

**CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO**

**CONTEXTUALIZATION: AN ANALYSIS OF ITS USE IN MEDIUM-LEVEL
TECHNICAL EDUCATION**

**CONTEXTUALIZACIÓN: ANÁLISIS DE SU USO EN EDUCACIÓN TÉCNICA DE
NIVEL MEDIO**

MURTA, Ludmila Nogueira

E-mail: ludmila.murta@ifmg.edu.br

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-9286-0643>

SILVA, Johnisson Xavier

E-mail: johnisson.silva@ifnmg.edu.br

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-2383-2761>

OLIVEIRA, Michelle Adriane Silva de

E-mail: michelle.adriane@ifmg.edu.br

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Sabará

<https://orcid.org/0000-0002-0367-1390>

RESUMO: O texto apresenta um estudo reflexivo sobre a contextualização do ensino em um curso técnico de nível médio, considerando as práticas de ensino adotadas e registradas em disciplinas de formação profissionalizante. A pesquisa tem caráter documental e foi realizada a partir dos escritos feitos pelos docentes ao longo de três anos em suas respectivas disciplinas. Foi possível verificar que a contextualização não aparece ostensivamente nos diários e planos de ensino, apesar de bastante utilizada no projeto pedagógico do curso; que os registros documentais dão indícios da existência de práticas de ensino contextualizado não formalizadas; e que a análise da existência do ensino contextualizado não consegue ser completamente construída somente com a pesquisa documental por meio do uso de palavras-chave, sendo necessárias entrevistas e observação em campo.

Palavras-chave: Contextualização. Ensino técnico. Administração. Prática docente.

ABSTRACT: This paper presents a reflective study on the contextualization of teaching in a high school technical course, considering the teaching practices adopted and registered in vocational training subjects. The research has a documentary character, made from the writings made by the professors over three years in these disciplines. It was possible to verify that the contextualization does not appear ostensibly in the diaries and teaching plans, despite being widely used in the pedagogical project of the course; that documentary records give evidence of the existence of non-formalized contextualized teaching practices; and that the analysis of the existence of contextualized teaching can't be completely constructed only with documentary research through the use of keywords, requiring interviews and observation in the field.

Keywords: Contextualization. Technical education. Administration. Teaching practice.

RESUMEN: El texto presenta un estudio reflexivo sobre la contextualización de la docencia en un curso técnico de bachillerato, considerando las prácticas docentes adoptadas y registradas en las asignaturas de formación profesional. La investigación tiene un carácter documental, realizada a partir de los escritos realizados por los profesores durante tres años en estas disciplinas. Se pudo constatar que la contextualización no aparece ostensiblemente en los diarios y planes de enseñanza, a pesar de ser muy utilizada en el proyecto pedagógico del curso; que los registros documentales evidencian la existencia de prácticas docentes contextualizadas no formalizadas; y que el análisis de la existencia de una enseñanza contextualizada no puede construirse completamente solo con la investigación documental mediante el uso de palabras clave, requiriendo entrevistas y observación en el campo.

Palabras clave: Contextualización. Educación técnica. Administración. Práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

O ato de refletir sobre a educação e sobre as possibilidades de um aprendizado significativo para nossos alunos nos conduziu a este estudo sobre a contextualização do ensino em disciplinas profissionalizantes do curso técnico integrado em Administração de uma instituição de ensino profissionalizante. Este artigo também é decorrente do trabalho final da pós-graduação em docência cursado pelas autoras, ambas docentes da mesma instituição, o qual lhes despertou o interesse pelo estudo das práticas de contextualização adotadas por elas e por seus pares em um curso de nível médio integrado.

O entendimento mais comum entre a maior parte do grupo de docentes é que o ensino contextualizado é aquele em que o professor apresenta a relação existente entre o conteúdo a ser trabalhado e a realidade cotidiana do aluno (SILVA; SANTO,

2004; KATO; KAWASAKI, 2011).¹ Todavia, compreendemos a contextualização como um recurso do ensino escolar não limitado ao processo de vinculação do conteúdo a ser lecionado com o cotidiano ou a prática profissional/mercadológica, incluindo vínculos com a cultura, a ciência e a tecnologia, na linha de compreensão estruturada por Kato e Kawasaki (2011). Consideramos que outras possibilidades e estratégias de contextualização ainda não são reconhecidas como tal ou sequer foram conhecidas, especialmente por docentes que não têm em seus itinerários formativos experiências com disciplinas ligadas à didática, como é o caso dos bacharelados, que correspondem à formação comum dos perfis profissionais indicados para as vagas docentes nas disciplinas técnicas dos cursos técnicos integrados.

Dentro desse contexto, a pertinência desta pesquisa está no fato de o ambiente do nosso *campus* ser similar ao de outros *campi* que ofertam cursos técnicos, os quais, em decorrência das disciplinas profissionalizantes, também possuem em seus quadros de docentes uma parcela de profissionais cuja formação se deu nos diversos bacharelados, no quais os currículos não preveem a formação didática. Acreditamos ainda que diferentes concepções de contextualização do ensino podem ser encontradas em documentos curriculares oficiais dos Institutos Federais (IF) espalhados pelo país.

Em virtude dos diferentes contextos curriculares e educacionais, as interpretações dadas à contextualização do ensino têm sido variadas. Para Reis e Nehring (2016), as ambiguidades são naturais e relevantes, e essa diversidade de significados sobre esse princípio organizador do currículo, na qual se insere esta reflexão, reflete as implicações pedagógicas dessas diretrizes para as práticas do professor enquanto organizador de sua proposta de ensino.

