

A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR COMO REFERENTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

José Carlos Morgado
Carlinda Leite
Preciosa Fernandes
Ana Mouraz

Universidade do Minho
Universidade do Porto

jmorgado@ie.uminho.pt
carlinda@fpce.up.pt
preciosa@fpce.up.pt
anamouraz@fpce.up.pt

RESUMO: Esta comunicação baseia-se no facto de a contextualização curricular favorecer a aprendizagem dos alunos, devendo, por isso, ser um procedimento recorrente na educação escolar, e na ideia de que a forma como as escolas configuram e desenvolvem o currículo é influenciada por aspetos valorizados na avaliação externa que delas é feita.

Sendo a avaliação externa das escolas (AEE) da competência da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), o estudo que se apresenta nesta comunicação tem por objetivo conhecer a importância atribuída a processos de contextualização curricular nesse processo. Para o efeito, procedemos à análise dos referenciais utilizados pela IGEC na AEE, nomeadamente no 1º ciclo de avaliação, que decorreu entre 2007 e 2011, e no 2º ciclo, iniciado em finais de 2011, tendo os dois instrumentos sido analisados segundo um procedimento que teve por base conceitos de contextualização curricular que identificamos na revisão da literatura de estudos curriculares publicados em revistas de língua inglesa e portuguesa nos últimos 10 anos.

Os resultados dessa análise permitiram constatar que o conceito de contextualização curricular está presente nos referenciais de avaliação seguidos pela IGE, o que permite inferir que se trata de um procedimento valorizado pelas escolas, e estabelecer uma relação comparativa entre os sentidos de contextualização curricular para que aponta cada um dos referenciais seguidos pela IGE e os sentidos que são atribuídos ao conceito na revisão da literatura por nós realizada, verificando que existe alguma sintonia entre os instrumentos analisados.

Introdução

Este texto parte de dois pressupostos que, em nosso entender, se interrelacionam e influenciam mutuamente: (i) a contextualização curricular favorece a aprendizagem dos alunos; (ii) os aspetos valorizados na avaliação externa influenciam a forma como as escolas configuram e desenvolvem o currículo.

Em Portugal, é o Ministério da Educação que, através da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), tem a seu cargo o processo de avaliação externa das escolas. Tendo em conta esse facto e os pressupostos referidos, desenvolvemos um

estudo em que analisámos o referencial que norteia o processo de avaliação, bem como alguns dos relatórios produzidos pela IGE, para justificar as classificações atribuídas às escolas.

Das 300 escolas/agrupamentos de escolas avaliadas em 2009-2010, o estudo centra-se em 20 relatórios, escolhidos de forma a configurar uma representação estatística quer do número de escolas avaliadas por zona geográfica, quer das classificações obtidas. Para o efeito, a seleção dos relatórios abarcou as 5 zonas geográficas em que a IGEC está organizada, o maior ou menor número de escolas avaliadas em cada uma das zonas e a percentagem relativa das classificações obtidas.

A análise interpretativa dos dados recolhidos foi realizada tendo por base quatro focos anteriormente identificados na revisão da literatura, através dos quais a contextualização curricular pode ser dimensionada: *o local* como referência da contextualização, *o aluno* como referência da contextualização, *a prática pedagógica* como referência da contextualização e *os conteúdos dos saberes disciplinares* como referência da contextualização. Foi, também, a partir deste procedimento que, nas conclusões, estabelecemos relações entre as classificações atribuídas pela IGE e a enunciação que, nos relatórios, é feita sobre a presença, ou ausência, de processos de contextualização curricular.

Contextualização do currículo: noções, sentidos e argumentos

O conceito de *contextualização curricular* tem sido associado a diferentes termos e utilizado com diferentes significações. A pesquisa bibliográfica realizada em revistas internacionais mas também em revistas de língua portuguesa permite legitimar a ideia de que se trata de um conceito polissémico, perspetivado a partir de diferentes referências.

A contextualização curricular é reconhecida como um procedimento que confere sentido e funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais (Smith, 2005) e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos. Sendo a aprendizagem dos alunos a finalidade última da escola, deixa de fazer sentido que continue a circunscrever-se “a procedimentos que privilegiam a acumulação e a reprodução de conhecimentos, numa lógica de *uniformidade curricular*” (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011: 2).

Em idêntica linha de pensamento, alguns autores asseguram que a *contextualização do currículo* requer que se assuma o aluno como centro da ação pedagógica. É neste sentido que emerge a *pedagogia personalizada* sustentada por Crick, (2009), uma prática pedagógica que se afirma como alternativa à uniformidade curricular, característica dos modelos de ensino mais tradicionais, centrados no professor e na transmissão de conteúdos e em que cabe aos alunos o papel de os receber e memorizar. No fundo, um procedimento curricular que tenta romper com o que Freire (1983) designa por *educação bancária*.

Como o próprio nome indicia, a *pedagogia personalizada* “tem em conta tanto o sujeito aprendente quanto os resultados da aprendizagem” e procura que os processos de ensino e de aprendizagem se estruturam a partir do “conhecimento experiencial em vez do conhecimento proposicional, opinião ou teoria” (Crick, 2009: 87), sendo neste sentido que se associa e/ou identifica com os processos de contextualização curricular.

Por seu turno, Stemm (2010: 159), situando-se no ensino da Matemática, advoga 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”. Infere-se, pois, como argumento favorável à *contextualização curricular* a ideia de que partindo das “histórias de vida” dos alunos se estarão a criar condições para que se envolvam nos processos de formação, dando-lhes mais sentido. Como sustentam Goodson e Crick, (2009: 232), “sem envolvimento haverá pouca aprendizagem, e sem sentido de *self* haverá pouco envolvimento”.

