

DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: EXISTE LUGAR PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR?

José Carlos Morgado

CIEd, Universidade do Minho
jmorgado@ie.uminho.pt

Bruno Mendes

CIEd, Universidade do Minho
bmendes@fpce.up.pt

Resumo

Um dos aspetos que tem surgido de forma recorrente nos discursos políticos sobre educação diz respeito à necessidade de envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas na construção dos seus saberes. Esse apelo surge em resposta às críticas feitas à Escola por transmitir conhecimentos compartimentados em “pacotes disciplinares”, sem articulação entre si, dificultando uma visão global e relacional dos saberes e “fazendo dos alunos meros acumuladores das informações transmitidas, em vez de intervenientes ativos na construção desses saberes” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002: 34). Urge por isso que os professores trabalhem os conteúdos curriculares de modo integrado e de forma a aproximá-los das vivências dos alunos, tornando-os mais familiares e mais compreensíveis. No fundo, apela-se a que desenvolvam o currículo de uma forma mais contextualizada.

O texto que a seguir se apresenta enquadra-se num projeto de investigação sobre contextualização curricular e dá conta dos resultados obtidos na análise de diplomas e de discursos político-legais publicados no período compreendido entre 2001 e 2010.

Em termos de resultados, a principal conclusão extraída repousa no facto de a contextualização curricular não ser taxativamente assumida nos diplomas e nos discursos políticos analisados. Existe aqui aquilo que, de forma provocatória, aqui designamos por um *delito de omissão*, uma vez que não deixando reconhecer a importância da contextualização curricular, os responsáveis políticos apenas a vertem nos diplomas por via indireta, através de mecanismos – flexibilização, integração,



articulação e diferenciação curriculares – que, no seu conjunto, podem, eventualmente, contribuir para que o desenvolvimento do currículo se processe de forma contextualizada.

Palavras-chave: Discursos político legais; Contextualização curricular; Educação; Currículo

Abstract

One of the aspects that has been recurrently emerging on political discourses about education concerns to the necessity to involve pupils on teaching and learning processes, making them protagonists in the construction of their own knowledge. This appeal arises as an answer to the critics towards a school that conveys established knowledge, compartmentalized into “disciplinary packages”, without articulation, difficulting a global and relational vision of knowledge and “making students mere accumulators of the information transmitted, rather than active participants in the construction of these knowledge” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002: 34). Therefore, it urges that teachers work on curricular contents in integrated ways to approach them of pupils’ experiences, by making them more familiar and understandable. This appeal is in order to develop a more contextualised curriculum. The text presented below is framed within a research project about curriculum contextualisation and presents some results obtained through the analysis of political-legal documents and discourses published between 2001 and 2010. Concerning the results, the main conclusion obtained lays on the fact that curriculum contextualisation is not peremptorily assumed on the political documents and discourses analysed. It exists here what in a provocative way we call as a *delict of omission*, once that, even recognizing the importance of curriculum contextualisation, the political responsible only pour it indirectly into political documents through some mechanisms – curriculum flexibilization, integration, articulation and differentiation – that, together, may eventually contribute to the development of curriculum in a contextualised way.

Keywords: Political-legal discourses; Curriculum contextualisation; Education; Curriculum.

Introdução

Por contingências várias, vivemos um momento de transição na história da educação, com apelos sucessivos à escola para se adaptar às mudanças que a circundam e para dotar os jovens de capacidades que lhes permitam integrar-se numa sociedade perpassada por profundas e constantes transformações socioeconómicas, científicas e culturais e, por isso, mais dinâmica, mais evoluída e mais complexa. Apelos no mínimo surpreendentes, se tivermos em conta que a própria sociedade, apesar dos níveis de desenvolvimento e prosperidade alcançados, continua insensível a muitas situações de desigualdade e exclusão que pululam no seu interior, ao alargamento do fosso entre ricos e pobres e ao aumento da instabilidade e da fragmentação social, o que, por um lado, cria dificuldades à escola para cumprir os mandatos que lhe estão consignados e, por outro, facilita o enfraquecimento da razão democrática que devia norteá-la.

Por seu turno, a maioria das escolas, pese embora a sucessão de reformas a que têm estado sujeitas, não conseguiu ainda alterar a natureza da educação que oferecem, o que, em grande parte, resulta da persistência de uma determinada *gramática escolar* (Tyack & Cuban, 1995)¹ que condiciona os processos de ensino e aprendizagem que decorrem no seu interior, permite que determinadas estratégias e métodos de ensino se perpetuem no tempo e contribui para os níveis de insucesso que caracterizam todo o sistema. Daí as críticas que, com alguma frequência, são feitas aos professores, responsabilizando-os pelo que de mais negativo acontece no ensino.

Acresce o facto de ser a nível curricular que se joga grande parte dos destinos da educação, o que justifica a centralidade que o currículo tem granjeado quer a nível académico, sendo alvo de interesse de todos aqueles que atuam nas escolas, quer a nível político, legitimando as sucessivas reformas que têm sido implementadas no sentido de adequar a educação às transformações económicas, políticas, sociais e culturais contemporâneas. Só que o currículo que se desenvolve nas escolas continua a ser decidido e controlado, quase exclusivamente, a nível central, a sobrevalorizar a vertente cognitiva e a insistir “na importância do desenvolvimento, a nível individual, de

¹ A *gramática da escola* é definida por Tyack e Cuban (1995) como um conjunto de regras que governam e determinam o que acontece no interior da escola, influenciando de sobremaneira as experiências e aprendizagens dos indivíduos que nela interagem. Alguns autores consideram que esta gramática depende, essencialmente, da forma como os professores idealizam e praticam o ensino.



competências de eficácia, de eficiência e de competitividade” pelos estudantes (Cortesão, 2009: 11), o que revela estar mais sintonizado com a ideologia de mercado do que com a promoção de aprendizagens emocionais, baseadas em atitudes e valores que promovam “a humanidade, o sentido de comunidade e a identidade cosmopolita” (Hargreaves, 2003: 13).

Importa ainda referir que, sobretudo nos países ocidentais, as reformas dos últimos anos têm sido delineadas e implementadas com base em políticas que geraram uma progressiva obsessão pela estandardização e “uma gestão muito mais próxima e apertada do ensino e da aprendizagem”, com alterações curriculares “muito detalhadas que reduziram severamente a latitude das decisões pedagógicas dos professores” (*idem*: 30), o que provocou uma erosão da sua autonomia profissional.

Todo este cenário contribuiu para que a melhoria do acesso dos cidadãos à escola pública não tivesse igual resultado em termos de sucesso. Daí os apelos que, insistentemente, são feitos à escola para se reorganizar e dar resposta aos desafios e solicitações de uma sociedade que faz do conhecimento, da inovação e do progresso motores do seu desenvolvimento.

