

# Acerca do trabalho do professor

Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo

*Luiza Cortesão*

*Stephen R. Stoer*

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

*Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.*

Apesar de se estarem progressivamente a alargar os efeitos sociais homogeneizantes que decorrem das globalizações, todos nós que vivemos em diferentes zonas do globo (na Europa, nas Américas, na África etc.) somos confrontados com múltiplas situações em que se é forçado a reconhecer que, a par desses fenômenos de homogeneização, há diversidade. Ela existe e até se está manifestando, na atualidade, através de formas que se tornam cada vez mais evidentes. E também temos de reconhecer que, em diferentes zonas do globo, em diferentes países, se convive com essa diversidade de modos que são também diversos, por razões históricas, econômicas, ideológicas ou muito provavelmente em resultado de combinações destas e até de outras.

A Europa, por exemplo, é, de longa data, uma zona do globo onde um certo número de Estados-nação está estabelecido de acordo com grupos nacionais relativamente homogêneos.

Parte da Europa (na qual Portugal está incluído) foi também durante séculos um centro irradiador de migrações, aceitando com naturalidade (que

na linguagem e nas circunstâncias atuais não teríamos dificuldade de classificar como etnocêntrica) primeiramente a sua vocação de “descobrir” o mundo, depois de o civilizar, povoar, dominar e explorar.

Diversamente, as Américas foram, desde há muito (a partir aproximadamente do século XVI), zonas de crescente confluência, onde chegavam, e ainda continuam a chegar, povos de todo o mundo, povos estes que se foram instalando e confrontando/convivendo (geralmente mal) com os habitantes que lá já existiam. Foi no âmbito de recombinações e de conflitos que se geraram nesses contextos que foram tendo origem as diferentes nações deste continente.

É, pois, fácil de admitir que as circunstâncias em que se originaram os diferentes Estados-nação, o tipo de contato que, historicamente, se teve com o “outro”, o “diferente” e as várias formas como atualmente se convive com a diversidade sociocultural, estejam de certo modo frequentemente relacionadas. Por exemplo, a Europa, como foi colocado anteriormente, sempre foi considerada um cen-

tro irradiador de migrações, convive agora com dificuldades com a onda de emigrantes que, vindos de todo o mundo, a procuram, por razões muito variadas.

E uma outra situação que contribui para tornar este panorama ainda mais complicado é o racismo, que constantemente emerge aqui e ali. E não só na Europa, desenvolve-se e evolui também com a modernidade, pela sua natureza funcional ao sistema capitalista (Wallerstein, 1990).

Todos esses problemas têm evidentes e múltiplos reflexos no processo educativo dos diversos países. Portugal, por exemplo, partilha com alguns países da Europa uma situação em que aconteceu (quase constantemente desde o século XII) uma coincidência dos seus limites geográficos com um povo que fala uma mesma língua e tem uma história comum, fato que, sob o ponto de vista educativo, lhe pareceria oferecer algumas condições de base de que poderia resultar uma forte homogeneidade. Para além disso, e se nos reportarmos agora ao contexto educativo do século XX, poderá notar-se que esta homogeneidade (aparente) foi, por razões diferentes, sempre oficialmente realçada. No que diz respeito ao que se designava por Portugal continental, sobretudo com o Estado Novo, as práticas educativas não estimularam nunca consciência de que por trás desta homogeneidade aparente poderia existir uma heterogeneidade sociocultural. Pelo contrário, a escola era, nessa altura, concebida essencialmente como espaço de aprendizagem destinado quase exclusivamente às classes média e média alta, urbana. Para crianças de meio rural procurava até inculcar-se o desinteresse pela escola, o amor à terra, ao trabalho “honesto e esforçado” que nada tinha a lucrar com a alfabetização. São dessa época iniciativas e atitudes que marcam explicitamente esse tipo de opções. Entre elas pode citar-se como exemplo uma intervenção na Assembleia Nacional do deputado Correia Pinto em maio de 1938: “Saber ler para acreditar cegamente no que dizem certos jornais e certas publicações? Saber ler para a cultura do ódio entre os homens e do homem entre as classes? Saber ler para saber até que ponto vai

a prática e a ciência do mal? Pergunto, vale a pena saber ler para isto?” (Cortesão, 1981, p. 85).