Em sintonia com esta perspetiva, Gillespie (2002) reconhece grande importância aos contextos de vida dos alunos e à relação que com eles deve ser estabelecida nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo o autor (*ibidem*: 2), em vez de se ensinarem conteúdos de forma abstrata, estes devem sempre partir dos *contextos de vida real*, para que os alunos possam estabelecer relações com situações do seu quotidiano e, assim, incorporarem os novos conhecimentos. Uma situação que tem sido visível no desenvolvimento de projetos curriculares que têm como ponto de partida o que é familiar aos alunos e se orientam para a promoção de um *bilinguismo cultural* (Leite, 2002), isto é, projetos que partem da cultura de origem dos alunos mas, ao mesmo

tempo, criam condições para que acedam a outras culturas, nomeadamente as de estatuto social mais reconhecido.

Na opinião de Banks (1995), as crianças e os jovens dos grupos minoritários devem adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes permitam participar na cultura nacional, regendo-se por ideais democráticos de justiça e igualdade social. Para isso, o autor lembra que, muitas vezes, é necessário que as crianças assimilem componentes culturais que não faziam parte das suas culturas de origem, sem precisarem, no entanto, de abandonarem as suas identidades culturais. Também Smith (2005, citando Tharp et al., 2000) se filia à ideia de a contextualização se constituir numa possibilidade de adequação aos contextos reais do currículo que é prescrito para todo um país. Segundo ele, este procedimento permite relacionar “conceitos académicos com experiências educacionais familiares e da comunidade” (*ibidem*: 7). Na mesma orientação 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 as suas vidas fora da escola” (*ibidem*: 318).

Ault (2008) é outro dos vários autores que reafirma a importância da adequação de um currículo nacional ao contexto local como forma de apoiar os alunos na compreensão do conhecimento mais abstrato. Neste sentido, defende que, ao ser “desenvolvido e elaborado através de questionamentos apoiados em histórias locais, o conhecimento [...] do local apresenta-se como ideal para o desenvolvimento do currículo” (*ibidem*: 607) nacionalmente prescrito. Nesta ordem de ideias, fica patente que contextualizar o currículo não significa desvalorizar a existência de um currículo nacional, nem tem como intenção simplificar esse currículo. Antes constitui um meio de dar sentido ao que é proposto para aprender, e que é reconhecido como importante para ser aprendido.

Para a operacionalização da contextualização do currículo de modo a responder às especificidades dos alunos, Mazzeo (2008, citado por Kalchick & Oertle, 2010) destaca a importância da diversidade de estratégias. Na perspectiva deste autor, um ensino-aprendizagem contextualizado (*Contextualized Teaching and Learning - CTL*) tem de ter por base “uma família diversa de estratégias”, pensadas pelo professor, que permitam focalizar “o ensino e a aprendizagem em aplicações concretas [e] de interesse para os alunos” possibilitando-lhes estabelecer ligações que contribuam para o

desenvolvimento de “competências académicas ou de conteúdo ocupacional” (*ibidem*: 3).

Em síntese, a revisão da literatura sobre o conceito de contextualização curricular permite identificar quatro focos de referência para esse procedimento – o *local*, o *aluno*, a *prática pedagógica*, os *conteúdos dos saberes disciplinares* – e que serviram de base à análise dos dados da componente empírica do estudo que aqui se apresenta. Para esse estudo, e como referimos, recorreremos à classificação atribuída pela IGEC, na avaliação das escolas, à contextualização curricular.

Procedimentos de investigação

Descrição do estudo

Como referimos atrás, este estudo parte das ideias de que a contextualização curricular favorece a aprendizagem e de que a sua concretização é influenciada pela importância que, institucionalmente, lhe é atribuída. Neste sentido, o estudo pretende conhecer o(s) sentido(s) e o valor conferidos à contextualização curricular no processo de avaliação externa das escolas. Partiu-se da hipótese de que o esforço de contextualização curricular, ainda que de forma não explícita, constitui uma base para justificar as melhores classificações atribuídas pela IGE no processo de avaliação externa das escolas. Para testar esta hipótese, recorreu-se ao referencial de avaliação seguido pela IGEC e a um conjunto de relatórios que justificam classificações atribuídas no domínio que abarca a contextualização curricular.

Para o efeito, procedemos da seguinte forma: (i) primeiro, identificámos os descritores relacionados com a contextualização curricular, a que recorre a IGEC no referencial de avaliação; (ii) em momento posterior, cruzámos os 14 descritores identificados com as quatro dimensões a que a revisão da literatura associa este conceito – Quadro I; (iii) por fim, seleccionámos 20 dos 300 relatórios produzidos pela IGEC na avaliação externa das escolas em 2009-2010. Para esta seleção, distribuíram-se as classificações da avaliação externa por uma escala que vai do Insuficiente ao Muito Bom – 8 dos 20 relatórios tinham classificação de Muito Bom, 5 Bom e 7 Suficiente, não havendo, no domínio em análise, nenhum Insuficiente.

Quadro I – Caracterização dos 20 relatórios, por classificação e região geográfica

REGIÕES	Nº TOTAL DE RELATÓRIOS	AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO 2
Alentejo	2	2 – Bom
Algarve	2	1 – Suficiente 1 – Bom
Lisboa	6	3 – Suficiente 3 – Muito Bom
Centro	4	1 – Suficiente 1 – Bom 2 – Muito Bom
Norte	6	2 – Suficiente 1 – Bom 3 – Muito Bom
TOTAL	20	20

A escolha do material para análise teve como objetivo conhecer a relação entre as classificações atribuídas e a existência, ou não, de processos de contextualização curricular. Por isso, os relatórios foram escolhidos a partir da aplicação de dois critérios cumulativos: o da dispersão geográfica das escolas - que é também o da diferenciação das equipas da IGEC que trabalham no terreno - e o das classificações atribuídas pela IGE no domínio 2 (“prestação do serviço educativo”), domínio do referencial onde se concentram os descritores relacionados com o conceito de contextualização curricular.

