2008) "A means of personalising learning: incorporating old and new literacies in the curriculum with mobile phones" in *Curriculum Journal*, vol. 19, nº4, pp. 283-292.
- KALBCH, L. & FORESTER, L. (2006) "The world and The World: A Lesson in Critical Literacy and its Impact on Student Achievement and Self Esteem" in *Curriculum and Teaching Dialogue*, vol. 8, nº1/2, pp.69-82.
- KALCHICK, S. & OERTLE, K.M. (2010) "The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways" in *Transition Highlights – nº 2*.
- KEMP, A.T. (2006) "Engaging the Environment: A Case for a Place-Based Curriculum" in *Curriculum and Teaching Dialogue*, Vol. 8 nº 1/2, pp. 125-142.
- KING, D.; BELLOCHI, A. & RITCHIE, S. (2007) "Making Connections: Learning and Teaching Chemistry in Context" in *Research in Science Education*, Vol. 38, nº 3, pp. 365-384.
- KITCHENS, J. (2009) "Situated pedagogy and the situationist international: countering a pedagogy of placeness" in *Educational Studies*, nº45, pp. 240-261.
- Lei de bases do sistema educativo português (1986)
- LEITE, C. (2005). De um projecto nacional a um projecto local: Que lugar para as orientações curriculares? *Revista Perspectivar a Educação* (10-11), 13-16.
- LEITE, C., FERNANDES, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, in *Educação*, Vol.33 nº 3, pp.198-204,

- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C., FERNANDES, P. (2002). *Avaliação da aprendizagem dos alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- MORAIS, A. & NEVES, I. (2009) “Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem – optimização de um modelo de prática pedagógica” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 22, nº1, pp. 5-28.
- MOREIRA, A. (2007) “A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas” in *Educação em Revista*, vol. 45, pp. 265-290.
- MOREIRA, A. & CANDAU, V. (2003) “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos” in *Revista Brasileira de Educação*, nº23.
- MORGADO, J.C., FERNANDES, P.; MOURAZ, A (2011). “Contextualizar o currículo para melhorar as aprendizagens dos alunos”, in *Actas do XI Congresso SPCE*. Guarda, 30 de Junho e 1 e 2 de Julho (no prelo).
- MFUM-MENSAH O. (2009) “An Exploratory Study of the Curriculum Development Process of a Complementary Education Program for Marginalized Communities in Northern Ghana” in *Curriculum Inquiry*, vol. 39, nº2, pp. 343-367.
- NASCIMENTO (2010) “Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá” in *Currículo Sem Fronteiras*, vol. 10, nº 1.
- PALIWAL, R. & SUBRAMANIAM, C.N. (2006) “Contextualising the Curriculum”, in *Contemporary Education Dialogue – Vol. 4, nº 1*, pp. 25-51.
- PECK, C.; SEARS A. & DONALDSON S. (2008) “Unreached and Unreasonable: Curriculum Standards and Children’s Understanding of Ethnic Diversity in Canada” *Curriculum Inquiry*, Vol. 38, nº1, pp. 63-92
- Projecto Gestão flexível do currículo (1997)
- REEDER, S. et al (2006) “Doing Something Different: Envisioning and Enacting Mathematics Curriculum Alternatives” in *Curriculum and Teaching Dialogue*, vol. 8, pp. 51-68.
- Reorganização curricular do ensino básico (2001)
- SAHASEWIYON, K. (2004) “Working locally as a true professional: case studies in the development of local curriculum” in *Educational Action Research – Vol. 12, nº 4*, pp. 493-514.
- SLEETER C. & STILLMAN J. (2005) “Standardizing Knowledge in a Multicultural Society” in *Curriculum Inquiry*, vol. 35, nº1, pp. 27-46.
- STEMN, B.S. (2010) “Teaching Mathematics With “Cultural Eyes”” in *Race, Gender & Class – Vol. 17, nº ½*, pp. 154-162.
- SMITH, G.A. (2005). “Place-Based Education: Learning to Be Where We Are”, in *Clearing*, nº 118, pp. 6-43.
- WU, H. (2010) “Join the Discussion: The Construction of Literacy Learning During Read-Alouds in the Bilingual Classroom” in *Curriculum and Teaching Dialogue – Volume 12, Numbers 1/2*, pp. 101-115.
- YAMAUCHI, L.A. (2003) “Making School Relevant for At-Risk Students: The Wai‘anae High School Hawaiian Studies Program”, in *Journal of Education for Students Placed At-risk – Vol. 8, nº 4*, pp. 379-390.