E em *O Século* (1927), Virgínia de Castro e Almeida afirmava: “Que vantagens foram buscar à Escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos” (idem, 1981, p. 57).

Por outro lado, em outro nível, a educação também era estruturada como meio de apoio à concepção de Império em que o continente é que verdadeiramente decidia os critérios educativos de homogeneização, na sua missão civilizadora, impondo o mesmo currículo, os mesmos “Exames Nacionais”, as mesmas metodologias, em todo o Império Colonial.

Mais tarde, quando começaram os movimentos de independência africanos, a educação preparada no continente (embora de modo diferente) desempenhou também importante papel de homogeneização; isso sucedeu quando foi decidido que, em vez de um Império Colonial, o que havia, afinal, eram “províncias” (ultramarinas), tal como as havia no continente, entre as quais era importante realçar a proximidade. Tudo o que conferisse alguma consciência de diferentes identidades nas diversas regiões era politicamente ameaçador.

Foi nesse clima que muitos dos professores portugueses foram socializados como cidadãos e como professores. Clima esse que, muito provavelmente, reforçou a concepção homogeneizante que os professores em geral têm dos seus alunos, sobretudo em relação à emergência da escola de massas.

É que, dispondo de poucos professores e de espaços exíguos, em toda a parte a Escola incentivou os professores a trabalhar com os alunos como se tratasse de um só porque eram todos idênticos. Eles foram estimulados, portanto, a não serem sensíveis às diferenças existentes, e a considerar os alunos como idênticos face ao processo educativo que se oferecia. Era o que, na época, significava uma oferta de “igualdade de oportunidades”.

De todo esse conjunto de circunstâncias resul-

ta muito possivelmente o “daltonismo cultural” que corresponde à dificuldade de ver as diferenças decorridas do “arco-íris sociocultural que (na modernidade) sempre existe em qualquer escola (Cortesão e Stoer, 1996).

No entanto, é importante notar que esta insensibilidade à existência da diversidade cultural na população educativa parece também existir noutros contextos bem diferentes. As causas da sua origem serão muito provavelmente também diversas e interessantes de analisar, mas não vão ser referidas aqui (Cortesão, 1998a).

### As fontes de diversidade na escola portuguesa

Será talvez, em parte, em consequência desta dificuldade generalizada de discernir o arco-íris cultural presente nas escolas que, com frequência, se pode ouvir defender (sobretudo em meios que estão mais longe das realidades da escola básica onde a grande seleção sociocultural acontece) que a questão da diversidade cultural não constitui um problema muito sério para as escolas portuguesas

Realmente, mesmo agora que passou a ser um país de imigração, a variedade étnica em Portugal não é muito grande, se a compararmos com países como a França, a Inglaterra ou o Brasil. É certo que na nossa população escolar, que deixou de incluir pessoas que existiam no espaço físico do anterior “Império Colonial”, podemos contar atualmente, devido ao alargamento e afirmação da escolaridade obrigatória, com uma presença significativa e crescente dos ciganos, dos alunos que vieram de Cabo Verde, S. Tomé, Guiné, Angola, Moçambique e Timor, “retornados” ou filhos de trabalhadores migrantes, dos que regressaram de emigração europeia, americana e outras, sobretudo os de 2ª e 3ª geração. Temos ainda diferentes grupos de alunos de origem indiana, chinesa, da América do Sul e até de vários outros países europeus. Temos também o resultado do processo de complexificação que se opera, naturalmente, nas sociedades e de que fala Wieviorka, complexidade essa que, contrariando a