Embora não possamos deixar de ter em atenção que a relação educativa que se desenvolve na sala de aula, a escola e o seu funcionamento e a relação que estabelece com o meio que lhe é próximo fazem “parte integrante de contextos mais vastos económicos e políticos, os quais, de uma forma mais ou menos direta, decidem como o processo educativo deve estruturar-se e influenciam/constrangem o seu funcionamento” (Cortesão, 2009: 14), estamos convictos de que uma boa parte da mudança educativa que se augura para a educação repousa nas práticas curriculares que se desenvolvem no seu interior. É nesta ordem de ideias que Hopkins (2003: 9-10) considera que essas respostas assentam, em grande parte, na capacidade de as escolas oferecerem aos alunos “coerência e experiências comuns, a par de práticas diversas e de atenção individualizada”. Perante um futuro que nos apresenta desafios radicalmente diferentes dos que enfrentámos até agora, o autor (*ibidem*) destaca três reptos a que as escolas e, em particular, os professores precisam de dar resposta: (i) em primeiro lugar, o facto de as exigências que hoje se fazem hoje aos jovens serem radicalmente diferentes, o que implica que cada um tenha possibilidade de desenvolver as suas capacidades específicas, de modo a poder integrar-se e interagir numa sociedade cada vez mais complexa e rica de conhecimento; (ii) em segundo lugar, o facto de as exigências e os interesses dos próprios jovens estarem a mudar, o

que explica a rejeição de muitos deles em relação à escola e nos obriga a encontrar caminhos para lhes despertarmos o interesse pela aprendizagem; (iii) em terceiro lugar, e decorrente dos dois desafios anteriores, a necessidade de alterar o modo como se ensina na escola, o que requer professores competentes, exigentes e empenhados, capazes de estimularem a imaginação nos estudantes.

Uma das mudanças que tem vindo, recorrentemente, a ser enaltecida surge em resposta às críticas feitas à Escola “por transmitir saberes já feitos, compartimentados, e sem articulações entre si, fazendo dos alunos meros acumuladores das informações transmitidas, em vez de intervenientes ativos na construção desses saberes” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002:34), desafiando os professores a envolverem os estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e a trabalharem conteúdos curriculares que se aproximem das suas vivências e dos contextos em que as mesmas ocorrem. No fundo, apela-se a que desenvolvam o currículo de forma contextualizada, de modo a torná-lo mais familiar e mais compreensível para os alunos.

Por outro lado, convém lembrar que é extremamente difícil entender a ação educativa como um processo social sem lhe serem atribuídas determinadas finalidades específicas, finalidades essas que traduzem opções estratégicas e prioridades políticas que em determinado momento se afirmam e que condicionam todo o fenómeno educativo (Morgado, 2003). Tais decisões são veiculadas através de normativos que, de forma direta ou indireta, interferem na forma como se concebem e operacionalizam as práticas curriculares na escola e se concretizam o ensino e a aprendizagem. Assim se percebe que uma compreensão mais cabal da realidade educativa se circunscreva à análise das práticas profissionais dos professores mas também das diretrizes político-legais propaladas através dos discursos que sobre elas exercem influência.

O texto que a seguir se apresenta enquadra-se num projeto de investigação sobre contextualização curricular², desenvolvido ao longo dos últimos dois anos, e dá conta dos resultados obtidos através da análise de diplomas e de discursos político-legais publicados no período compreendido entre 2001 e 2010, em Portugal. Como tivemos oportunidade de referir num outro local (Morgado, Leite, Fernandes, Mouraz &

² Projeto de investigação com o título “Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos” (PTDC/CPE-CED/113768/2009), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FEDER/COMPETE), e desenvolvido por equipas de investigação de quatro universidades portuguesas (Minho, Porto, Aveiro e Lisboa)



Figueiredo, 2012), para além da temática central, o estudo tem também por base os seguintes pressupostos: (i) *Os discursos políticos sobre educação orientam e influenciam profundamente quer os sistemas educativos, quer os processos de organização e desenvolvimento curricular;* (ii) *A adequação dos conteúdos disciplinares ao contexto local e às experiências de vida dos alunos favorece a aprendizagem e promove o sucesso escolar;* e (iii) *A contextualização curricular, ao ter em conta as especificidades dos alunos e dos contextos, configura-se um procedimento pedagógico-didático que permite dar sentido aos conteúdos curriculares, um fator promotor de melhores aprendizagens e uma mais valia para o sucesso escolar.*

O texto organiza-se em cinco pontos. Partindo de uma aproximação ao conceito de contextualização curricular, abordamos, no segundo ponto do texto, distintas dimensões em torno das quais este conceito se estrutura. No terceiro segmento de análise, descrevemos a metodologia de investigação utilizada no decorrer desta etapa da investigação. O segmento seguinte engloba os resultados da investigação que, neste caso, se reportam à identificação da contextualização curricular nos discursos e documentos político-legais. No último ponto do texto tecem-se algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Conceito de Contextualização Curricular

Como procurámos deixar claro ao longo da introdução deste texto, a afirmação da escola como instituição de acesso massificado tem trazido consigo o constante debate acerca das suas missões, objetivos e procedimentos, no que ao educar, ensinar e aprender diz respeito. Um traçado histórico sobre o “figurino” educativo escolar (Morgado, 2010) permite-nos verificar como este se foi transmutando ao longo do tempo, bem como a relação de ambivalência que foi estabelecendo com os diferentes grupos sociais constituintes da própria escola, com os poderes governativos vigentes e com outras instituições e agentes socioeducativos circundantes.

Nos tempos mais recentes deste percurso sócio-histórico, a escola, em particular, e a educação, em geral, têm-se deparado com críticas às formas de conceber e fazer educação, críticas essas que, por um lado, se focam nas ações dos professores e das escolas, e, por outro, se estendem às políticas educativas e curriculares emanadas dos centros de decisão política. A ideia de contextualização curricular surge, assim, da convivência nem sempre pacífica de orientações, discursos

e práticas pedagógicas e políticas, podendo ser vista como uma tentativa de rutura das lógicas transmissivas de conhecimento, que continuam excessivamente representadas na escola, e que convertem professores e alunos mais em reprodutores e acumuladores de conhecimentos do que nos seus construtores.

No âmbito do projeto de investigação que serve de base a este texto, realizou-se uma primeira análise da literatura sobre este tema, procurando perceber os significados que são atribuídos à contextualização curricular, tendo constatado não estarmos em presença de um conceito consensual e/ou estabilizado na sua definição. As referências feitas na literatura apontam vários sentidos, o que motivou uma primeira discussão no seio do grupo de investigação.

De um modo geral, a contextualização curricular pode ser entendida como conjunto de orientações e práticas didático-pedagógicas que visam trabalhar os conteúdos curriculares de forma a aproximá-los, cognitiva e socialmente, dos alunos e dos contextos onde se desenrolam os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais familiares e, assim, mais significativos e compreensíveis. Neste sentido, infere-se que esta prática pode ter um elevado potencial educativo, contribuindo, assim, para melhores desempenhos na aprendizagem dos saberes veiculados nas escolas e para promover o sucesso escolar. Concluiu-se, ainda, que a contextualização curricular se configura como um modo de trabalho pedagógico cujo objetivo é relacionar os processos de ensino-aprendizagem e os conteúdos curriculares com as realidades sociais e culturais dos alunos, os seus saberes prévios e estilos cognitivos. No fundo, pretende-se que os alunos atribuam sentido e significado às aprendizagens que realizam na escola.