A partir desse entendimento, traçamos como objetivo analisar ‘se’ e ‘como’ a contextualização é tratada nos documentos oficiais e entendida pelos docentes das disciplinas técnicas do curso técnico integrado em Administração do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *Campus Sabará*. Assim, realizamos uma pesquisa documental nos registros do curso e nas disciplinas

¹ Em suas produções, Silva e Santo (2004) e Kato e Kawasaki (2011) afirmam a existência de uma espécie de senso comum entre o segmento docente acerca da contextualização que coloca o ensino contextualizado como sinônimo da realidade cotidiana do aluno e também das relações entre o conteúdo de determinada disciplina e as demais disciplinas existentes no currículo escolar.

profissionalizantes dos anos de 2017, 2018 e 2019, utilizando o recurso de busca por palavras-chave, as quais foram previamente escolhidas a partir da construção teórica de Kato e Kawasaki (2011), conforme explorado a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A contextualização do ensino

O Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, promulgado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), ampliou e organizou o conceito de contextualização, definindo-o como “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010, p. 17). Dessa forma, os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo, definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, além de complementarem e enriquecerem o currículo, devem assegurar a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. As DCNEB (BRASIL, 2010) associam a contextualização à relevância e ao significado social da aprendizagem, mas Kato e Kawasaki (2011) sinalizam que, mesmo antes de sua inserção nos documentos curriculares oficiais, o princípio da contextualização já estava presente no cotidiano escolar, em virtude da necessidade despertada por modelos escolares baseados na apresentação de conteúdo de maneira fragmentada e isolada.

O termo ‘contextualização do ensino’ foi mais explicitamente apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), que trouxeram a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos organizadores do currículo com o potencial de evitar o acirramento e/ou o reforço da dualidade “base nacional comum/parte diversificada” e “formação geral/preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 50).

Alinhados a essas diretrizes, frisamos que, para Kato e Kawasaki (2011), a contextualização da educação pode assumir duas perspectivas, a saber: 1) a perspectiva de associar o conteúdo da disciplina às experiências de vida do aluno ou

aos conhecimentos por ele adquiridos anteriormente, buscando retirá-lo da condição de espectador passivo e tornar a aprendizagem mais significativa; e 2) a noção de que contextualizar é integrar o conteúdo específico de sua área aos conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar, propondo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento.

Corroborando a segunda perspectiva apresentada por Kato e Kawasaki (2011), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) traz a compreensão de que a contextualização nos diversos campos de atuação permite que os estudantes explorem e ampliem suas perspectivas em relação à vida pessoal e profissional. Ao tomar o caminho da ampliação de perspectivas, tratamos de uma visão de contextualização bastante alinhada com a aprendizagem significativa, defendida por Ausubel e Novak, para a qual a contextualização assume importante papel na motivação para o estudo de novos conceitos (VIEIRA JÚNIOR; NASCIMENTO, 2017).

Para esta pesquisa, partiremos do conceito de contextualização construído por Reis e Nehring (2016, p. 5), que o entendem como “[...] um processo de ensino que busca dar condições à aprendizagem dos alunos” por meio de um movimento complexo, grande e não linear, que tem como início a realidade e como chegada o conteúdo a ser trabalhado, mas que também exige, na sequência, um novo retorno à realidade, com um novo conhecimento. Esse último retorno à realidade é nomeado pelas autoras como *processo de abstração*, que possibilita ao aluno mobilizar o conhecimento em diferentes realidades, não coincidentes com aquelas trabalhadas em sala de aula. O professor passa a ter a missão de, pela contextualização, criar a teia de significação que, passo a passo, levará o aluno ao ponto de chegada, que é a abstração.

Para além da abstração como ponto de chegada, é necessário compreender que a contextualização extrapola o cotidiano do aluno, podendo (e devendo) ser localizada e trabalhada em diferentes categorias de análise e concepções. Ao analisar as concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e na prática pedagógica de professores de ciências, Kato e Kawasaki (2011) mapearam cinco categorias, que contêm em si dez concepções de contextualização diferentes, que, por consequência, também terão contextos de significação distintos entre si:



Quadro 1 – Categorias de análise das concepções de contextualização do ensino, contextos de significação e de ocorrência destas concepções

Categorias de análise	Concepções	Contextos de significação	Documentos ou professores
1) Cotidiano do aluno	Buscar relações com as experiências pessoais e sociais do aluno, a realidade do aluno e a cidadania	Cotidiano do aluno	DCNEM ⁽¹⁾ , PCNEM ⁽²⁾ , PCEB ⁽³⁾ , PCNEF ⁽⁴⁾ , PCEC ⁽⁵⁾ , MRCC ⁽⁶⁾ e professores
	Buscar relações com o mundo do trabalho	Mundo do trabalho	DCNEM
2) Disciplina(s) escolar(es)	Buscar relações com outras disciplinas (multi, trans ou interdisciplinaridade)	Outras disciplinas escolares	DCNEM, PCNEM, PCNEF, PCEC e professores
3) Ciência	Buscar relações com a ciência, enquanto produto e processo	Universo da ciência	PCNEM e PCEC
	Buscar relações com as ciências naturais, em especial as Ciências Biológicas (as teorias evolutivas)	Teorias gerais da Biologia e da ciência	PCEB
4) Ensino	Buscar as relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar	Conhecimento científico	PCNEM
	Buscar problematizar e situar o conhecimento escolar em relação a outras formas de conhecimento	Diversas formas de conhecimento em diferentes contextos	PCNEF, PCEC e MRCC
5) Contexto histórico, social e cultural	Buscar relações com elementos da cultura	Cultura brasileira e mundial	PCNEM, PCNEF, PCEC e professores
	Buscar relações com a história da ciência	Contexto histórico e social	PCNEM e PCEC
	Buscar Relações CTS ⁽⁷⁾	Ciência, Tecnologia e Sociedade	PCNEM, PCNEF, PCEC e professores

Fonte: Kato e Kawasaki (2011, p. 45).

Notas: ⁽¹⁾ DCNEM (1998) – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁽²⁾ PCNEM (1999) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁽³⁾ PCEB (1988) – Proposta Curricular para o Ensino de Biologia.

⁽⁴⁾ PCNEF (1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

⁽⁵⁾ PCEC (1991) – Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde.

⁽⁶⁾ MRCC (1992) – Movimento de Reorientação Curricular – Ciências.

⁽⁷⁾ CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Kato e Kawasaki (2011) sintetizaram seus achados no Quadro 1, acima, mas, apesar da diversidade de concepções sobre a contextualização ali expressa, não há ambiguidade ou contradição entre elas, uma vez que todas “[...] compartilham da noção de que contextualizar é articular ou situar o conhecimento específico da

disciplina (parte) a contextos mais amplos de significação (todo), esses, sim, bastante variados” (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 46).