Além disso, o número de relatórios por cada região teve em conta o número total de escolas avaliadas nessa região. Refira-se que na zona do Alentejo não foi possível analisar um dos relatórios com a classificação de Suficiente por ela não ter sido atribuída em nenhum caso. Situação semelhante aconteceu no Algarve onde não houve qualquer Muito Bom.

Técnica de análise dos dados

A análise de conteúdo (Bardin, 1995) foi a técnica utilizada para tratar quer os discursos do referencial de avaliação seguido pela IGEC, quer os textos dos relatórios. Essa análise organizou-se em torno de 4 dimensões – os referenciais identificados na

revisão da literatura sobre o conceito de contextualização curricular – e sua relação com os 14 descritores identificados no referencial da avaliação seguido pela IGEC sobre o mesmo conceito e que explicitamos a seguir.

Apresentação de resultados

Sentidos da contextualização no referencial de avaliação externa das escolas da IGEC

O conceito de *contextualização curricular* é muitas vezes associado a outros conceitos que lhe são próximos, embora não coincidentes com ele. Em Portugal, no campo do currículo, é muitas vezes associado aos conceitos de articulação e sequencialidade. Um exemplo desta situação é visível no modo como é contemplada a contextualização curricular no referencial de avaliação das escolas seguido pela IGEC.

O referencial de avaliação incide em cinco domínios: *resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança, capacidade de auto-organização e melhoria*. Cada um desses domínios era constituído por um conjunto de fatores que, por sua vez, se expressavam através de um conjunto de indicadores que traduziam os conceitos e os procedimentos tidos em conta na avaliação. Desses cinco domínios, é o domínio 2 (*prestação do serviço educativo*) que engloba os fatores e os indicadores relacionados com o conceito de contextualização. Daí o ter sido escolhido para objeto de investigação neste artigo. São quatro os fatores que a IGEC define para este domínio: (i) *articulação e sequencialidade*, (ii) *acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, (iii) *diferenciação e apoios* e (iv) *abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*.

No que se refere aos conceitos de articulação e de sequencialidade, o referencial de avaliação da IGEC distingue-os da seguinte forma: (i) a articulação é entendida quer como meio do estabelecimento de relações intra e interdepartamento disciplinar, quer como meio de relação dos modos de trabalho pedagógico de professores, apontando, neste caso, para a possibilidade de essa relação ocorrer tanto entre professores de uma mesma disciplina ou área disciplinar, como de diferentes ciclos do ensino; (ii) a sequencialidade é entendida como conjunto de ações que a escola promove para assegurar a continuidade das aprendizagens na transição entre anos de escolaridade. Ou seja, se a noção de sequencialidade é associada à continuidade de conteúdos, a de

articulação reporta-se à conexão entre conteúdos e aos procedimentos para os ensinar e fazer aprender (Leite & Pacheco, 2009).

Refira-se, ainda, que as equipas de avaliação externa das escolas estavam incumbidas de recolher evidências de procedimentos de *gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares*, de *articulação interdepartamental na concretização das atividades* e de *articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento*. Isto é, na avaliação das escolas são privilegiados aspetos de interação entre os docentes ao nível pedagógico-didático e do trabalho colaborativo. Saliente-se, aliás, que o trabalho colaborativo entre professores, no sentido que lhe é dado por Hargreaves (1998), é considerado essencial, no processo de avaliação realizado pela IGEC, para os procedimentos de articulação.

Ao nível da prática letiva em sala de aula, as questões da articulação estão também presentes no referencial de avaliação das escolas. São enunciados como fatores a ter em atenção pelos avaliadores a *operacionalização de estratégias e procedimentos comuns na relação pedagógica com alunos visando a resolução de problemas persistentes* e o modo como ocorre a *articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos projetos curriculares de grupo/turma*. Daqui se infere a importância que é dada na avaliação externa das escolas aos processos de associação e interligação entre conteúdos e procedimentos de ação, isto é, de articulação organizacional e curricular e pedagógico-didática.

Quanto ao conceito de contextualização, nos sentidos que lhe atribuímos, no referencial seguido pela IGEC para a avaliação externa das escolas está presente quando, no domínio 2 (*prestação do serviço educativo*), é dada atenção quer à *diferenciação e apoios*, quer à *abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*. No primeiro caso, são realçados os modos *como a escola identifica e analisa as necessidades educativas de cada criança/aluno, como é maximizada a resposta às necessidades educativas especiais (NEEs) e às dificuldades de aprendizagem e como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino atendendo às diferentes capacidades e aptidões dos alunos*. No segundo caso, é tido em conta o modo *como a oferta educativa tem em conta ... as dimensões culturais e sociais, como se desperta para os saberes práticos e as atividades profissionais e como*

se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento e se incute a importância da aprendizagem contínua.

É de referir que no domínio 3 do referencial de avaliação seguido pela IGEC (*organização e gestão escolar*), um dos cinco fatores aponta para a *equidade e justiça* e é acompanhado por indicadores que nos fazem associá-lo também ao conceito de contextualização curricular que seguimos. No final, identificámos 14 fatores neste referencial que consideramos associados ao conceito de contextualização curricular (Esquema I).

Esquema I – Relação entre as dimensões da contextualização curricular e referentes a ela associados no referencial da IGEC para avaliação das escolas



Em síntese, entendemos a contextualização curricular como uma oportunidade de configurar um currículo coerente para os alunos que o vivem, porque tem em conta quer as suas experiências de vida e especificidades culturais, quer os seus estilos e ritmos de aprendizagem, aspetos que são tidos em conta no referencial analisado.