Não deixa de ser interessante que, independentemente das perspetivas sobre educação, ensino e aprendizagem que diversos autores perfilham, os conceitos de contextualização curricular que propõem apresentem aspetos comuns. É desse sincronismo que damos conta a seguir, começando pelas ideias de Mazzeo (2008)³, que concebe a contextualização curricular como 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”.

³ Citado por Kalchik e Oertle (2010: 1).



Uma opinião corroborada por Yamauchi (2003: 382), ao considerar que a contextualização envolve a “integração de conceitos académicos com a casa, comunidade e experiências educativas dos alunos”.

As opiniões referidas permitem-nos compreender que a contextualização do currículo se configura como um meio de articulação de saberes, nomeadamente dos saberes científicos (currículo escolar) com os saberes experienciais dos alunos, o que facilitará a transposição do que os alunos aprendem na escola para contextos sociais mais próximos deles.

Em idêntica linha de pensamento, Gillespie (2002: 3) argumenta que o conceito se refere a uma “abordagem contextualizada do currículo e do ensino”, o que exige que os professores, 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”, devem dimensionar os processos de ensino-aprendizagem a partir dos seus “contextos de vida real” e usá-los “em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem”. No fundo, um conceito de contextualização curricular como estratégia pedagógica a ser utilizada de forma sistemática nos processos de ensino-aprendizagem e que se baseia num conceito de currículo que não se esgota nos conteúdos a ensinar aos alunos, abarcando também as oportunidades de os utilizarem no seu dia a dia.

Dimensões da Contextualização Curricular

A revisão inicial da literatura permitiu-nos identificar cinco dimensões distintas – local, sujeito/aluno, prática pedagógica, diversidade e conteúdos disciplinares –, em torno das quais se configura o conceito de contextualização curricular, dimensões essas que permitiram estruturar o nosso primeiro referencial teórico de análise. No decurso do processo foi identificada mais uma dimensão de análise – a decisão curricular –, que nos permitiu realçar o papel crucial, tanto da Administração central como das escolas e dos professores, uma vez que a tomada de decisões assume no âmbito da contextualização do currículo.

A primeira dimensão diz respeito ao *local como referência*. Trata-se de um pressuposto que, por si só, nos alerta para a necessidade de adaptar o currículo ao contexto em que é lecionado, nomeadamente no que diz respeito às características culturais, costumes e saberes do quotidiano do local, ideia associada à “educação baseada no local” veiculada por Smith (2002). Trata-se de uma ideia corroborada por

Chung e Chow (2004), ao advogarem que a adequação do currículo nacional ao local se configura como um elemento positivo no desenvolvimento da aprendizagem. A este respeito, Sahasewiyon (2004: 495) acrescenta 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”.

A segunda dimensão referida nos textos analisados prende-se com a *prática pedagógica como referência*. As perspetivas recolhidas afixam que a contextualização deve assentar em práticas pedagógicas diferenciadoras que favoreçam a aprendizagem e fomentem dinâmicas de sala de aula que respondam às necessidades, interesses, expectativas, ritmos e estilos diferenciados dos alunos. Dito de outra forma, emerge, assim, a necessidade de uma “educação significativa”, só possível se os professores recorrerem a práticas pedagógico-didáticas que facilitem a contextualização dos saberes por parte dos alunos. Neste caso, a ênfase é colocada nos professores, enquanto configuradores e decisores curriculares, assumindo-se a prática pedagógica como uma dimensão estruturante da contextualização curricular. Alguns estudos como, por exemplo, os de King, Bellochi e Ritchie (2007) e de Bergamaschi (2007), concluem que a consecução de práticas pedagógicas contextualizadas melhora o nível de desempenho dos alunos e promove o seu sucesso escolar.

A terceira dimensão envolve *o sujeito/aluno como referência*. Articulando-se com a dimensão anterior, chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento do currículo não poder deixar de ter em conta o aluno, isto é, as suas expectativas, experiências, interesses, estilos de aprendizagem, características culturais, capacidades e dificuldades. A esta dimensão subjaz a intenção de “dar voz aos alunos” na construção dos seus percursos de aprendizagem, consignando-lhes um papel ativo nas decisões quer dos conteúdos a abordar, quer do seu desenvolvimento, quer, ainda, de regulação dos processos de formação (Leite & Fernandes, 2002). Relembramos aqui a perspetiva de Doyle (2009: 156) que, olhando o sujeito como referência, considera que



“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 diretrizes válidas, e lhes proporcionamos os recursos e apoio necessários para alcançarem fins significativos e satisfatórios”.

Articulando-se de perto com esta dimensão, encontramos na literatura várias menções à contextualização curricular como meio para dar resposta à *diversidade* que existe na escola dos tempos atuais, seja essa diversidade cultural, cognitiva ou étnica. As perspetivas apresentadas focam sobretudo a contextualização curricular como recurso para promover o sucesso entre alunos sinalizados como estando “em risco”, ou em potencial situação de desfavorecimento no contexto pedagógico. A título meramente exemplificativo recorreremos ao trabalho de Stemn (2010), que idealiza a contextualização curricular como meio para adequar as práticas e os conteúdos à crescente multiculturalidade que hoje existe nas salas de aulas. Existem outros trabalhos, tais como os de Bergamaschi (2007) e de Nascimento (2010), que, tendo em conta o mosaico diversificado que atualmente “povoa” as escolas e as salas de aula, assumem a contextualização curricular como um recurso primordial para a construção de ambientes de ensino-aprendizagem efetivamente igualitários, onde a diversidade é incluída e tratada não como um problema mas como uma oportunidade de aprendizagem coletiva.

A quinta dimensão identificada relaciona-se com *os saberes disciplinares como referência*, nomeadamente com o(s) modo(s) como são abordados e trabalhados nas aulas, o que interliga esta dimensão com as práticas pedagógicas enquanto fator preponderante de contextualização. Nesta perspetiva, a contextualização do currículo é entendida aqui como resultante de uma abordagem articulada e integrada dos conteúdos das várias disciplinas, o que permitirá não só uma visão global dos conhecimentos que se trabalham na escola, mas também a sua aproximação à realidade vivida dos alunos. Neste âmbito, as disciplinas que mais se destacam nos estudos analisados são a Matemática e as disciplinas de Ciências – tais como a Física, a Química e a Biologia. Tratando-se de disciplinas em que os alunos apresentam, normalmente, níveis de sucesso inferiores, o que decorre da dificuldade de transpor para a realidade os saberes trabalhados nas aulas, as práticas de contextualização aparecem como forma de promoção do sucesso através da adequação dos conteúdos curriculares aos sujeitos aprendentes. Neste sentido,

autores como Moch (2006) e Murphy, Lunn e Jones (2006) concluem que a contextualização dos saberes naquelas disciplinas, seja através do recurso à vida extraescolar dos alunos, seja através de experiências práticas dentro e fora da escola, estimula o envolvimento e interesse dos alunos, facilita a sua aprendizagem e, conseqüentemente, promove o seu sucesso escolar.