Nossa contribuição, então, está em ampliar as perspectivas da contextualização, para, inclusive, desviarmos de armadilhas comuns às disciplinas de formação técnica. Por se tratar do levantamento mais completo do estado da arte da contextualização dentre os estudos analisados para a realização desta pesquisa, partimos do mapeamento feito por Kato e Kawasaki (2011) e adotamos as cinco vertentes de ensino por ambos proposta no Quadro 1 como marcadores e categorias de análise, estratégia que se mostra interessante para a operacionalização da pesquisa, por fornecer expressões que funcionam como palavras-chave e facilitam a pesquisa documental.

Além disso, a síntese produzida no aludido estudo (Quadro 1) contemplou diferentes concepções de contextualização, facilitando sua utilização, pois apresenta uma diversidade de categorias que leva a uma considerável aproximação com a realidade que se espera nos IFs. Dessa maneira, é a construção teórica que aponta que a contextualização pode e deve mobilizar outras categorias, como as das disciplinas escolares (inter e transdisciplinaridade), da ciência (relações científicas como produto e processo), do ensino (a relação e possibilidades entre os dois anteriores) e do contexto histórico, social e cultural. Daí nossa escolha pelas concepções apresentadas pelos autores como ideias-chave a serem pesquisadas, que também nos servirão para compor o leque de possibilidades de contextualização, para além das relações com o cotidiano do aluno (de sua vida diária, no senso mais comum encontrado entre os professores) e das conexões com o mundo do trabalho (onde aquele conhecimento está inserido na formação da mão de obra especializada para o mercado).

Ademais, um viés importante surge da reflexão sobre como a existência do ensino contextualizado é registrada. Se o registro é um instrumento metodológico que permite a observação e a reflexão sobre a prática (com informações para o planejamento, que, por sua vez, dará elementos para observação, reflexão e registro) (MARQUES; ALMEIDA, 2015), a constituição dos registros escolares assume uma posição de relevância, sendo o meio pelo qual se compreende a prática pedagógica e promovem-se melhorias (LIMA, 2016).

Um dos documentos de registro adotados na rotina escolar é o diário, explicado por Marques e Almeida (2015), a partir dos estudos de Zabalza (1994), como o documento em que os docentes lançam suas percepções sobre o desenrolar da rotina nas aulas de maneira sistemática e frequente. Para as autoras, os diários trazem alguns impactos formativos, qual sejam:

a) acesso ao mundo pessoal do professor: possibilidade de percepção de teorias e crenças pessoais, de racionalização da vivência e de reconstrução do vivido; b) recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional [...]; c) recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos (o que torna os professores pesquisadores); d) recurso para o desenvolvimento profissional permanente. Os diários são instrumento de revisão e análise da própria prática, realizada em um processo de: 1. Tomada de consciência dos atos (percepção); 2. Aproximação analítica das práticas (análise); 3. Compreensão do significado das ações; 4. Introdução de mudanças; 5. Novo ciclo de atuação profissional (MARQUES; ALMEIDA, 2015, p. 273-274).

Dessa maneira, os registros escolares surgem como instrumentos do ato de *documentar* que permitem cinco frentes diferentes de trabalho: conhecer (documentar como oportunidade reflexão); revisitar (documentar para analisar, avaliar e replanejar); manter memória (documentar para registro histórico de experiências); construir relações (documentar como ação coletiva que fomenta reconstrução posterior individual da experiência); e informar (documentar como estratégia de comunicação com as famílias sobre itinerários e escolhas pedagógicas) (MARQUES; ALMEIDA, 2016).

Nessa linha, a pesquisa também levou em conta que a contextualização, para além de uma prática docente que busca a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (REIS; NEHRING, 2016), deve ser também uma informação a ser registrada nos documentos de rotina, considerando o direcionamento dos trabalhos em sala de aula e a geração de resultados, que serão analisados futuramente em diferentes frentes, tendo a perspectiva de um elemento integrante dos diários escolares.

2.2 O curso técnico em Administração, modalidade integrado: caracterização e os objetivos da pesquisa

O curso para formação de técnico em Administração, modalidade integrada ao Ensino Médio, tem por objetivo desenvolver competências técnicas/profissionais e científicas/acadêmicas que possibilitem aos egressos apoiar os processos e as tomadas de decisões em diversas áreas da gestão em organizações, além de fomentar o empreendedorismo através de práticas que estimulem a inovação, a criação de novos negócios e a geração de uma visão positiva de futuro para a sociedade (IFMG, 2017).

É um curso com cerca de 3.200 horas-aula, dentre as quais aproximadamente um terço é destinado às disciplinas técnicas de formação profissional; e os dois terços restantes, às disciplinas da Educação Básica relacionadas ao Ensino Médio. Nessa distribuição, há 15 disciplinas para cada um dos dois primeiros anos (das 4 quatro são da área técnica) e 16 disciplinas para o 3º ano (das quais 4 são da área técnica), o que perfaz o total de 46 disciplinas. Todavia, somente 12 delas são disciplinas da área técnica (IFMG, 2017).

As disciplinas técnicas geralmente são ministradas por professores com formação nas respectivas áreas. Dessa maneira, há docentes de áreas distintas, tais como Administração, Engenharia de Produção, Direito, Contabilidade e Economia, dentre outras. Entendemos que cada disciplina possui suas especificidades e saberes próprios, que foram historicamente construídos. Daí a necessidade da contextualização como meio de fortalecimento das relações entre as disciplinas de um curso e de apreensão e intervenção na realidade. Ademais, contribui para a integração entre os conhecimentos, entendida como a condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas.

Por todo o exposto, o objetivo principal desta pesquisa é analisar ‘se’ e ‘como’ a contextualização é entendida e tratada pelos docentes das disciplinas técnicas do curso técnico integrado em Administração do IFMG – *Campus* Sabará. Para o alcance do objetivo, iremos proceder a uma análise documental dos planos de ensino das disciplinas ministradas pelos docentes da área técnica; dos conteúdos de aula lançados na plataforma de dados educacionais ‘Conecta’, que é o sistema adotado para integrar os dados acadêmicos do IFMG – *Campus* Sabará; e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso técnico integrado em Administração, conforme detalhado a seguir.