homogeneização decorrente da globalização, é fruto da “invenção permanente em que as identidades se transformam e se recompõem e onde não existe princípio de estabilidade definitiva” (Wieviorka, no prelo, p. 13). Mas o que não se pode também esquecer, é que são outros grupos culturais porventura menos visíveis, mas que nem por isso deixam de estar bem presentes com as suas características próprias, seus valores, seus saberes, seus problemas, suas subjetividades, cujas características interatuam dando lugar a numerosas outras situações socioculturais dotadas da especificidade (McCarthy, 1988). É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados, mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de moças cujos interesses, saberes, códigos de conduta (decorrentes de diferentes processos de socialização) são diversos e que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural. A acentuação desta diversidade tem sobretudo decorrido da progressiva construção da escola de massas que, lentamente, vem acontecendo em Portugal: inicialmente (de uma forma muito incipiente), ainda durante o Estado Novo, sob a pressão da necessidade de adaptação a um mundo que progressivamente se industrializava e que não era muito compatível com a elevadíssima taxa de analfabetismo então existente. Posteriormente na chamada “primavera Marcelista” com o que se designou por *Batalha da Educação*, de Veiga Simão, e que se prolongou e acentuou com a explosão escolar que se verificou no 25 de Abril e nos anos que se seguiram (Stoer, 1986). Finalmente, Portugal encontra-se envolvido na construção de uma entidade supranacional que se intitula a União Europeia. E, como é sabido, a Europa hoje em dia passa por um processo de cristalização de todos os problemas associados com a globalização (Balibar, 1991; Stoer e Cortesão, 1998).

Assim sendo, pode observar-se que a crescente heterogeneização da população escolar em Por-

tugal tem mais do que uma origem: decorre do alargamento de base social de recrutamento da população escolar, pelo advento da escola de massas e pela complexificação sociocultural e étnica que vem tendo lugar na própria sociedade.

Deste modo, *para além e juntamente com* a variedade étnica tem, pois, lugar um problema mais vasto, e significativo da diversidade social e cultural com que a escola tem de aprender a trabalhar.

É, pois, necessário (e os pesados números do insucesso escolar, de fuga à escola, mesmo de analfabetismo e de iliteracia mostram-no bem) que o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer, de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático. E pensa-se que, como adiante se discutirá, para isto será muito importante a adoção de atitudes e de práticas de investigação. É que o sempre multifacetado e difícil problema da educação torna-se ainda mais complexo à medida que a diversidade cresce.

Como se sabe, quanto maior é a distância que separa o nível sociocultural dos alunos do tipo de saberes que a escola arbitrariamente impõe como únicos aceitáveis, maior é a violência simbólica que é exercida pela escola sobre os alunos (Bourdieu e Passeron, 1970) e mais violento é o processo de recontextualização que lhes é exigida (Bernstein, 1990). Além disso, é também importante que se note que o tipo de alunos para que as regras educativas e o currículo foram concebidos continuem a ser dominantes em termos de poder é hoje claramente minoritário em termos de representações numéricas no espaço escolar pelo já referido advento da escola de massas.

Isto significa que a escola se vê forçada a trabalhar com uma população que em consequência da sua socialização não partilha (à partida) interesses, valores, comportamentos considerados “normais” com os que a escola impõe e exige.

Os problemas da relação destes alunos com a escola, com os professores e com a aprendizagem

aumentarão mais, pois, se os professores e os currículos não os prepararem para lidar com a diversidade, o que implica logo à partida conhecê-la.

Da consciência de todos estes fenômenos e das correspondentes consequências educativas e sociais de desigualdade e exclusão decorreu a proposta de que se tente, através de currículos mais flexíveis, através do recurso ao que se designou por “dispositivos pedagógicos”, contribuir para desenvolver nos alunos um processo de “bilingüismo cultural”, em que da aquisição dos saberes curriculares se aproveitem e valorizem também as raízes culturais dos grupos minoritários com que se trabalha.

### Bilingüismo cultural: uma utopia?

É esta tentativa original de ligação, esta preocupação em conseguir articular situações, por vezes aparentemente divergentes, de culturas eruditas (previstas oficialmente nos currículos) e da cultura que informa a socialização primária do aluno que estrutura as características de um “dispositivo pedagógico”.

Nesta caracterização, está esboçada a definição de “bilingüismo cultural” que é, afinal, a situação-limite para a consecução da qual os dispositivos pedagógicos podem (e/ou têm a intenção) de contribuir.