Para além das dimensões identificadas na revisão da literatura, a análise dos discursos e dos documentos de cariz político-legal – sobre a qual nos debruçaremos em pormenor mais à frente – permitir-nos-ia reconhecer uma outra dimensão que, por estar diretamente relacionada com a contextualização, se enquadra nesta caracterização. Trata-se da *decisão curricular como referência*, uma dimensão importante se tivermos em conta que qualquer tentativa de contextualização do currículo só é possível na base de decisões que se tomam em diferentes níveis e contextos de decisão, em particular ao nível da escola e da sala de aulas. Tais decisões, formalizadas quer através dos projetos curriculares de escola e de turma, quer através das estratégias e dos projetos didáticos que os professores elaboram para concretizar as atividades letivas, corporizam uma adaptação do currículo nacional a cada contexto específico, através de um processo decisório no qual utilizam quer a autonomia que lhes é formalmente outorgada através dos diplomas legais, quer a que informalmente usufruem das próprias dinâmicas escolares e da apropriação dos espaços de indeterminação que existem ao nível da lei.

Considerando os pontos focados neste referencial, emergidos essencialmente da literatura produzida em contexto académico, percebemos que o conceito de contextualização curricular é um conceito em construção, o que em parte se deve à polissemia e variedade de termos usados para caracterizar as políticas, as ações e as práticas educativas que o concretizam. É um conceito que ainda não está totalmente consensualizado, nem estabilizado, mas que progressivamente se vai consolidando através de reflexões teóricas e de estudos empíricos que se debruçam sobre esta temática.

Contudo, julgamos que, por se tratar de um tema controverso, inserido num campo não menos controverso como é o campo curricular, a abordagem deste conceito não pode limitar-se à análise da literatura, sobretudo quando se sabe, como referíamos na introdução deste texto, que a organização e o funcionamento da escola, bem como as relações que se processam tanto no seu interior, como com o exterior, são influenciadas por contextos económicos e políticos mais vastos, aos quais a



escola não consegue permanecer imune. Acresce o facto de a própria produção académica, no domínio da educação, não poder alhear-se da publicação das leis e dos normativos em vigor e que, de forma mais ou menos direta, interferem na (re)configuração do fenómeno educativo, tanto a nível internacional, como a nível nacional ou local.

Daí o termos optado por encetar uma análise dos discursos e dos documentos político-legais de referência no domínio do currículo, com o intuito de verificar se a contextualização curricular se encontra presente, ou não, nesses textos, bem como qual o espaço que ocupa no imaginário quer dos legisladores, quer de outros *policy makers*. Apresentamos, de seguida, os passos seguidos na elaboração dessa análise, bem como as conclusões que dela emergiram.

Procedimentos Metodológicos

A necessidade de averiguar que lugar ocupa a contextualização curricular ao nível dos normativos e das orientações político-legais, nos programas nacionais e internacionais implementados a nível oficial, compeliu-nos a uma análise de textos publicados a nível nacional e internacional, no âmbito da educação e do currículo. Neste artigo damos conta da análise dos discursos e documentos nacionais, não esquecendo, porém, a influência que o contexto internacional exerce sobre a produção das políticas e das práticas educativas em Portugal.

A análise dos documentos realizou-se a partir do referencial teórico acima mencionado, no qual se identificaram seis dimensões inerentes à contextualização curricular. Relembramos que esse referencial foi elaborado no âmbito do projeto de investigação referido, tendo-se definido como objetivo do trabalho o mapeamento das políticas nacionais referentes ao currículo dos níveis de educação básico e secundário.

Na primeira fase desta pesquisa determinou-se que o lapso temporal sobre o qual incidiria o foco da análise se situaria entre os anos de 2001 e 2010, uma vez que nesse período ocorreram em Portugal alterações significativas na política educativa, com reflexos ao nível dos processos de desenvolvimento curricular. Para o efeito, foram escrutinados os diplomas e programas que, de acordo com a sua relevância em termos de organização e funcionamento do sistema educativo português, pudessem ser reveladores do princípio de contextualização curricular ao nível das políticas educativas nacionais. Importa referir que o período determinado corresponde ao

contemplado no processo de revisão de literatura mencionado e que decorreu em momento anterior a esta fase da pesquisa.

Porém, olhando ao contexto antecedente à primeira década do Século XXI e às políticas emanadas na fase final da década anterior, percebeu-se que era importante analisar outros documentos de política educativa, sobretudo pelos contributos que emprestaram ao sistema, enquadrando de forma mais sustentada a evolução e as políticas do período em análise. Deste modo, analisaram-se dois diplomas anteriores ao ano 2000, considerados relevantes para o processo de análise das políticas. Quanto aos documentos de política nacional a partir do ano 2001 foram abordados 19 textos. Na tabela 1 identificam-se os 21 documentos analisados no total.

Tabela 1. Políticas e diplomas legais nacionais

<i>Diplomas publicados antes 2000</i>	Despacho Normativo nº 27/97 de 02.06	
	Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04.05, revisto pela Lei nº 24/99, de 22.04	
<i>Diplomas publicados após 2000</i>	Decreto-Lei nº 6/2001, de 18.01	Plano Nacional de Leitura
	Decreto-Lei nº 7/2001, de 18.01 Decreto-Lei nº 74/2004, de 26.03	Programa Ensino Experimental das Ciências
	Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29.08	Referente Oficial de Avaliação Externa das Escolas (IGE)
	Despacho nº 13313/2003, de 08.07	Programas dos XIV, XV, XVI, XVII e XVIII Governos da República
	Decreto-lei nº 75/2008	Plano de Acção para a Matemática
	Despacho nº 55/2008, de 23.10	Despacho normativo nº 50/2005
	Lei nº 31/2002, de 20.12	Movimento Ciência Tecnologia e Sociedade

À semelhança do que tinha acontecido na revisão de literatura, estes documentos foram alvo de uma leitura aturada, com o intuito de identificar traços característicos e/ou relacionados com a contextualização curricular.

Na fase seguinte do processo procedeu-se à análise dos documentos seleccionados, recorrendo para o efeito a uma análise de conteúdo (Bardin, 1979; L'Écuyer, 1990), realizada a partir dos indicadores que integram o referencial teórico, construído com base na revisão da literatura. Nessa análise, identificaram-se



elementos e dimensões de base presentes nos discursos, cuja interpretação e compreensão nos permitiu situar, em termos ideológicos e políticos, a atual organização administrativa e pedagógica do sistema educativo português e, consequentemente, o fenómeno da contextualização curricular.