Retomando agora o que explicitámos no ponto 1, onde demos conta das quatro dimensões a que a revisão da literatura referencia a contextualização curricular (o local,

o *aluno*, a *prática pedagógica*, os *conteúdos dos saberes disciplinares*), consideramos: (i) na dimensão *conteúdos*, as referências à contextualização curricular como meio de apropriação de conhecimentos previstos nos programas escolares; (ii) na dimensão *local*, as referências à contextualização curricular que se reportam a características do local; (iii) na dimensão *aluno*, as referências que focam quer o *aluno* como sujeito aprendiz, quer o *aluno* na sua especificidade social e cultural ou mesmo nas suas NEEs; (iv) nas *práticas pedagógicas* incluímos as referências relativas aos modos de trabalho pedagógico a que recorrem os professores. Neste estudo analisamos a atenção que é dada à existência de situações de contextualização curricular, fazendo-o a partir das quatro dimensões enunciadas e cruzando-as com os fatores do referencial de avaliação seguido pela IGEC e que sistematizámos no esquema anterior.

Referências à contextualização curricular nos relatórios de avaliação externa das escolas, produzidos pela IGEC

Um dos procedimentos da investigação procurava detetar, nos 20 relatórios de avaliação, a presença explícita, implícita ou a ausência de referências relativas aos 14 fatores identificados no referencial da IGEC. O resultado dessa análise permitiu construir o Quadro II. O número de referências sinalizado corresponde ao número de relatórios em que se constatou haver informação relativa àqueles referentes. A par deste registo apresentamos também a classificação atribuída pela IGEC.

Quadro II – Referências aos 14 fatores a que a contextualização curricular é associada nos relatórios de avaliação das escolas elaborados pela IGEC
(S – SUFICIENTE; B – BOM; MB – MUITO BOM)

FATORES \ RELATÓRIOS	REFERÊNCIAS EXPLÍCITAS	REFERÊNCIAS IMPLÍCITAS	AUSÊNCIA DE REFERÊNCIAS
1. Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares	4 (S); 5 (B); 7 (MB)	2 (S); 1 (B)	1 (S)
2. Articulação interdepartamental na concretização das atividades	2 (S); 3 (B); 6 (MB)	4 (S); 2 (B); 1 (MB)	1 (S); 1 (B)
3. Articulação dos docentes na escola	3 (S); 3 (B); 5 (MB)	4 (S); 1 (B); 2 (MB)	2 (B)
4. Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns	3 (S); 4 (B); 4 (MB)	2 (S); 2 (B); 3 (MB)	1 (S); 1 (B)
5. Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos PCs	1 (S); 1 (B); 3 (MB)	3 (S); 2 (B); 1 (MB)	3 (S); 3 (B); 3 (MB)
6. Diferenciação e apoios	8 (S); 6 (B); 3 (MB)	2 (MB)	
7. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	7 (S); 5 (B); 7 (MB)	1 (B)	
8. Como a escola identifica e analisa as Necessidades Educativas Especiais	7 (S); 6 (B); 7 (MB)		
9. Como é maximizada a resposta às NEEs e às dificuldades de aprendizagem	7 (S); 6 (B); 7 (MB)		
10. Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino		7 (S); 6 (B); 7 (MB)	
11. Como a oferta educativa tem em conta as dimensões culturais e sociais	2 (S); 4 (B); 4 (MB)	3 (S); 2 (B); 3 (MB)	2 (S)
12. Como se desperta para os saberes práticos e as atividades profissionais		7 (S); 6 (B); 7 (MB)	
13. Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento	4 (S); 4 (B); 7 (MB)	3 (S); 2 (B)	
14. Atenção a questões de equidade e justiça	7 (S); 6 (B); 7 (MB)		

Uma leitura global do quadro permite constatar que apenas os fatores 8 e 9 são referenciados, de forma explícita, em todos os relatórios. Trata-se de descritores sobre procedimentos de atendimento a crianças/jovens com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Uma justificação para este facto pode estar relacionada, por um lado, com a existência em todas as escolas/agrupamentos de escolas do serviço de Educação Especial. Por outro lado, pode ter a ver com o facto de o referencial de avaliação seguido pela IGEC incluir, no domínio *Prestação de Serviço Educativo*, o item *Diferenciação e Apoios*. Esta situação pode induzir a IGEC ao registo de dados sobre estes aspetos.

Analisando a relação entre o número de relatórios em que é feita referência a estes dois fatores (8 e 9) e a classificação que foi atribuída pela IGEC ao domínio 2, constata-

se que ela vai do Suficiente, ao Bom e ao Muito Bom. Relacionado com eles está ainda o fator 6: *Diferenciação e Apoios*, assinalado também em 18 relatórios. É ainda de destacar que os dois restantes agrupamentos de escolas a que este estudo se refere correspondem a conservatórios de música, o que pode justificar o facto de não contemplarem elementos específicos sobre este aspeto, ainda que a classificação atribuída tenha sido de Muito Bom.

Em situação idêntica à de estes três fatores, e com eles relacionado, situa-se o fator 14 *Atenção a questões de equidade e justiça*, referido, de forma explícita, em todos os relatórios. Em contrapartida, o fator 10, *Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino*, que também se articula com os quatro fatores anteriormente mencionados, não é enunciado de forma explícita em nenhum relatório.

Similamente, o fator 7, *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*, é sinalizado como sendo referenciado, explicitamente, em 19 relatórios. A razão disso pode também estar associada ao facto de o referencial da IGEC incluir, no domínio 2, um item específico para o registo destes aspetos. Nestes 19 relatórios, a avaliação do domínio 2 é repartida pelos 3 níveis, observando-se um igual número de classificações com nível Suficiente (7) e Muito Bom (7).