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da análise documental dos planos de ensino das disciplinas técnicas do curso técnico integrado em Administração dos anos 2017, 2018 e 2019, foi feita uma avaliação sobre a presença ou não do princípio metodológico de contextualização no planejamento das referidas disciplinas. Essa avaliação levou em conta tanto o uso da expressão direta ‘contextualização’ como o emprego de técnicas que compõem o leque de possibilidades de uso da metodologia, tais como a interdisciplinaridade, ressaltando as seguintes categorias: ‘cotidiano do aluno’, ‘disciplinas escolares’, ‘ciência’, ‘ensino’ e ‘contexto histórico, social e cultural’. Para tanto, procedemos a um estudo sobre a forma como o registro foi feito, de modo a esclarecer se o uso da contextualização foi consciente ou não, conforme detalhado a seguir.

3.1 Explorando os documentos sob a luz das categorias de análise

A definição dos termos a serem pesquisados nos documentos teve como ponto de partida as cinco categorias de análise definidas no mapeamento feito por Kato e Kawasaki (2011), mesclando algumas das concepções de contextualização sintetizadas pelo autor e a autora dentro dessas categorias. Assim, a primeira busca foi pelo termo ‘contextualização’ e suas variáveis (contextualizado, contextualizando, contextualizar), buscados pelo seu uso explícito.

Na sequência, passamos a procurar usos explícitos ou descrições que guardassem relações com as seguintes expressões: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade (representativas da categoria ‘disciplinas escolares’); cotidiano (englobando descrições que indicassem o uso no dia a dia por parte dos alunos e/ou relações com o mundo e o mercado de trabalho); ciência (contemplando pesquisas por descrições que apontassem abordagens dos conteúdos pelo viés científico, como produto e meio de produção de conhecimento); ensino (incluindo descrições que apontassem para a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, bem como entre o conhecimento escolar e outros conhecimentos); contexto histórico (buscando por ‘abordagem histórica’, ‘histórico’ e ‘história’); contexto social (explorando indicações de trabalho ou vínculos entre ciência

e sociedade) e contexto cultural (abarcando textos que sinalizassem abordagens ligadas à cultura local, nacional e internacional).

A análise documental foi completada com o estudo dos conteúdos de aula registrados pelos docentes em seus diários, no mesmo período, como uma segunda base de análise, uma vez que o sistema utilizado pela instituição permite somente o cadastramento resumido dos planos de aula (na forma de diários), e esse é o único registro que se tem sobre as atividades e os conteúdos trabalhados no dia a dia das disciplinas. Entendemos que esse instrumento não poderia ser a única fonte, tampouco descartado, visto que contempla justamente aquilo que os planos de ensino não trazem: a realidade do dia a dia e o detalhamento, que só são possíveis de alcançar se analisarmos as aulas de forma isolada.

Mesmo diante da realidade de um sistema que não permite o detalhamento das aulas da maneira que se espera de um plano de aula, conseguimos executar o estudo. Dessa forma, procedemos tal como nos planos de ensino, avaliando e pesquisando os mesmos termos citados anteriormente.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) encerrou o processo de análise documental da pesquisa e teve como foco identificar 'se' e 'como' a contextualização foi trabalhada na concepção e condução do curso. Apesar de o curso técnico em Administração na modalidade integrada existir no *Campus* Sabará desde o ano de 2014, o PPC analisado é do ano de 2017, por se tratar da última versão do documento e estar em vigor na época da realização da pesquisa (julho de 2020). Buscando manter a coerência, optamos por utilizar as mesmas expressões e método de pesquisa adotados nos demais documentos, com a ressalva de que as partes relativas às disciplinas e suas ementas não foram analisadas, pois, para isso, utilizamos os planos de ensino das disciplinas e os diários, que são os documentos mais completos, além de serem atualizados anualmente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso técnico integrado em Administração da instituição pesquisada tem 12 disciplinas técnicas distintas, distribuídas ao longo dos seus três anos de duração, a saber: Informática Básica; Introdução à Administração; Matemática Financeira; Noções de Direito; Direito Aplicado à Administração; Noções de Economia; Rotinas

Administrativas; Rotina de Produção e Serviços; Administração Mercadológica; Empreendedorismo; Operações Financeiras; e Rotinas Contábeis. No decorrer da pesquisa, optamos por não identificar as disciplinas pelos seus nomes específicos, mas apenas por letras (disciplina A, disciplina B, assim sucessivamente), como estratégia para preservar o anonimato dos docentes responsáveis por elas.

Havendo 12 disciplinas técnicas por ano e tendo sido analisados três anos, temos o total de 36 disciplinas. Porém, trabalhamos com o total de 37 disciplinas, pois, em um ano específico, uma mesma disciplina teve duas turmas distintas, com planos de ensino e diário próprios. Das 37 disciplinas, apenas uma, no ano de 2017, foi ministrada por docente da área de formação geral. As demais foram ministradas por professores da área técnica, cuja formação é especializada e se dá sempre no bacharelado.

Essa especificidade de uma das disciplinas de 2017 levou-nos a uma primeira constatação, bastante instigante: a disciplina J, ministrada por professor da área de formação geral no ano de 2017, é justamente a que apresenta o maior número de registros que indicam o uso da contextualização nos três anos analisados. Ela acumulou 10 referências distintas de práticas de contextualização, das quais seis fazem referência às ligações com o cotidiano do aluno e do mundo do trabalho, e as outras quatro se dividem em menções à interdisciplinaridade, ao conhecimento científico, ao contexto social e ao contexto cultural – todas elas inseridas no plano de ensino, embora não haja qualquer menção à contextualização no diário da disciplina. Quando ministrada por docentes da área técnica, em outros anos, não houve qualquer menção ou alusão à contextualização nos diários ou planos de ensino. Não se pode perder de vista que a disciplina J integra o rol de matérias da área profissionalizante (como todas as demais analisadas neste estudo), mas, excepcionalmente, foi assumida por professor da área de formação geral no ano de 2017, sem ter sido deslocada de área em virtude da mudança de professor responsável.

A segunda análise que nos chamou a atenção diz respeito à disciplina técnica A, ministrada no ano de 2019, que atingiu oito alusões à contextualização, ao passo que, nos anos de 2018 e 2017, teve uma e duas menções, respectivamente. Ao verificar a titularidade da disciplina, constatamos uma mudança justamente no ano de 2019, o que explica a alteração (a abordagem muda com a mudança do docente responsável).