Na terceira fase do processo organizaram-se e sistematizaram-se os resultados obtidos. O mapa seguinte (Figura 1) permite identificar as relações entre os documentos analisados e as dimensões da contextualização curricular, constituindo também uma base a partir da qual se procede à apresentação dos principais resultados alcançados através da análise desenvolvida.

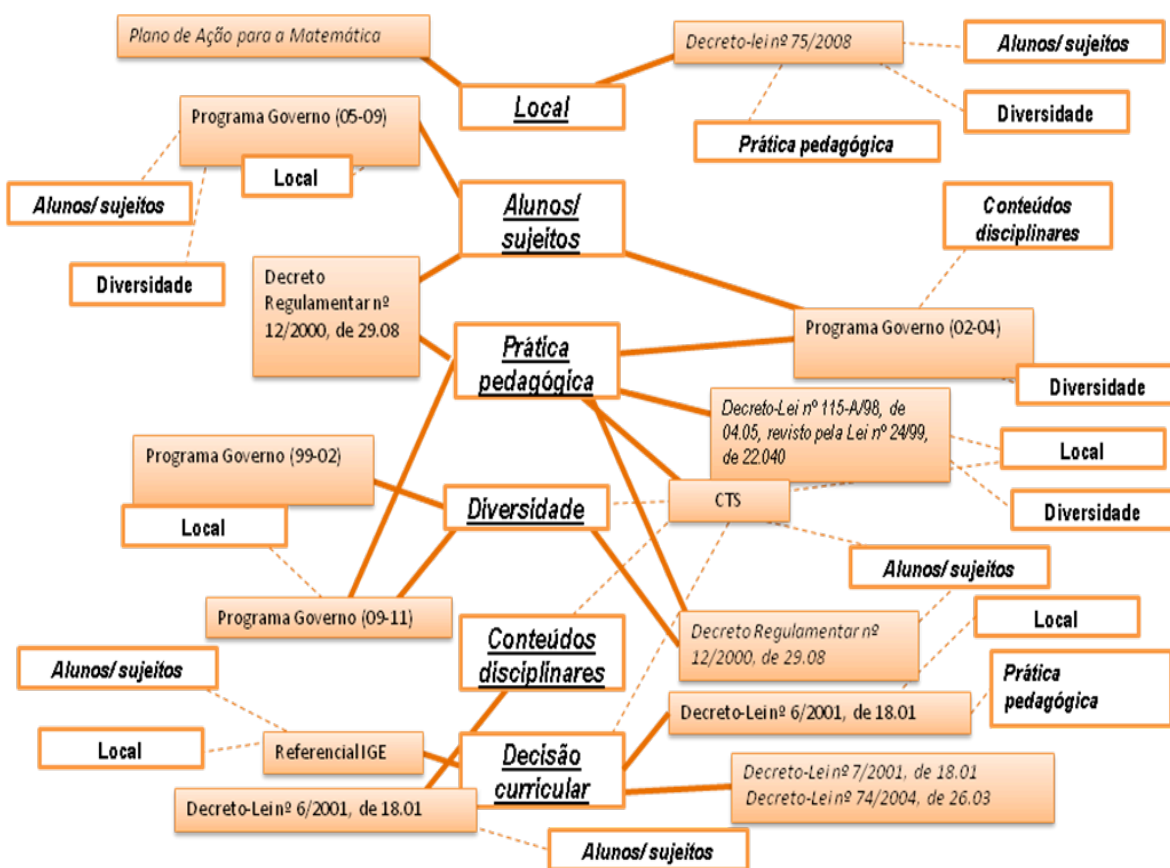


Figura 1. Mapeamento dos programas e diplomas legais nacionais e sua relação com o conceito de contextualização curricular.

A Contextualização Curricular nos Documentos Político-Legais

A análise realizada permitiu identificar ideologias, visões, objetivos e intenções das entidades político-reguladoras em relação à organização e ao funcionamento do

sistema educativo. Serviu também para conhecer o pensamento e desocultar alguns dos sentidos que os decisores políticos têm relativamente à contextualização curricular, ainda que, em alguns casos, essas entidades apenas tenham recorrido aos seus princípios para legitimar os normativos produzidos.

Tornou-se igualmente perceptível que os discursos e os diplomas político-legais focam as dimensões da contextualização diferenciadamente; isto é, nem todos os documentos sinalizam as dimensões identificadas – o *local*, a *prática pedagógica*, a *diversidade*, o *aluno*, os *conteúdos disciplinares* e a *decisão curricular* –, embora todas elas acabem por ser referidas no conjunto dos documentos. Constatámos, ainda, que alguns dos documentos analisados não focam apenas uma das dimensões da contextualização curricular, o que se deve ao facto de terem um espectro de significação mais abrangente.

Numa análise mais global, verificamos que as dimensões referentes ao *local*, à *prática pedagógica*, à *diversidade* e ao *aluno* são mais numerosas e transversais à generalidade dos textos analisados, enquanto as restantes – *decisão curricular* e *conteúdos disciplinares* – estão menos presentes nos documentos que trabalhamos, assumindo, por isso, uma menor centralidade a nível político. Um facto que não deixa de ser curioso se tivermos em conta que as políticas educativas têm vindo sucessivamente a enaltecer a importância da autonomia curricular da escola e dos professores, só possível de concretizar através de uma efetiva territorialização das decisões curriculares e da capacidade de os professores se poderem pronunciar acerca dos conteúdos que são trabalhados nas escolas.

Antes de procedermos a uma análise mais circunstanciada dos normativos referentes ao período a que se circunscreve este projeto de investigação – 2001 a 2010 –, na qual a apresentação dos resultados será feita tendo como ponto de partida as dimensões do referencial mobilizado, pretendemos dar conta das perceções obtidas pela análise dos documentos publicados até ao final do ano de 2000. Referimo-nos, especificamente, ao Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho, e ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, revisto pela Lei nº 24/99, de 22 de abril, por serem normativos que se interligam com a reforma curricular desencadeada no início da década seguinte, sem prejuízo de nos referirmos a estes diplomas sempre que isso se justificar.

Relativamente ao Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho, o seu contributo é diminuto, uma vez que se trata de um diploma de cariz meramente organizacional,



sem qualquer enfoque relevante sobre a construção e o desenvolvimento do currículo.