Estabelecendo uma comparação entre o item 7 e o item 13, verificamos que este último surge em maior número de relatórios como registo implícito verificando-se, todavia, que o nível de classificação de Muito Bom é igual para o caso em que os relatórios evidenciam registos explícitos para estes dois referentes.

Confrontando os fatores 2, 3 e 4, relativos a processos articulados de trabalho docente, verifica-se um número igual de relatórios onde esses aspetos são referidos de forma explícita variando, todavia, a classificação atribuída, com destaque para o nível Muito Bom. Também os fatores 1 e 5 se reportam a aspetos relacionáveis mas, neste caso, constata-se uma diferença assinalável no número de relatórios em que esses aspetos são referidos de forma explícita. O fator 1 é mencionado explicitamente em 16 relatórios enquanto o 5 apenas é referido em 5 relatórios. Quer num, quer no outro caso, a classificação de Muito Bom é atribuída a maior número de relatórios.

No total dos 20 relatórios a que se refere este estudo, o fator 5 (*Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos projetos curriculares – de grupo/turma*) é o

menos referido, tendo sido sinalizadas ausências de referências em 9 relatórios, dos quais 3 foram avaliados pela IGEC com Suficiente, 3 com Bom e 3 com Muito Bom.

A análise permitiu também verificar que, nos 20 relatórios, o fator 12 (*Como se desperta para os saberes práticos e as atividades profissionais*) não foi referenciado de forma explícita em nenhum relatório, ainda que se tenham identificado referências implícitas a este fator, o mesmo acontecendo como o fator 10 (*Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino – atendendo às diferentes capacidades dos alunos*). De igual modo, neste caso, o nível de classificação com maior número de atribuições é o Muito Bom (7).

Identificadas as referências à contextualização curricular nos relatórios de avaliação das escolas produzidos pela IGEC, procedemos, no ponto seguinte, ao seu cruzamento com as quatro perspetivas teóricas que resultaram a revisão da literatura sobre este conceito (*conteúdos, local, aluno, práticas pedagógicas*).

Sentidos de contextualização curricular expressos nos relatórios da IGEC e sua relação com perspetivas teóricas emergentes da revisão da literatura

Tal como referimos na introdução, um dos objetivos deste estudo é tornar visível o ponto de vista da administração (IGEC) relativamente a sentidos sobre contextualização curricular expressos em relatórios de avaliação externa de escolas. Neste exercício analítico cruzámos as referências enunciadas pela IGEC com as quatro perspetivas teóricas sobre contextualização curricular identificadas na literatura e que apontam para questões de *conteúdos*, do *local*, dos *alunos* e das *práticas pedagógicas*, conforme sistematizado no Esquema I. É essa leitura interpretativa que agora se apresenta. No entanto, dada a amplitude da análise, são evidenciados apenas os descritores que consideramos mais relevantes para cada uma das dimensões em foco. Os relatórios foram numerados de 1 a 20 sendo os excertos dos relatórios identificados com a sigla R seguida do número atribuído ao respetivo relatório.

Os conteúdos disciplinares como referência da contextualização curricular

Como mostra o Esquema I, foram associados a esta dimensão quatro fatores: 1 – *Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares*; 3 – *Articulação dos docentes na escola*; 7 – *Abrangência do currículo e valorização dos*

saberes e da aprendizagem; 13 – *Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento.*

A análise detalhada dos discursos avaliativos enunciados pela IGEC permite identificar alguns sentidos desses fatores. Focando-nos no fator *Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares*, de um modo geral, os relatórios explicitam a valorização e a existência de processos de gestão e de articulação curricular ainda que circunscritos, principalmente, aos departamentos curriculares.

A articulação vertical e horizontal dos programas é muito valorizada, consubstanciando-se na definição de orientações claras, detalhadas e apropriadas em todas as áreas disciplinares e disciplinas, que os docentes têm em conta no planeamento e execução das atividades letivas. (R 9)

Por outro lado, é perceptível em vários relatórios a ideia de que a articulação de conteúdos é ainda incipiente e frágil. Exemplos desta situação são expressões como: “a articulação curricular começa a ganhar expressão em algumas áreas disciplinares com a aplicação de provas diagnósticas comuns em todos os anos de escolaridade” (R7), sendo “mais evidente entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo” (R6). Verifica-se, pois, que aos “olhos da IGEC” a *gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares* não é ainda uma realidade nos vinte agrupamentos avaliados

No que respeita à *articulação dos docentes na escola*, a análise permitiu identificar, na maioria dos relatórios, a presença de referentes de processos de articulação entre docentes ainda que esses processos estejam também muito limitados aos departamentos curriculares e/ou aos grupos disciplinares e se concretizem tendo em conta planificações das atividades letivas e as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA). Ilustram esta ideia os seguintes excertos retirados de dois relatórios:

A articulação interdepartamental é procurada através da planificação de atividades a realizar, no âmbito do Plano Anual de Atividades. (R1)

O trabalho conjunto esgota-se na planificação anual. Ocasionalmente e por iniciativa de professores individuais há formas de monitorização do trabalho coletivo desenvolvido. (R12)

Focando a análise no terceiro fator (*Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*), é evidente a referência a uma oferta educativa diversificada como comprova a ideia enunciada num dos relatórios:

A oferta curricular é diferenciada, tendo em conta diversos públicos, como currículos alternativos, CEF e EFA num esforço de promover a

valorização dos saberes, em articulação com a comunidade local de que é exemplo o curso de Cantaria. (R11)

Porém, a referência à *valorização dos saberes e da aprendizagem* não é expressa de forma clara nos relatórios, embora sobressaíam alguns sinais discursivos que sugerem uma atenção nesse sentido, como parece inferir-se do seguinte excerto: “*É ainda valorizada a oferta curricular transversal, capaz de desenvolver múltiplos saberes e competências*” (R16).