Excetuando-se essas duas situações, a visão mais geral dos documentos leva-nos perceber a baixa presença da contextualização nos registros dos diários e planos de ensino, segundo os critérios e palavras-chave pesquisados:

Gráfico 1 – Número de disciplinas *versus* número de referências



Fonte: elaborado pelo autor e as autoras (2020).

Em números agregados dos três anos, temos 10 disciplinas (27%) que não trouxeram qualquer menção à contextualização; 15 disciplinas (40%) que apresentaram entre 1 e 2 referências; 9 disciplinas (24%) que fizeram de 3 a 5 menções; 2 disciplinas que apresentam de 6 a 8 referências; e 1 disciplina que fez mais de 8 referências. Se considerarmos que as disciplinas que não fizeram qualquer menção representam quase um terço do total, e que um pouco menos da metade fez até 2 referências, percebemos o quanto a contextualização acaba sendo preterida na composição textual dos registros das disciplinas utilizados pela instituição.

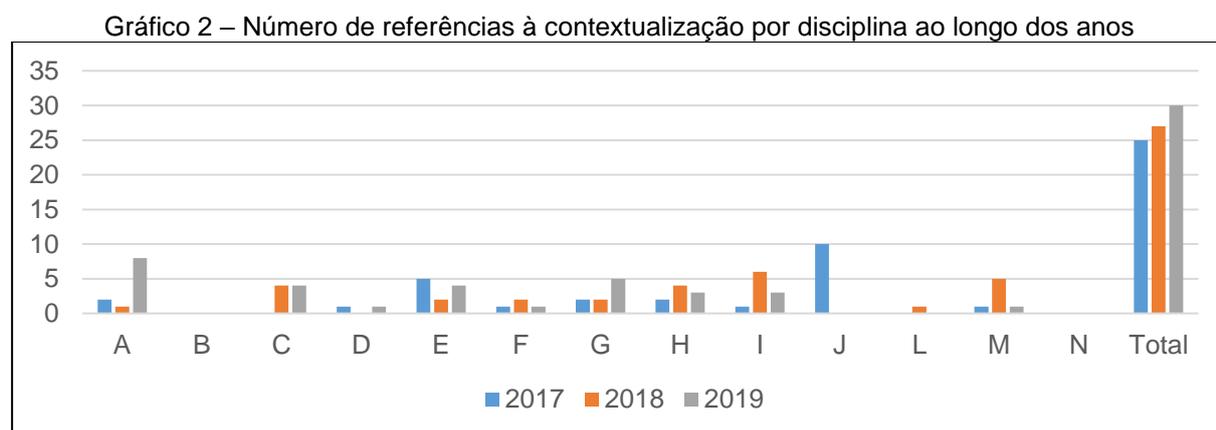
Dentre as 27 disciplinas que fizeram pelo menos uma menção à contextualização, há uma ligeira prevalência da previsão da contextualização nos planos de ensino: 10 disciplinas tiveram o maior número de referências incluídas nos diários; 12 disciplinas concentraram as previsões mais no plano de ensino; e 5 dividiram igualmente as referências entre o diário e o plano de ensino. Quando refletimos sobre as diferenças entre um plano de ensino e o diário, tomando como premissa a noção de que o diário é o reflexo das dinâmicas adotadas a cada aula e que os planos de ensino são a estruturação no nível macro da disciplina, torna-se inevitável levantar hipótese para os números encontrados.

Nesse sentido, a discreta prevalência das disciplinas que trazem a contextualização expressa nos seus planos de ensino pode ser interpretada, hipoteticamente, como uma tendência inicial de levar a contextualização como uma



ferramenta de construção do panorama da disciplina, ou seja, como elemento norteador da estruturação, dos conteúdos e das formas de abordagem, mas não como uma dinâmica adotada em aulas isoladas.

Se, entre os documentos, a presença da contextualização teve uma distribuição bem equilibrada, o oposto acontece quando analisamos a sua utilização ano a ano. Em um comparativo entre os anos de 2017 a 2019, percebemos um aumento do número total de referências à contextualização, contrastando com a flutuação observada quando considerarmos as disciplinas de maneira isolada, visto que algumas disciplinas aumentaram progressivamente, enquanto outras regrediram. Ocorreu também de algumas aumentarem e depois reduzirem, como observado no Gráfico 2, a seguir:



Fonte: elaborado pelo autor e as autoras (2020).

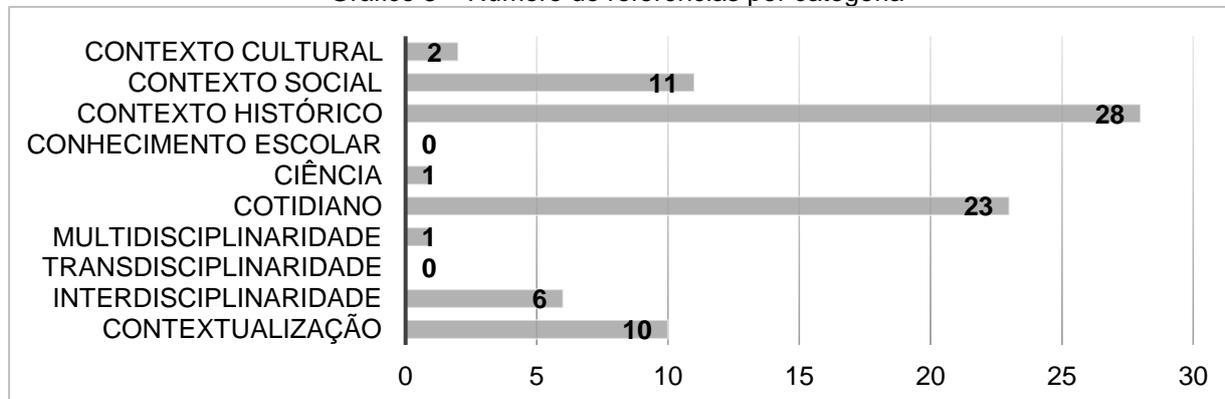
Apenas a disciplina B se manteve estável ao longo dos três anos, sem qualquer referência à contextualização. Há diferentes explicações para isso: troca de titularidade das disciplinas, alteração no foco da abordagem, mudança da forma de estruturação das disciplinas e revisão das práticas docentes. Uma delimitação mais precisa demandaria entrevistas e observação de campo com os docentes envolvidos, o que pode até mesmo ensejar a continuidade desta pesquisa.