No que diz respeito ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, revisto pela Lei nº 24/99, de 22 de abril, a situação é bem distinta da anterior. Embora seja um diploma que se estrutura em torno da autonomia da escola, apresenta várias disposições que integram o referencial teórico que apresentámos, podendo, por isso, ser interpretadas numa perspetiva de contextualização do currículo. De um modo geral, o normativo pretende orientar as práticas de autonomia da escola aos mais variados níveis de funcionamento das mesmas, desde o administrativo ao curricular, passando pelos demais elementos que integram as instituições educativas. Em relação à construção e desenvolvimento do currículo, são referidas algumas questões que se integram nas dimensões do referencial apresentado, nomeadamente: (i) *o local como referência* – ao determinar que o desenvolvimento do currículo não pode deixar de ter em conta as características específicas de cada contexto onde é lecionado; (ii) *a prática pedagógica como referência* – decorrente da necessidade de recorrer a práticas pedagógicas que permitam adequar os conceitos presentes no currículo nacional aos alunos; e (iii) *a diversidade como referência* – fazendo dela uma oportunidade de inclusão – quer de alunos em risco, quer de alunos oriundos de diferentes países – e um estímulo para a inovação curricular.

As primeiras conclusões extraídas da análise de todo o conjunto de diplomas permitem-nos inferir que a filosofia de base da contextualização curricular está presente nas orientações legais para a educação escolar, considerando-a como estratégia passível de promover melhores desempenhos no ensino e na aprendizagem e, conseqüentemente, maior sucesso escolar, tornando visível a preocupação de promover uma educação de qualidade.

O local como referência

Vários normativos reconhecem a importância do local/contexto como um elemento estruturante na organização do trabalho pedagógico e, por consequência, no processo de desenvolvimento do currículo. A proximidade escola-local, que requer que se tenham em consideração as especificidades de carácter cultural, os costumes e os saberes de cada região, as suas potencialidades económicas e as suas tradições educativas, é vista como um elemento fundamental para a prossecução de aprendizagens mais significativas por parte dos alunos, uma vez que todo o processo educativo se desenvolve na base de uma realidade que lhes é mais próxima, e

permite melhorar os resultados dos alunos. Em quase todos os discursos encontramos orientações neste sentido, sendo de destacar as seguintes:

“Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” (*Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04.05, revisto pela Lei n.º 24/99, de 22.04, alínea a, ponto 1, art.º 49º*).

“As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (*Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18.01, art.º 9º*).

“Integrar as escolas nas comunidades a que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas” (*Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22.04, alínea a, ponto 1, art.º 4º*).

“Criar estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que assegurem a articulação e gestão do currículo nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola” (*Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22.04, alínea a, ponto 2, art.º 42º*).

A prática pedagógica como referência

A par do que se passa com as referências ao *local*, a prática pedagógica é outro dos elementos essenciais para se conseguir concretizar uma efetiva contextualização curricular. Assim se compreende que a prática pedagógica que se desenvolvem na escola e na sala de aula seja um dos pontos de maior preocupação nos discursos políticos e seja referida de forma recorrente nos diplomas analisados.

Na verdade, os modos de trabalho e as práticas de ensino-aprendizagem a que os professores recorrem em contexto de sala de aula são elementos cruciais tanto para o envolvimento e participação dos alunos, como para facilitarem a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar. É ao nível da sala de aulas que o currículo se concretiza, motivo pelo se torna imprescindível a construção (e concretização) de um modelo curricular capaz de (re)colocar na escola e, em particular, na sala de aulas, enquanto centros de decisão contextualizada, a



possibilidade de encontrar respostas que permitam responder com qualidade aos desafios e às exigências de mudança que sobre ela recaem. Os dois extratos que a seguir se transcrevem, exemplificam o que acabamos de referir:

“Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família...” (*Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04.05, revisto pela Lei nº 24/99, de 22.04, ponto 1, art.º 36º*).

“Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento” (*Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29.08, alínea c, art.º 2º*).

A diversidade como referência

A diversidade é outros dos indicadores com uma presença assinalável nos discursos políticos sobre a educação e, conseqüentemente, nos normativos que daí resultam.

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que, à semelhança do que acontece na própria sociedade, as nossas escolas são hoje lugares onde pululam heterogeneidade e diversidade, o que tem contribuído para adquirirem cada vez mais a forma de mosaicos culturais. Uma situação que resulta, entre outros fatores, quer da presença no mesmo espaço educativo de alunos com diversas origens culturais e étnicas, quer das sucessivas mutações sociais, com reflexos nos níveis socioeconómicos de muitos deles.

Trata-se de um fenómeno que tem merecido uma atenção acrescida por parte do poder político, sobretudo por dois motivos: por um lado, porque a heterogeneidade e a diversidade podem ser fatores poderosos de discriminação e/ou exclusão educativa e social; por outro lado, e em sentido diametralmente oposto, podem ser encaradas como um recurso e uma mais valia na construção de uma escola para todos, isto é, um espaço de desenvolvimento e cidadania, capaz de fazer da diferença um valor de referência e um dos principais substratos de uma educação democrática. Os extratos seguintes, ajudam a esclarecer o que referimos:

“Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono

escolar e a exclusão social” (*Decreto Regulamentar nº12/2000 de 29.08, art.º 2º, alínea b*).

“Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional” (*Decreto-Lei nº 6/2001, de 18.01, art.º 11º*).

“Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos” (*Decreto-lei nº75/2008, de 22.04, alínea b, ponto 1, art.º 4º*).

O sujeito/aluno como referência

De forma análoga aos indicadores anteriores, a referência ao aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem é outro aspeto de destaque na maior parte dos documentos analisados.

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, a análise dos normativos que enquadram a organização e o funcionamento do sistema educativo permitem-nos constatar a tendência das atuais políticas educativas para revalorizar o papel da escola e dos professores, procurando situar a escola no *centro das políticas educativas*. Para o efeito, e numa lógica de reforço da autonomia da escola e de (re)valorização da sua identidade, chamando à atenção para a necessidade de, em cada instituição educativa, se elaborarem, executarem e avaliarem projetos próprios (educativo e curriculares), imprescindíveis para implementar uma organização pedagógica flexível, que permita a adequação do currículo às características, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, à diversidade e heterogeneidade específicas de cada território educativo.

Aliás, a ainda recente apropriação da noção de projeto curricular (de escola e de turma) pelos decisores educativos vem confirmar o que acabamos de referir. Se a noção de projeto tem subjacente uma outra forma de conceptualizar e realizar o ensino, a construção de projetos curriculares nas escolas, entendida como definição e implementação, por parte dos professores, de linhas de ação com o intuito de modelar e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de



cada contexto escolar, é a expressão fiel dessa intenção.

No fundo, trata-se de fazer do aluno o centro da vida na escola. O fenómeno educativo passa a dimensionar-se, essencialmente, a partir da sala de aulas, através de um processo de desenvolvimento curricular efetivamente contextualizado. Algumas medidas têm sido tomadas nesse sentido, como demonstram os extratos seguintes:

“Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar” (*Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04.05, revisto pela Lei n.º 24/99, de 22.04, alínea h, art.º 26º*).

“Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir [com êxito] a escolaridade obrigatória” (*Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18.01, art.º 3º, alínea i*).

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas” (*Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22.04, Preâmbulo*).