O dicionário *Petit Robert* define bilingüismo como a qualidade de alguém que “domina perfeitamente duas línguas” ou a “qualidade de uma pessoa de uma região bilingüe”. Nesta definição relaciona-se, assim, a possibilidade da existência de um domínio total de duas línguas com o fato de se ter nascido numa zona onde os referidos idiomas são falados, onde a aprendizagem simultânea das duas línguas foi feita na primeira infância. Assim, poderá notar-se que o próprio conceito de bilingüismo, mesmo em nível do senso comum, levanta a questão de que o domínio profundo de uma linguagem é muito difícil, e dependerá, muito provavelmente, do desenvolvimento de estruturas profundas só possíveis de adquirir ao longo da socialização primária.

O problema assume ainda mais complexida-

de se, em vez de se discutir a possibilidade de “dominar perfeitamente duas línguas”, se estiver agora a encarar a possibilidade do domínio da existência de conhecimentos, regras, valores, a capacidade de movimentação, a possibilidade da existência de um sentimento de pertencimento a mais do que uma cultura. Sobretudo se se optar por um conceito de cultura construído não em nível das suas manifestações explícitas (mais de tipo etnográfico), se também se não escolher uma definição tão ampla de cultura como sendo “tudo o que fica entre o universal e o idiossincrático” (Wallerstein, 1990) e se se optar por um conceito mais próximo do defendido por Bourdieu que, como refere Callewaert, concebe cultura como algo que “tem uma estrutura profunda e conteúdos aparentes”, que tem “os seus padrões últimos, que são arbitrários, inconscientes, funcionando como pressupostos estruturantes”<sup>1</sup>. Um conceito de cultura como este conduz mesmo a que se discuta a (im)possibilidade de que possa existir sequer um “pertencimento” a mais do que uma cultura.

Por exemplo, Bourdieu afirma essa impossibilidade, pois que, sendo a cultura estruturada na socialização primária (situando-se portanto em nível do inconsciente), não se poderá adquirir posteriormente;

O acesso à cultura não pode ser nunca mais do que o acesso a uma cultura — a da classe ou da nação. Sem dúvida que qualquer um, nascido no estrangeiro e que deseje compreender o universo dos chineses ou dos “Junker”, já poderá começar por tentar de novo a sua educação “esgravatando” no modelo chinês ou “Junker” (por exemplo tentando como diz Husserl, “aprender o conteúdo do currículo do colégio militar”). Mas esta aquisição de conhecimento mediado diferirá sempre da familiaridade imediata com

---

<sup>1</sup> Staf Callewaert, seminário sobre Pierre Bourdieu, no Mestrado em Ciências da Educação, especialização Educação e Diversidade Cultural (1996-98), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

a cultura nativa, da mesma forma que a cultura interiorizada, subconsciente do nativo difere da cultura reconstruída pelo etnólogo (Bourdieu, 1971, p. 205).

Na mesma linha, Rowland afirma: “o antropólogo que conseguir ‘penetrar’ numa outra cultura conhece-a em teoria tão bem como qualquer nativo” (Rowland, 1987, p. 13), poderá mesmo “ter adquirido uma compreensão daquela cultura superior à de qualquer um dos nativos, aos quais se mostra, em geral, vedada a (im)possibilidade de intercambiarem papéis e estatutos sociais entre si” (idem, p. 13). Mas acrescenta: “a sua socialização acelerada na cultura estudada não é equivalente à socialização primária de uma criança nativa” (idem, p. 15).

O que se discute, portanto, é a possibilidade de compreensão real e profunda de mais do que uma cultura, bem como a possibilidade de existência (em relação a outras culturas) de um sentimento de “pertencimento”, portanto com a possibilidade de se movimentar, com igual naturalidade, facilidade, e segurança em mais do que um campo sociocultural.

É necessário, no entanto, esclarecer que este sentimento de “pertencimento” não poderá ser confundido com a situação que decorre de uma absorção, por uma assimilação não consciente por outra cultura. “Assimilação” sugere, de fato, a diluição e submissão acrítica a outra cultura dominante. Ora, mesmo em relação à cultura em que a socialização primária foi feita, tudo o que vem sendo defendido indica que é fundamental a adoção de uma postura analítica e crítica em relação a conhecimentos e decisões sociais e políticas que têm lugar na comunidade. Assim sendo, o “pertencimento” a mais do que a uma cultura tornaria muito importante uma relação, também crítica, e a consciência da importância de um exercício de cidadania em qualquer uma delas.