Entre os diferentes princípios organizadores do currículo de contextualização possíveis, apenas as referências à transdisciplinaridade e ao conhecimento escolar não foram localizadas nos documentos analisados. Todas as demais categorias apareceram, tendo prevalecido a utilização do contexto histórico (28 vezes), seguido das relações do cotidiano (23 vezes), do contexto social (11 vezes), da



contextualização (10 vezes), da interdisciplinaridade (6 vezes), do contexto cultural (2 vezes), da ciência (1 vez) e da multidisciplinaridade (1 vez):

Gráfico 3 – Número de referências por categoria



Fonte: elaborado pelo autor e as autoras (2020).

‘Contexto histórico’ e ‘cotidiano’ apresentam incidência muito maior do que as demais categorias. Ao analisar os textos e os diferentes documentos, percebermos que ‘contexto histórico’ está, na maior parte das vezes, ligado à parte introdutória dos conteúdos das várias disciplinas e aos registros das primeiras aulas da disciplina nos diários ou aos primeiros tópicos dos conteúdos programáticos ou ementas. Já o ‘cotidiano’ está mais fortemente relacionado às exigências e práticas do mercado de trabalho, havendo uma ligação, em menor número, com o dia a dia dos estudantes – o que não guarda correspondência exata com as preocupações e as finalidades pensadas para o curso em si.

As preocupações, as finalidades, os objetivos e os demais elementos do curso são estruturados e apresentados no PPC, cuja análise se contrapõe ao que encontramos nos outros documentos. Se nos planos de ensino e nos diários as referências à contextualização ocorrem de maneira mais discreta e irregular ao longo do tempo, no PPC, elas aparecem capítulo a capítulo, de maneira mais robusta e em sintonia com as finalidades dos próprios IFs.

O capítulo 1 trata da contextualização da instituição, apresentando a finalidade do IFMG, sua missão institucional, seus princípios norteadores, o histórico do *campus* e a inserção do curso no contexto da realidade apresentada. Diante dessas categorias, é lógico e naturalmente esperado que haja muitas referências, especialmente ao cotidiano, às relações entre o conhecimento escolar e outras áreas de conhecimento e aos contextos histórico, social e cultural.

O capítulo 2 apresenta a concepção filosófica e pedagógica da educação ofertada pela instituição, pelo *campus* e pelo curso. Há alta incidência dos termos pesquisados para a contextualização, com especial destaque ao ‘cotidiano’ e ao ‘contexto social’. Inclusive, há trechos que contemplam grande parte das ideias contidas nos termos pesquisados. Em outras partes do capítulo, a contextualização só é contemplada quando se trata do contexto social. Isso acontece com as características do saber-ser e os objetivos do curso. Em algumas, não há qualquer referência. Esse é o caso dos itens sobre o perfil profissional do técnico em Administração, das competências profissionais gerais, das competências específicas e das justificativas para proposição do curso.

O capítulo 3 é dedicado à apresentação da estrutura do curso. Não foram localizadas referências à contextualização nos seguintes tópicos do capítulo: apresentação do perfil docente e técnico-administrativo; requisitos e formas de acesso; regime acadêmico; prazo de integralização curricular; concepção e composição das atividades de estágio; reposição das atividades acadêmicas devido à participação em atividades externas; trabalho de conclusão de curso; biblioteca; e certificados e diplomas. Já na organização curricular, a contextualização aparece mais fortemente em referências à ciência (enquanto produto e processo), ao conhecimento escolar, aos conhecimentos de outras áreas e ao contexto social. Na apresentação das metodologias de ensino, a contextualização aparece de maneira mais evidente, associada à interdisciplinaridade, ao cotidiano, à ciência e ao ensino.

O capítulo conta ainda com um tópico específico para a interdisciplinaridade – logo para a contextualização ao mesmo tempo. Nele, também há referências diretas à interdisciplinaridade, em ligação com a categoria ‘ciência’ e com o contexto social. No item sobre as estratégias de fomento ao empreendedorismo e à inovação tecnológica, a contextualização é retratada por meio de múltiplas referências ao contexto social, situação que se repete nos seguintes tópicos: estratégias de fomento ao desenvolvimento sustentável e ao cooperativismo; formas de incentivo às atividades de extensão e à pesquisa aplicada; formas de integração do curso com o setor produtivo local e regional; e estratégias de apoio ao discente.

O capítulo 4 é dedicado aos critérios de avaliação. Neste capítulo, a contextualização é tratada apenas na previsão do cotidiano, entre os critérios de

avaliação dos professores e de avaliação do curso. Não há nenhuma referência aos critérios e aos procedimentos de avaliação (destinados aos discentes).

Por fim, nas considerações finais do PPC, a contextualização surge apenas com a referência ao contexto social nos mecanismos de acompanhamento do curso e revisão/atualização do projeto.

Em uma visão global, percebemos uma incipiência quanto à previsão da contextualização nos planos de ensino e nos diários das disciplinas da área técnica dos anos de 2017, 2018 e 2019. No confronto entre as previsões do PPC, os diários e os planos de ensino, espera-se que a contextualização estivesse expressa de maneira mais robusta nas disciplinas técnicas do curso, especialmente sua presença ostensiva nos tópicos relativos à concepção do curso e das metodologias de ensino.

Em termos puramente numéricos, a presença da contextualização parece existir de maneira satisfatória, mas, quando passamos a olhar disciplina por disciplina e, principalmente, a forma como é tratada nos textos dos planos de ensino e dos diários, percebemos claramente que a contextualização não é um princípio metodológico que recebe grande atenção em termos de planejamento e registros.