Relativamente ao fator “*Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento*”, ainda que, de um modo geral, os relatórios foquem aspetos com ele relacionados, os discursos não são muito específicos. Infere-se uma certa tendência discursiva, transversal a todos os relatórios, indicativa de um sentido de uma formação que estimule os jovens para situações de descoberta e de novas aprendizagens. Não se detetam, no entanto, evidências concretas.

Em síntese, segundo a avaliação da IGE, nos Agrupamentos de escolas a que pertencem os 20 relatórios a que se reporta este estudo ocorrem processos de gestão e de adequação do currículo. No entanto, dado o tipo de discurso que é enunciado, tal não permite confirmar a ideia de que *a contextualização curricular* é feita a partir dos conteúdos dos saberes disciplinares.

O local como referência da contextualização curricular

A referência ao local como indicador de processos de contextualização curricular foi analisada a partir dos fatores: 7 – *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*; 11 – *Como a oferta educativa tem em conta as dimensões culturais e sociais*; e 12 – *Como se desperta para os saberes práticos e as atividades profissionais*.

Da análise de conteúdo efetuada, salienta-se, para além dos aspetos relacionados com a oferta formativa, argumentos que focam a questão do sucesso e do abandono escolar dos alunos como justificações para a implementação de propostas curriculares diversificadas:

A diversificação da oferta educativa (...) evidencia a preocupação em responder aos interesses e expectativas (...) diversificados dos alunos (...), quer pela aposta na formação geral, tecnológica e na formação qualificante, quer pela qualidade e diversidade das experiências proporcionadas pelas atividades curriculares e de enriquecimento

curricular, potenciadoras da integração escolar e do sucesso educativo.
(R5)

Este e outros exemplos permitem-nos inferir a existência de uma certa relação entre o enunciado relativo a uma oferta de formação abrangente e adequada à diversidade dos alunos, expresso em todos os relatórios, e propósitos de contextualização curricular, admitindo que na base dessa diversificação formativa estão intenções pedagógico-curriculares de aproximação do saber escolar ao contexto e saberes experienciais dos alunos (Smith, 2005).

Todavia, a análise permitiu, também, constatar falta de coerência entre os documentos orientadores do currículo (projetos curriculares de escola/agrupamento e projetos curriculares de turma) e entre estes e o Plano Anual de Atividades (PAA), o que parece contrariar aquela inferência. Compreender *como a oferta educativa tem em conta as dimensões culturais e sociais* auxilia a clarificação destes aspetos. De um modo mais ou menos explícito, todos os relatórios apresentam evidências que revelam atenção à integração das dimensões culturais e sociais no currículo. No entanto, e como já foi demonstrado no ponto anterior, a concretização destas dimensões acontece mais pela via do currículo não formal, através de atividades extracurriculares (projetos, clubes, biblioteca, ...):

A organização de visitas de estudo a empresas e locais de interesse histórico, científico e cultural tem possibilitado o alargamento a outros saberes e aprendizagens. (R7)

Alguns projetos têm contribuído para a promoção de valores culturais e sociais, porquanto contêm componentes ativas culturais, sociais e artísticas. (R14)

Relacionando estes aspetos com o terceiro fator (*Como se desperta para os saberes práticos e as atividades profissionais*), é notório, em todos os relatórios, um registo discursivo não indiciador de sentidos quanto à concretização deste aspeto no âmbito das disciplinas. Mais uma vez são expressas evidências que revelam que as escolas contemplam estes elementos na formação dos jovens sobretudo através das atividades extracurriculares.

A análise permitiu ainda constatar a ênfase colocada pela IGEC em componentes práticas e experimentais do currículo.

Tendo em conta a dimensão em análise e os dados até agora explicitados, parece não ser possível inferir, claramente, a ideia de que o local constitui um patamar, intencionalmente pensado pelas escolas, de base à contextualização do currículo. Apesar disso, os discursos transportam evidências que revelam que as dimensões sociais e culturais, assim como algumas atividades experimentais, são incorporadas na formação dos jovens.

O aluno como referência da contextualização curricular

Foram associados a esta dimensão os seguintes fatores: 4 – *Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns*; 5 – *Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos projetos curriculares*; 6 – *Diferenciação e apoios*; 7 – *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*; 8 – *Como a escola identifica e analisa as NEEs*; 9 – *Como é maximizada a resposta às NEEs e às dificuldades de aprendizagem*; 10 – *Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino*; 11 – *Como a oferta educativa tem em conta as dimensões culturais e sociais*; 13- *Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento*. Todavia, em cada um destes fatores só foram tidas em consideração as referências que se reportam diretamente ao aluno como o sujeito alvo das ações descritas. Dada a limitação de espaço a que estamos obrigados, apenas abordaremos alguns destes fatores.

A Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns na relação pedagógica visando a resolução de problemas é um fator omisso em dois dos relatórios analisados, implícito em seis relatórios e explícito nos restantes doze. Nos casos em que a operacionalização das estratégias vincula coletivos de professores e se reporta ao desenvolvimento curricular, constata-se que tal ocorre na procura de uma mais adequada sequencialidade das aprendizagens dos alunos.

A produção de instrumentos de avaliação diagnóstica é um dos procedimentos mais referenciados. É identificado como modo de conhecer melhor os alunos com que se trabalha. Além dessa referência mais instrumental, encontram-se recorrentemente afirmações relativas aos modos de produção dos projetos curriculares de turma que têm em conta os alunos.