A decisão curricular como referência

Uma das tendências mais visíveis nas políticas nacionais vigentes no período a que se reporta a nossa análise diz respeito à autonomia da escola e dos professores. Aliás, acabámos de referir essa pretensão a propósito do ponto anterior.

De facto, existe nos discursos políticos a intenção de atribuir autonomia às escolas e aos professores para que desenvolvam o currículo na base de decisões individuais e coletivas no seio das instituições em que trabalham. Isso permitir-lhes-á adaptar e transformar os conteúdos que trabalham nas aulas para, assim, poderem dar resposta às exigências dos aprendentes, do meio e da população.

Quando isto acontece, os professores deixam de agir como meros executores de

decisões produzidas fora da escola e passam a assumir-se como produtores de medidas de política educativa e curricular. Sem descurar as opções e prioridades educativas de âmbito nacional, passam a assegurar a administração e gestão de cada estabelecimento de ensino em função dos alunos que o frequentam e do contexto em que se insere, com consequências muito positivas ao nível dos processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem. Destacamos, a seguir, alguns excertos que extraímos dos documentos analisados e que exemplificam esta tendência:

“Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo” (*Decreto-Lei nº6/2001, de 10.01, art.º 3º, alínea g*).

“De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projetos de gestão flexível do currículo” (*Decreto-Lei nº 6/2001, de 10.01, Nota introdutória*).

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão. Estabelece-se ainda que as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, deverão ser objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo respetivo conselho de turma, em articulação com o diretor do respetivo curso”. (*Decreto-Lei nº 7/2001, de 18.01, Preâmbulo*).

Os conteúdos disciplinares como referência

A dimensão sobre a qual detetámos menos referências na análise dos documentos de política nacional foi a dos conteúdos disciplinares. Uma realidade diferente da que existe a nível internacional, onde é dada maior ênfase ao papel dos



conteúdos na configuração, realização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem⁴. A nível nacional encontramos referências a esta dimensão sobretudo nos *Programas dos Governos* e no *Programa Ciência Tecnologia e Sociedade* (CTS) que não sendo documentos estruturantes da política pública contribuem para consolidar os seus propósitos. Além disso, o programa CTS acabaria mesmo por desempenhar uma função importante, uma vez que inspirou os currículos das ciências em Portugal, nomeadamente das disciplinas que integram a matriz curricular dos ensinos básico e secundário. Os extratos seguintes pretendem sustentar o que acabámos de afirmar:

“O lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, da matemática e das ciências, de forma a aumentar os desempenhos na literacia e numeracia”. (*Programa do XV Governo Constitucional 2002-2004, capítulo III, ponto 1*).

“Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino”. (*Despacho-normativo nº55/2008, art.º 6º, alínea b*).

Sem qualquer intuito de generalização pela nossa parte, a análise dos documentos político-legais permitiu-nos, ainda, inferir que embora, em Portugal, existam programas específicos destinados a determinadas disciplinas – como é o caso, por exemplo, da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências –, estes não são concebidos numa lógica de contextualização dos conteúdos disciplinares, mas sim numa lógica de reforço das disciplinas, fazendo prevalecer o aprofundamento e a atualização científicos sobre a utilidade que tais conteúdos possam propiciar ao nível da resolução de problemas do quotidiano dos estudantes.

Considerações Finais

Em jeito de balanço final e olhando de forma mais distanciada para os documentos legais e os programas analisados, conseguimos fazer algumas ilações sobre a informação que estes veiculam no que diz respeito à presença (ou ausência)

⁴ Talvez esta predominância a nível internacionalmente resulte dos programas PISA que são, por si só, dedicados a conteúdos disciplinares de determinadas disciplinas e à promoção de sucesso dentro das mesmas.

da contextualização curricular e ao lugar que ocupa nos discursos políticos.

Desde logo, constatámos que em todos os documentos político-legais e discursos analisados existem referências explícitas e, sobretudo, implícitas à contextualização curricular. No entanto, embora todas as categorias do referencial de análise construído estejam presentes nos diplomas examinados, o *local*, a *prática pedagógica* e a *diversidade* são as categorias mais referenciadas. Neste domínio, a análise permitiu reconhecer que, pelo menos ao nível dos discursos, existe vontade política de criar condições para que os professores consigam adequar os saberes às características dos alunos e aos distintos contextos de aprendizagem, o que, por si só, implica o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas e diferenciadoras na sala de aulas. Talvez por isso as referências à prática pedagógica e à diversidade sejam tão frequentes, ainda que sem serem dimensionadas numa lógica de contextualização do currículo.

Em suma, traçando um primeiro olhar sobre a análise efetuada, e considerando-a como uma de entre outras possíveis, percebemos que a formalidade expressa nos discursos e nos textos político-legais confina a contextualização curricular a um espaço de presença não declarada, emergindo, por via indireta, como resultado da lógica de adequação dos conteúdos aos alunos e aos contextos em que os processos de ensino-aprendizagem decorrem.

Um segundo aspeto digno de registo, nos diplomas que orientam as políticas educativas em Portugal, diz respeito à intenção de melhorar a educação escolar, com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos. Nesse sentido, os discursos patrocinam o recurso a estratégias pedagógicas que permitam compreender os alunos na sua totalidade, dar respostas adequadas às suas necessidades e ir de encontro às suas capacidades, isto é, estratégias assentes nos princípios da contextualização curricular. Daí tornar-se expectável que a melhoria do sistema deva desenvolver-se a partir da sala de aulas, devendo vir a alastrar-se a outros sectores mais amplos, dependendo, essencialmente, do trabalho que a esse nível os professores desenvolvem.

Um terceiro aspeto que importa ressaltar refere-se à tendência dos discursos que configuram os normativos e os programas nacionais sobrevalorizarem as questões do foro organizacional e da gestão das escolas, em detrimento das questões de âmbito curricular. Não deixando de reconhecer o papel determinante da gestão da escola em todo este processo, sobretudo pelos contributos que empresta à causa



educativa, é ao nível do desenvolvimento do currículo que se decide, em grande parte, o que é (e como é) a educação, uma vez que é no campo da ação curricular concreta e das práticas docentes que o fenómeno educativo acontece e se operacionalizam as intenções de mudança. Ainda que tal tendência possa não ser deliberada, estamos convictos de que um outro olhar sobre as questões curriculares, por parte dos decisores políticos, nomeadamente no que à contextualização curricular diz respeito, traria benefícios em termos de mudança e melhoria do sistema educativo.

Uma outra questão que não podemos deixar de referir resulta do facto de os documentos analisados assentarem uma boa parte do seu conteúdo na questão da autonomia da escola. Em termos retóricos, é visível a intenção de consignar poderes efetivos de decisão às escolas, garantindo condições para se auto-organizarem em termos pedagógicos e tomarem as decisões que considerem necessárias.