Quando localizada nos documentos, a partir dos procedimentos de análise, a contextualização não é registrada como princípio organizador do currículo. Ela existe como prática indireta, inserida na rotina docente de maneira não evidente. É localizada a partir das cinco categorias elencadas por Kato e Kawasaki (2011), mas nem mesmo pelas duas perspectivas iniciais traçadas pelos autores (associação do conteúdo da disciplina às experiências de vida ou conhecimentos anteriores; e/ou integração do conteúdo às demais disciplinas) ela se faz presente de maneira mais assertiva, apesar de ambas perfazerem as duas concepções mais comumente entendidas como 'ensino contextualizado' por parte dos professores.²

Detectamos então uma discrepância entre a expectativa gerada pelo PPC quanto à contextualização e sua presença nos documentos de rotina das disciplinas: a utilização do princípio metodológico é retratada de maneira bastante incipiente pelos

² “Boa parte dos professores acredita que ensino contextualizado é aquele em que o professor deve relacionar o conteúdo a ser trabalhado com algo da realidade cotidiana do aluno. Esta realidade cotidiana é quase sempre interpretada como sendo a vida extra-escolar [sic] dos educandos” (SILVA; SANTO, 2004, p. 1).

docentes nos documentos das disciplinas sob sua responsabilidade. Porém, essa discrepância deve ser vista com cautela.

É possível concluir que a prática da contextualização, em suas várias formas, não foi registrada documentalmente de forma robusta; nem se pode afirmar categoricamente que as diversas formas de contextualização não acontecem nas disciplinas técnicas do curso. Isso porque aquilo que acontece em sala de aula e o que é efetivamente lançado nos diferentes registros nem sempre (ou até mesmo raramente) coincidem fielmente. Para se chegar a uma afirmação mais categórica, seria necessário realizar entrevistas com os professores das disciplinas (para que pudessem apresentar suas concepções de contextualização e explicar como elas estão inseridas em suas práticas), além disso, idealmente, proceder a uma observação em campo. Esses levantamentos não integraram o escopo desta pesquisa, mas podem ser realizados no futuro, no momento pós-pandemia de Covid-19.

Ao se pensar nas disciplinas da área técnica, sob o viés da contextualização do ensino como necessidade de apresentação do conteúdo a partir da realidade cotidiana do aluno, conforme afirmações iniciais de Silva e Santo (2004) e Kato e Kawasaki (2011), é bastante provável que se associe contextualização a um ensino com fortes ligações com a prática profissional. Afinal, deveria ser um hábito e uma preocupação naturalmente esperados daqueles que recebem o encargo de ministrar conteúdos tidos como de formação profissionalizante (ou de formação de mão de obra). Esse é, exatamente, o cenário que encontramos em evidência ao realizar a análise dos documentos (planos de ensino e diários) das disciplinas da área técnica do curso técnico em Administração na modalidade integrado.

Detectamos a nítida preocupação do docente em relacionar os conteúdos com a prática profissional, ou seja, estabelecer ligações com o cotidiano da realidade do mercado e do mundo do trabalho. Porém, a contextualização em si, enquanto princípio metodológico passível de diferentes formas de construção e abordagem, não aparece da mesma forma. A preocupação com a prática surge muito centrada na disciplina considerada em si mesma (ou seja, o conhecimento prático do conteúdo daquela matéria em particular), como uma tentativa de dar sentido operacional ao conhecimento teórico. Isso, por si só, não representa toda a noção que a prática do ensino contextualizado traduz em suas muitas possibilidades.

Exemplo dessa preocupação docente altamente fechada para o conteúdo específico da disciplina é o cenário encontrado para a disciplina J. Quando ministrada por professor da área de formação geral, teve uma abordagem de sentido prático muito mais alinhada à noção e às possibilidades do ensino contextualizado. Porém, quando esteve sob responsabilidade de docente com formação técnica, o sentido prático da disciplina passou a ser expresso por meio da aplicação do conteúdo teórico a uma tarefa concreta. Então, essa disciplina pode ser encarada como o maior exemplo dos diferentes olhares docentes possíveis para a questão da contextualização. Sim, pois o cenário retrata um docente muito centrado na relação com o cotidiano do mercado de trabalho e o outro mais aberto e ligado aos diferentes aspectos da relação entre conhecimento, vida pessoal, social e profissional do aluno.

5 CONCLUSÃO

A impressão que se tem diante dos dados coletados é de que a formação acadêmica dos docentes da área técnica em cursos de bacharelado, sem formação em licenciatura, parece ter influência sobre essa preocupação de ministrar o conteúdo de acordo com o que se espera da prática operacional do profissional em formação para o mercado de trabalho. Isso parece direcionar o ensino contextualizado para as dinâmicas práticas de fixação do conteúdo, explorando mais a faceta da ligação com o mundo do trabalho. Porém, a preocupação do professor de formação geral parece ser mais aberta: ministrar o conteúdo com o sentido prático para a vida em suas diferentes facetas, e não apenas para a formação profissional. Há pelo menos uma diferença evidente na preocupação de explicitar as visões sobre o trabalho do conteúdo por meio dos *registros* nos diferentes documentos, o que não significa que *na prática* não haja coincidência com o *trabalho dos conteúdos* em sala de aula.

Em uma visão geral, os diários e os planos de ensino não trazem o ensino contextualizado como um foco preponderante, dando a impressão de que a contextualização não é uma preocupação dos professores na condução das disciplinas. Esse cenário nos causa a impressão de que os docentes não trabalham com o ensino contextualizado da mesma forma, intensidade e variedade que o PPC do curso e as concepções teóricas de Kato e Kawasaki (2011) sobre as diferentes

formas de ensino contextualizado. Contudo, alguns registros nos dão pistas de que o ensino contextualizado pode estar mais presente do que os registros apontam.

Novamente, a disciplina J é um grande exemplo disso. Mesmo nos anos em que não foram localizadas menções à contextualização, de acordo com os critérios metodológicos adotados na pesquisa, há descrição de dinâmicas que, a depender da sua condução, podem ser dinâmicas de ensino contextualizado por excelência. É o que acontece com o registro de uma aula no ano de 2019, que apontou a realização de uma atividade de planejamento de festa de formatura, a qual nos permite tanto inferir que se trata uma atividade de fixação comum como que se trata de algo relacionado ao dia a dia da turma (poderia ser a festa de formatura da própria turma) e/ou ao mercado de trabalho (provável utilização de métodos profissionais de organização de eventos que envolvem a matemática financeira).