Os projetos curriculares de grupo/turma contêm e operacionalizam as estratégias comuns a adotar pelos docentes, cuja avaliação ocorre ao longo do ano letivo. (R1)

Os fatores 6, 8, 9 e 10 (*Diferenciação e apoios; Como a escola identifica e analisa as NEE; Como é maximizada a resposta às NEE e às dificuldades de aprendizagem; Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino*), que aglutinamos nesta análise, referem-se a duas situações distintas: ao modo de resposta das escolas às situações identificadas como sendo resultantes de NEE; e aos restantes apoios disponibilizados aos alunos, seja numa situação de resposta a eventuais dificuldades de aprendizagem, seja numa preocupação de diferenciar as práticas pedagógicas para dar conta da pessoa do aluno.

Quanto às Dificuldades de Aprendizagem (DA), elas são explicitamente referenciadas em todos os relatórios, sendo possível dividir as escolas em dois grupos, quanto ao modo como tentam colmatar essas dificuldades. A maioria tenta debelá-las através de uma oferta de tipo compensatório – mais aulas, assessorias e alguma ação tutorial –, sendo a identificação precoce da dificuldade um trunfo.

Para os alunos com dificuldades de aprendizagem são organizadas diversas modalidades de apoio, nomeadamente o reforço do Português como língua não materna, aulas de apoio pedagógico e clubes vocacionados para as áreas disciplinares com resultados menos positivos (p. ex., clubes, Oficina de Escrita e de Inglês). (R9)

Encontrámos depois, em três relatórios, um outro discurso, que nos permitiu identificar um segundo grupo para quem a ideia de diferenciação é entendida como a tendência e não como a exceção. Nestes casos, a personalização do ensino não se faz apenas porque os alunos têm dificuldades, mas porque todos têm um potencial de aprendizagem que é preciso desenvolver.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são sinalizados pelo diretor de turma e, após concordância dos encarregados de educação, é feita uma avaliação do seu potencial de aprendizagem pelo psicólogo, seguindo-se a adoção das medidas consideradas adequadas, que ficam a constar do projeto curricular de turma. (R3)

Relativamente ao modo como se põe em prática a diferenciação pedagógica, constatamos que é, tendencialmente, operacionalizada pela diversidade de materiais de trabalho e estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem propostas. Rareiam os grupos de nível como estruturas orgânicas capazes de gerar maior eficácia diferenciadora.

O último fator analisado diz respeito à *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* (7). Responder a um leque variado de interesses dos alunos, encontrar soluções para o abandono escolar e para a inserção no mercado de trabalho são as linhas mestras que orientam a oferta curricular na generalidade das escolas avaliadas pela IGEC e que, de algum modo, podem ser perspetivadas de acordo com a ideia da construção de um currículo abrangente. Além disso, as escolas avaliadas oferecem outras componentes do currículo informal, na convicção de que ajudarão a delinear um percurso escolar mais sólido.

Uma última nota para referir que apesar de a oferta ser diversificada, nem sempre correspondeu às expectativas dos alunos. Apesar disso, a diversificação da oferta formativa foi um aspeto diferenciador, com a atribuição de melhor classificação pela IGEC.

As práticas pedagógicas como referência da contextualização curricular

Os fatores associados a esta dimensão foram: 1. *Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares*; 2. *Articulação interdepartamental na concretização das atividades*; 3. *Articulação dos docentes na escola*; 5. *Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos projetos curriculares*; 10. *Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino*; 11. *Como a oferta educativa tem em conta as dimensões culturais e sociais*.

Agrupamos os fatores 1, 2 3 e 5 para evidenciar a análise das práticas pedagógicas que se situam a montante da sala de aula e numa perspetiva mais organizacional

Uma primeira análise permite constatar que o trabalho conjunto sobre os programas e orientações curriculares, visível nos processos de articulação curricular (horizontal e vertical), é decisivo para atribuição da classificação neste domínio. As escolas com classificações mais baixas (S), são as que não priorizam a articulação curricular, não têm como prática comum a interdisciplinaridade, não garantem a sequencialidade curricular, ainda que ela seja referida no projeto educativo de escola, e cujo trabalho conjunto se esgota na planificação anual

Uma segunda análise permite constatar que as escolas que realizam um trabalho de articulação mais profícuo, ao nível organizacional, são aquelas onde a ideia de contextualização curricular parece ser mais forte.

Os projetos curriculares de turma evidenciam total coerência com o projeto educativo e são adequados à especificidade do contexto. (R 14).

Se olharmos para o fator 10 (*Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino*) damos conta dos dois tipos de discursos antes identificados e que se referem a duas lógicas distintas: a necessidade de compensar dificuldades e o entendimento da diferenciação como tendência dominante, porque todos os alunos são diferentes e têm talentos.

O último descritor incluído nesta dimensão – *Como a oferta educativa tem em conta as dimensões culturais e sociais* – é menos importante pelas dimensões culturais e sociais e mais importante pelas alterações que introduz na oferta educativa. Ao compulsar as ocorrências registadas, constatamos que apenas dois relatórios não fazem qualquer referência a esse tipo de oferta. A este nível, importa distinguir o que é oferta curricular formal e que se relaciona, quer com o ensino integrado da Música (3 Agrupamentos), quer com a oferta de cursos profissionais, do que é currículo informal. Em alguns casos dos Agrupamentos que fazem oferta do currículo formal diferenciada, nota-se um discurso muito sustentado em valores culturais ou técnicos que motivaram aquela opção e que constituem exemplos claros de contextualização curricular.