A questão da possibilidade e modalidade de “pertencimento” a mais de um grupo tem sido discutida também a respeito das “personalidades múltiplas e híbridas” (Magalhães, policopiado). É-se

ora profissional, ora elemento de uma família (mãe/pai, mulher/homem, tio/tia etc.) ora membro de uma associação política, ora elemento de uma Nação, ora da Europa, ora do Mundo? “Ora” ou “simultaneamente” ou, numa postura decorrente de uma hibridação “não sincrônica”, destas diferentes pertencimentos? (McCarthy, 1988).

Por exemplo, sabe-se que Yuri Gargarin olhando a Terra do espaço confessou, emocionado, o sentimento de pertencimento ao “Planeta Azul” que, lá de longe, podia contemplar. Por sua vez um astronauta, de origem coreana naturalizado americano, interrogado sobre se se sentia ou não americano, ao tentar exprimir como era complicado “sentir-se” uma coisa ou outra, referia que, se um dia se encontrasse com um extra-terrestre, se conseguisse comunicar-se com ele, para lhe dizer de onde ele próprio era originário, seria impossível explicar-lhe que tinha nascido na Coreia, na América ou na Rússia, porque isso não teria qualquer significado nem para o seu interlocutor nem, nestas circunstâncias, para ele próprio. Ele diria, então, que era da Terra [...] De onde o seu sentimento global de pertencimento à Terra<sup>2</sup>.

Lá no espaço Gargarin experimentava, portanto, um forte sentimento de “pertencimento” à Terra. Uma vez no solo, muito provavelmente voltaria a sentir-se mais ligado à URSS. “Ou será possível admitir que essa visão global e distante da Terra tivesse sido tão forte, tão significativa, que lhe afetasse, a longo prazo, o seu sentimento em relação ao mundo em que vivemos? Por outras palavras, poderão situações muito significativas, incidentes suficientemente poderosos, afetar a estruturação do próprio habitus?” Será bom recordar que o próprio Bourdieu afirma que o “habitus é durável mas não imutável” (Bourdieu, 1992, p. 109).

Retomando a questão inicial, poder-se-á, de qualquer forma (mesmo sem questionar se isto é possível ou não), admitir que bilingüismo cultural

será uma situação relativa à possibilidade de domínio/manipulação de mais do que uma cultura em que, no caso que se analisa no momento presente, uma dessas culturas se apresenta como dominante em relação à outra. Traduzir-se-ia no domínio/manipulação de instrumentos de sobrevivência, convivência, usufruto de direitos, de intervenção, em mais do que uma cultura. Poderá mesmo dizer-se do exercício de cidadania, com as cautelas decorrentes da consciência de que o próprio conceito de cidadania é algo a que se atribui, habitualmente, uma definição com uma forte carga etnocêntrica, pois que, como se sabe (a semelhança do que se passa com os direitos do homem listados no texto da chamada declaração “universal”), “cidadania” não parece ter, também, um significado universal.

Alguém que usufruísse de um bilingüismo cultural sentir-se-ia, portanto, “em casa” em mais do que um contexto sociocultural, experimentaria sentimentos de pertencimento a mais do que uma cultura. Seria um “cidadão” nos diferentes contextos; teria acesso ao poder em mais do que uma cultura.

Através da socialização primária em duas culturas ou em resultado de uma recontextualização mais ou menos violenta, de que fala Bernstein, numa socialização secundária numa segunda cultura (dominante), a admitir-se o bilingüismo cultural, então seria possível não perder as raízes culturais de origem na cultura minoritária, criando novas raízes, ou criando em tempos diferentes, raízes distintas e igualmente significativas em cada um dos diferentes contextos socioculturais.

Ora, mesmo que, numa linha defendida por Bourdieu, se aceite que esta situação constitui um “limite” ao qual se pode tender mas que nunca será plenamente atingível, e que, de certo modo se ficará sempre diferentemente posicionado na cultura nativa e na segunda cultura, o que será importante discutir e explorar é se, em tais condições, o processo educativo pode ou não contribuir para que tenha lugar a ocorrência (ou proximidade) de um bilingüismo cultural.