No entanto, na prática não é isto que tem acontecido. Todos os que trabalham nas escolas sabem que, quanto mais se fala em autonomia mais aumenta o controlo e a regulamentação. Por isso, trata-se de um argumento que, pelo facto de ser recorrente nas políticas educativas das últimas três décadas mas com pouco ou nenhum efeito prático, tem vindo a perder toda a sua eficácia política e mesmo simbólica. A não criação de condições que viabilizem a concretização substantiva de tais intenções, tem servido para que a autonomia da escola funcione, como refere Barroso (2006), mais como *instrumento de governação* – porque põe a tónica mais nos meios e nos resultados da ação pública do que nos princípios das políticas que a determinam – e como *modo de regulação da ação educativa* – reduzindo a autonomia do professor à seleção das metodologias que julgar mais adequadas para organizar as atividades letivas –, do que como um meio para libertar os professores do controlo da tutela, consignando-lhes mais competências curriculares.

Assim, ousamos concluir que o “tentaculismo” governativo, com efeitos predatórios da localidade educativa, continua a centrar-se mais nos resultados educativos exibidos nos *rankings*, na regulação e na avaliação, e menos nos processos e na possibilidade de emancipação dos contextos e dos agentes. Em parte, isto permite-nos perceber que embora a promoção do sucesso seja um objetivo político-educativo, a omissão que recai sobre transferência de poderes inerentes a uma efetiva contextualização curricular pode constituir um entrave à consecução desse mesmo objetivo, o que só não acontecerá se forem criadas condições para que em cada contexto o currículo possa ser adaptado, flexibilizado e articulado.

Importa, ainda, referir que a falta de autonomia tem contribuído para a prevalência de lógicas de resolução (ou minimização) dos problemas das escolas numa perspetiva de “fora para dentro”, isto é, face aos problemas enfrentados pelas escolas – desinteresse, desmotivação, insucesso, abandono, absentismo –, as soluções apresentadas a nível político não têm sido planeadas nem com base na realidade efetiva dos contextos, nem em conjunto com os vários agentes educativos, continuando, por isso, a prevalecer mais uma lógica de remediação (ou adiamento) do que uma lógica de resolução efetiva desses problemas, isto é, uma lógica de *conhecer para resolver*.

Propondo-nos, agora, responder à questão expressa no título deste trabalho, e tendo em conta que ao longo do tempo tem existido uma certa evolução nas políticas educativas, arriscamo-nos a afirmar que, ao nível dos discursos e das políticas educativas e curriculares, em Portugal, existe um lugar para a contextualização curricular como prática de referência a desenvolver no seio das escolas. Porém, esse lugar está quase vazio, dadas as poucas referências e menções que lhe são feitas. Exige-se, por isso, uma reconceptualização das políticas e das orientações curriculares, no sentido de ir de encontro das reais necessidades das escolas, e a criação de condições que permitam aos professores promover um efetivo desenvolvimento educativo, cívico, social e cultural dos alunos com que trabalham. Caso contrário, estamos cientes de que todo este processo desembocará no que aqui designamos por uma *rescisão curricular*, isto é, uma rutura do compromisso de adaptar o currículo às realidades locais e aos seus destinatários.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1991). *A análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dimensões e Atores*. Lisboa: Educa.
- Bergamaschi, M. (2007). Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes*, 27 (72), 197-213.
- Chung, J.C.C. & Chow, S.M.K. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*. 41 (2), 157-168.
- Cortês, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.



- Cortesão, L. (2009). Cidadania(s) em sociedades multiculturais: (Im)possibilidades para a Educação? In M. F. Sanches (org.), *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 9-22). Porto: Porto Editora.
- Doyle, W. (2009). Situated practice: a reflection on person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48 (2), 156-159.
- Gillespie, M.K. (2002). EFF Research Principle: A Contextualized Approach to Curriculum and Instruction. *EFF Research to Practice Note*, 3, 1-8.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D. (2003). Prefácio. In A. Hargreaves, *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança* (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Kalchick, S. & Oertle, K.M. (2010). The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. *Transition Highlights*, 2, 1-6.
- King, D., Bellochi, A. & Ritchie, S. (2008). Making Connections: Learning and Teaching Chemistry in Context. *Research in Science Education*, 38 (3), 365-384.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu – méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação da aprendizagem dos alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Moch, P. L. (2004). Demonstrating Knowledge of Mathematics: Necessary but Not Sufficient. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6 (2), 125-130.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26 (2), 15-42.
- Morgado, J. C., Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2012). *O lugar da contextualização curricular nos Discursos Políticos sobre Educação em Portugal*. Comunicação apresentada no “XIX Colóquio da AFIRSE – Revisitar os Estudos Curriculares – onde estamos e para onde vamos?”. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal (policopiado).
- Murphy, P., Lunn, S. & Jones, H. (2006). The impact of authentic learning on students' engagement with physics. *Curriculum Journal*, 17 (3), 229 – 246.
- Nascimento, A. C. & Urquiza, A. H. A. (2010). Currículo, Diferenças e Identidades:

tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo Sem Fronteiras*, 10 (1), 113-132.

Sahasewiyon, K. (2004). Working locally as a true professional: case studies in the development of local curriculum. *Educational Action Research*, 12 (4), 493-514.

Smith, G.A. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *Phi Delta Kappan*, 83 (8), 584-594.

Stemn, B. S. (2010). Teaching Mathematics With “Cultural Eyes”. *Race, Gender & Class*, 17 (1/2), 154-162.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University.

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*, 8 (4), 379-390.

Documentos analisados

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho de 1997. *Diário da República nº 126 – Série I Parte B*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio de 1998, revisto pela Lei nº 24/99, de 22 de abril de 1999. *Diário da República nº 102 – Série I Parte A, Suplemento 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de agosto de 2000. *Diário da República nº 199 – Série I Parte B*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República nº 15 – Série I Parte A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República nº 15 – Série I Parte A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro de 2002. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho nº 13313/2003, de 08 de julho de 2003. *Diário da República n.º 155 – Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março de 2004. *Diário da República nº 73 – Série I Parte A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo nº 50/2005 de 9 de novembro de 2005. *Diário da República nº 215 – Série I Parte B*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho nº 55/2008, de 23 de outubro de 2008. *Diário da República nº 206 – Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.



Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008. *Diário da República nº 79 – Série I*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Plano de Ação para a Matemática, de junho de 2006. Lisboa: Ministério da Educação.

Plano Nacional de Leitura. Lisboa: Ministério da Educação, em articulação com o
Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

Programa do XIV Governo da República (1999-2002). Assembleia da República.
Lisboa.

Programa do XV Governo da República (2002-2004). Assembleia da República.
Lisboa.

Programa do XVI Governo da República (2004-2005). Assembleia da República.
Lisboa.

Programa do XVII Governo da República (2005-2009). Assembleia da República.
Lisboa.

Programa do XVIII Governo da República (2009-2011). Assembleia da República.
Lisboa.

Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências. Lisboa: Ministério da
Educação.

Referente Oficial de Avaliação Externa das Escolas. Inspeção Geral de Educação.
Lisboa: Ministério da Educação.