Falta, portanto, melhorar os registros das dinâmicas escolares para contemplar as cinco serventias da documentação escolar exploradas por Marques e Almeida (2016), com uma qualificação das informações que possibilite, principalmente, a identificação das abordagens adotadas (para permitir o conhecimento e a revisão da prática docente no futuro), bem como a constituição e a preservação da memória da disciplina na instituição.

Dessa maneira, as conclusões possíveis são: 1) o ensino contextualizado não aparece explícito nos documentos analisados de cada disciplina com a intensidade que se espera a partir dos direcionamentos dados pelo PPC do curso; 2) há indícios de que a contextualização seja mais trabalhada pelos professores do que os registros dos documentos sugerem. Isso aponta para uma possível limitação do preenchimento dos documentos escolares (incipiência dos registros escolares), tornando os registros menos fiéis à realidade do trabalho docente desenvolvido, o que indica a necessidade de capacitação e orientação para a composição de registros escolares capazes de documentar mais detalhadamente a realidade, de forma a permitir, principalmente, que a prática docente possa ser reconhecida e revisitada, ao criar e preservar a memória da disciplina; 3) o diagnóstico completo da adoção do ensino contextualizado pode ser viabilizado pelo confronto dos dados da pesquisa documental aqui desenvolvida com outros futuros trabalhos de campo que envolvam a entrevista pessoal com os professores e a observação da dinâmica em sala de aula.

Por fim, percebemos que os docentes, em suas formações, guiam sua atuação mais por um currículo oculto (experiências anteriores, réplica da forma de ensino recebida em sua graduação, expectativas e visões pessoais sobre a prática e a realidade profissionais, etc.) do que por aquilo que os documentos expressam. Isso é uma possível explicação para os indícios de existência de uma prática contextualizadora que não se mostra tão presente nos diferentes documentos.

Nesse sentido, a utilização de palavras-chave não se mostrou, por si só, uma técnica suficiente para identificar, com objetividade e certeza, a utilização da contextualização das diferentes disciplinas. Apesar de serem utilizados termos do quadro de Kato e Kawasaki (2011), que poderiam abranger um maior número de situações de ensino contextualizado, observamos que a contextualização provavelmente se dá mais como uma prática não formalizada do que como uma preocupação formal institucionalizada ou pensada durante o processo de composição dos diferentes documentos burocráticos. Daí a dificuldade que encontramos ao localizar os termos sinalizadores do ensino contextualizado nos documentos.

É possível inferir, então, que o campo da contextualização do ensino provavelmente está mais presente nas rotinas do que nas etapas burocráticas da vida docente, desvelando uma lacuna entre o que se faz, o que se espera (PPC), o que se planeja (plano de ensino) e o que se registra da prática (os diários).

Contudo, mesmo diante dessas lacunas, os registros trouxeram dados importantes. Em primeiro lugar, indícios de uma baixa preocupação (ou até mesmo hábito e prática) para com a construção dos documentos de registro escolares, em especial os diários, havendo lançamentos bastante sintéticos, objetivos e pouco esclarecedores sobre a realidade do dia a dia nas diferentes disciplinas. Em segundo lugar, os dados sinalizaram uma diferença de estratégia no preenchimento dos planos de ensino e nos diários, que nos permite inferir que houve maior preocupação com o planejamento das disciplinas (buscando um maior relacionamento com o PPC) do que com o registro do desenrolar das aulas. Talvez, inferimos, possa ter havido maior preocupação com o cumprimento burocrático das expectativas do que com a criação do lastro documental das práticas efetivamente desenvolvidas na rotina da sala de aula. Ambas as conclusões trazem direcionamentos importantes, revelando-nos a necessidade de maior preparo e formação por parte dos professores, seja retirando-os do lugar comum de seus currículos ocultos, constituídos por “[...] todos aqueles

aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78), seja lhes fornecendo elementos para uma atuação com novos parâmetros e práticas, incluindo a composição dos registros e a incorporação de práticas docentes diferenciadas, como a contextualização.

LUDMILA NOGUEIRA MURTA

Bacharel em Direito e especialista em Direito Civil pela Faculdade de Direito Milton Campos. Mestre e doutora em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo – USP. Professora no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Campus Sabará. Integrante do grupo de pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Memória do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (GPDH / IEA-USP).

JOHNISSON XAVIER SILVA

Mestre e doutor em história social pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professor do IFNMG – Campus Pirapora e professor convidado da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais – IFMG Campus Bambuí. Coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI / IFNMG.

MICHELLE ADRIANE SILVA DE OLIVEIRA

Bacharel em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC / MG. Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Professora no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Campus Sabará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 21, 5 ago. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2XaWbQn>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 10, 9 jul. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3lgJM5k>. Acesso: jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental, com base da Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 120, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3oEge3e> . Acesso: jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. *Campus Sabará. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração, integrado*. Sabará: IFMG, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3BZMX80>. Acesso em: 2 out. 2020.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência & Amp. Educação*, Bauru, 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3hqryxa>. Acesso em: 4 jul. 2020.

LIMA, R. de F. Registrar pra quê? Pra quem? *In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS*, 4; *COLÓQUIO DE PRÁTICAS LETRADAS*, 3. 2016, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: UFSCar, 2016. p. 1-8. Disponível em: <https://bit.ly/3kb8ghb>. Acesso: set. 2020.

MARQUES, A. C. T.; ALMEIDA, M. I. de. A documentação pedagógica como instrumento de formação profissional. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 269-288, nov. 2015/fev. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3yZSmdu>. Acesso: out. 2020.

REIS, A. Q. M.; NEHRING, C. M. A contextualização como processo de ensino e aprendizagem da matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12. 2016, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: SBEM, 2016. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/3E9PPkO>. Acesso: jul. 2020.

SILVA, F. H. S. da; SANTO, A. O. do E. A contextualização: uma questão de contexto. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 8. 2004, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: SBEM, 2004. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/2YPsHrE>. Acesso: jul. 2020.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA JUNIOR, N.; NASCIMENTO, D. L. do. O ensino de geometria analítica em um curso de engenharia: uma experiência com aulas contextualizadas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA*, 45. 2017, Joinville. *Anais [...]*. Joinville: Udesc, 2017. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2XaB6Wh>. Acesso: jul. 2020.

Recebido em: 27/10/2020.

Aprovado em: 22/11/2021.