Ir-se-á defender que contribuição da escola para o desenvolvimento de um bilingüismo cultural só

<sup>2</sup> Entrevista realizada numa emissão da RTP2, Rede de Televisão Portuguesa 2, em junho de 1995, sobre emigração e emigrantes.

será possível se o professor no seu cotidiano se afastar do recurso exclusivo e de práticas transmissoras e reprodutoras e tentar desenvolver atitudes e práticas que, como se procurará demonstrar, conduzem à produção de diferentes tipos de conhecimento.

### Que produção de conhecimentos?

Segundo Basil Bernstein, o trabalho de um professor consiste em, através do discurso pedagógico, traduzir o saber científico numa linguagem tal que permita a apreensão e a compreensão, pelos que estão a aprender, de conhecimentos que, nos trabalhos originalmente produzidos se apresentavam, geralmente, sob formas muito mais complexas. Trata-se, portanto, segundo ele, de um trabalho que visa conseguir a descomplexificação de resultados da produção científica, de modo a torná-los acessíveis aqueles discentes que no processo educativo terão de adquirir aqueles saberes. Os professores assumem, assim, o papel de selecionadores, simplificadores e transmissores de saberes que não foram produzidos por eles. Como Bernstein explica:

Tomando a física como exemplo, distinguiremos entre física como atividade no campo da produção de um discurso, e física na qualidade de discurso pedagógico. É possível olhar as atividades dos físicos no campo em que a física é produzida e por vezes é difícil acreditar que o que estão a fazer é física. Não é este o caso da física como discurso pedagógico. O livro de texto diz o que a física é, e é óbvio que tem um autor. O aspecto interessante, contudo, é que os autores de livros de texto de física raramente são físicos que trabalham no campo da produção da física; eles trabalham no campo da recontextualização [...] os agentes da recontextualização selecionam de entre a totalidade de práticas, aquilo que é designado por física, no campo da produção da física. Há uma seleção relativa quanto ao modo como a física se relaciona com outros assuntos, no que diz respeito à seqüência e ao ritmo (ritmo é a quantidade de aquisição esperada), mas esta seleção não pode derivar da lógica do discurso da física [...] (Bernstein, 1996, p. 48-9).

Os professores são, assim, segundo Bernstein, “agentes recontextualizadores” que “deslocam o texto e procedem à sua recolocação” (Bernstein, 1990, p. 193).

Ao deslocar e recolocar o texto, os professores procedem à sua tradução. Ora etimologicamente, um tradutor é um “traditor”, isto é, é alguém que, ao verter um texto para outro idioma, trai, quase inevitavelmente, o seu significado original.

Falar de traição neste texto é uma forma de expor a dúvida de que seja possível captar integralmente o pensamento que o autor procurou expressar no seu trabalho original. Um bom tradutor, no entanto, esforça-se para não concretizar essa traição, procurando apropriar-se o mais completamente que lhe é possível do significado do texto a fim de poder exprimi-lo através de outra linguagem (noutra língua), mantendo um sentido tão próximo quanto possível do original, e de modo a manter também a qualidade formal que ele tinha nesse idioma. Traduzir um texto literário exige, portanto, um grande domínio das duas línguas, um domínio tal que o tradutor seja capaz de compreender, seja capaz de se apropriar, do original, e de o recriar na língua para a qual o está a verter. Exige, portanto, também (se se tratar de uma versão escrita) riqueza vocabular, sensibilidade, flexibilidade no domínio do segundo idioma, qualidades que embora não sendo as mesmas que são necessárias à criação original do texto, são específicas deste trabalho e muito importantes.

No caso do professor, a possibilidade de verter o discurso científico original num discurso pedagógico depende, entre outras coisas, da sua capacidade de selecionar o essencial e ser capaz de estabelecer seqüências lógicas e ritmos que pensa serem adequados aos alunos com que trabalha. O que interessa aqui analisar é quando e como intervem no trabalho do professor uma atividade do tipo da tradução.