A oferta educativa profissionalizante proporciona o contacto com a realidade social e laboral, potenciando a integração, no percurso dos formandos, de componentes práticas e atividades que os aproximam do mundo empresarial. (R1)

É conferida uma atenção específica à dimensão artística (ensino especializado da música), não só pelo envolvimento ativo dos alunos, como também pela dinamização de atividades, projetos e clubes (p. ex., exposições de trabalhos no âmbito do desenho, pintura, escultura e gravura, ilustrações, atuações musicais, saraus, publicação de diversos artigos no jornal da Escola, troca de correspondência com escolas francesas e promoção e participação em concursos variados) que concorrem para o reconhecimento das aprendizagens, junto da comunidade local. (R 7)

Na AEE é ainda dado destaque às *questões de equidade e justiça* (14). A IGEC valoriza esses aspetos. Todas as escolas avaliadas valorizam as questões de justiça curricular, promovem alguma oferta educativa e alguns apoios, de forma a assegurar a todos a equidade, seguindo a via da discriminação positiva.

As necessidades de diferenciação pedagógica e de inclusão escolar são especialmente tidas em conta pelo Agrupamento, que investe na multiplicidade de estratégias, na especialização e nas potencialidades do meio para maximizar a resposta, principalmente aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Estas medidas, conjugadas com uma oferta educativa diversificada, adequam-se às necessidades de aprendizagem e de inclusão e têm tido um impacto assinalável na melhoria global dos resultados académicos e na prevenção do abandono escolar. (R9)

Conclusões

Os dados recolhidos no estudo sobre o valor e a importância atribuída à contextualização curricular na avaliação externa das escolas dos ensinos básico e secundário em Portugal permitiram-nos tecer as seguintes conclusões:

1. A *contextualização curricular*, enquanto processo que permite atender às diferentes capacidades dos alunos e promover *uma pedagogia personalizada* (Crick, 2009), não é uma referência explícita na avaliação que a IGEC faz das escolas. O próprio termo está ausente do referencial de avaliação seguido pela IGEC e, conseqüentemente, dos relatórios.

Nos casos em que o referencial da IGEC parece apontar para possibilidades de contextualização curricular, ela não é orientada no sentido de promover um *currículo significativo* para os alunos. Exemplo disso é o que é expresso em relação à “*diferenciação e apoios*” e à “*abrangência do currículo*”.

2. A referência a dimensões organizacionais do trabalho coletivo, capazes de assegurar a articulação curricular, aparece com grande centralidade em todos os relatórios, o que mostra uma valorização, pela IGEC, destes aspetos. Tal valorização, aparece na razão direta da classificação atribuída pela IGEC no domínio 2.
3. No caso específico da *diferenciação*, a dimensão mais centrada nos alunos, esta aparece quase exclusivamente associada aos alunos com NEE ou com dificuldades de aprendizagem, numa lógica claramente compensatória.

A promoção da “*equidade e da justiça*” inscreve-se na mesma tendência: assegurar que os alunos com mais dificuldades possam ter acesso quer à

escolaridade, quer aos bens culturais associados ao conhecimento, numa lógica de colmatar lacunas sociais de base.

Relacionado com esta ideia foram também identificados argumentos que focam a questão do sucesso e do abandono escolar dos alunos como justificativos para a implementação de propostas curriculares diversificadas.

4. Em casos excepcionais (3 relatórios) foram identificados discursos que apontam para um entendimento de diferenciação numa lógica de ampliação das potencialidades de aprendizagem, e a que foram atribuídas classificações de Muito Bom. Nestes casos, a diferenciação correspondeu a propostas formativas que procuram a melhoria contínua e a excelência de resultados.
5. Todos os relatórios, de forma mais ou menos explícita, apresentam evidências que revelam atenção à integração das dimensões culturais e sociais no currículo. Todavia, parece-nos que, neste caso, a intenção é ampliar as ofertas de formação dos alunos mais do que estabelecer relações com os seus “contextos de vida real” (Yamauchi, 2003; Gillespie, 2002), numa lógica de contextualização do currículo.

Em síntese, os discursos dos relatórios analisados revelam a não existência de indicadores claros de processos de contextualização curricular nos Agrupamentos de escolas avaliados. É, assim, possível considerar que essa não é ainda uma preocupação prioritária porquanto as práticas evidenciadas privilegiam a diferenciação e a adequação do currículo apenas como um “remédio” para minimizar os efeitos do insucesso e do abandono escolar.

Referências bibliográficas

- Ault, C. (2008). Achieving Querencia: Integrating a Sense of Place with Disciplined Thinking. *Curriculum Inquiry*, vol. 38, nº 5, 605-637.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-24). New York: Simon & Schuster MacMillan.
- Bardín, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Crick, R. (2009). Inquiry based learning: reconciling the personal with the public in a democratic and archaeological pedagogy. *Curriculum Journal*, 20 (1), 73-92.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (12ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 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. *Curriculum Journal*, vol. 20, nº3, 225-236.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal
- 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, 1-6.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Pacheco, J. (2009). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A Prestação do Serviço Educativo”, do processo de avaliação externa de escolas*. Porto: IGE (policopiado).
- Morgado, J. C.; Fernandes, P. & Mouraz, A (2011). Contextualizar o currículo para melhorar as aprendizagens dos alunos. In C. Reis & F. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, Vol 3, pp. 155-161.
- Smith, G.A. (2005). Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *Clearing*, nº 118, 6-43.
- Stem, B. S. (2010). Teaching Mathematics With “Cultural Eyes”. *Race, Gender & Class*, Vol 17, nº 1-2, 154-162.
- Yamauchi, L. A. (2003). Making School Relevant for At-Risk Students: The Wai‘anae High School Hawaiian Studies Program. *Journal of Education for Students Placed At-risk*, Vol 8, nº 4, 379-390.