Freqüentemente, os professores quase não fazem sequer um trabalho do tipo de tradução. Por vezes, limitam-se a reproduzir para os alunos, com a maior fidelidade possível o que se encontra regis-

trado em livros de texto (e que são, como se viu, materiais didáticos, portanto, materiais estandarizados), onde foi feita já a ritmagem, e os conhecimentos científicos já estão selecionados, condensados e simplificados. É realmente pouco frequente que o professor do ensino básico ou mesmo secundário prepare as suas aulas lendo no original um trabalho produzido por um físico, um matemático ou um historiador e que é o resultado das pesquisas destes. O professor recorre, quase exclusivamente, como explica Bernstein (1990, p. 193), a textos que já mudaram “de posição” tendo sido “reposicionados” por outrem num contexto educacional. E ainda, frequentemente, como atrás se referiu, o professor recorre a este tipo de materiais para, nas suas aulas, reproduzir para os alunos (no âmbito de uma pedagogia que Paulo Freire classificaria de “bancária”) os conhecimentos ali registados.

Uma situação destas constitui um processo de Educação monocultural de efeitos quase exclusivamente reprodutores, pois que se assim proceder o professor recorre de forma rotineira a materiais didáticos, para concretizar o seu trabalho de transmissão de conhecimentos estabelecidos como necessários (pelo currículo oficial, centralmente estabelecido). E o faz de um modo que é dirigido àqueles alunos que os grupos dominantes identificam como “aluno-médio”, ou “aluno-tipo”. E recorre a esses materiais didáticos como apoio, como instrumento facilitador, do ato de ensinar. Trabalhando deste modo, as qualidades necessárias para o desempenho deste tipo de trabalho são a existência de uma razoável segurança científica, clareza de exposição e, quando muito, uma certa capacidade de reformular, se se percebe necessário, o modo que usou para comunicar (e que está relacionado com a capacidade de traduzir).

Considere-se agora um segundo caso em que um autor de programas ou de livros, ou ainda um professor, recorre ao texto científico, procurando vertê-lo numa linguagem que seja acessível aos alunos. Para realizar este trabalho, ele estará realmente, a fazendo uma tradução. E para que seja tradutor (e o menos possível “traidor”), tem de ser ca-

paz de se apropriar completamente do sentido desse texto. Tem, tal como sucede com um bom divulgador, de o verter numa linguagem simples e clara mantendo, contudo, a correção científica. Tem de saber estabelecer a seqüência exigida por uma lógica pedagógica e identificar a quantidade de conhecimentos de que o aluno terá capacidade de se apropriar. Trata-se, portanto, de uma versão descomplexificada do conhecimento científico produzido por outrem.

Num trabalho anterior, refere-se, ainda, a uma terceira situação que ultrapassa estas duas que se acabam de ser descritas (Cortesão e Stoer, 1997). Na segunda situação anteriormente referida, a comunicação, tal como sucede no primeiro caso, é pensada na relação a alunos que são uma abstração concebida pela escola monocultural. Diferentemente, neste terceiro caso, tenta-se agora comunicar com alunos de que se procuraram conhecer as características, interesses, conhecimentos anteriores e problemas, numa tentativa de lhes propor situações de aprendizagens que lhes sejam adequadas e significativas. E nesse trabalho afirmou-se:

Esta seleção do discurso pedagógico, esta re-colocação, reenfoque e relacionamento dos outros discursos para que se torne um veículo não só de comunicação mas também de desenvolvimento do formando, se é original, se se faz, não por tentativa/erro, mas porque se constrói como hipótese lógica de proposta educativa àquele grupo, àquele contexto, poderá constituir uma situação específica de produção de conhecimento no decurso da ação pedagógica.

Poderá, portanto, verificar-se que, no decurso e através da ação pedagógica, se podem produzir dois tipos de conhecimentos específicos que não se limitam, de forma alguma, a ser somente o resultado da simplificação do conhecimento científico produzido por outras ciências:

— o primeiro será um conhecimento de tipo socioantropológico sobre o grupo ou os indivíduos com que se trabalha, conhecimento esse que poderia talvez ser adquirido também por outras vias: por exemplo através de uma prolongada observação participante

com aquele grupo em formação e que permitiria identificar características socioculturais e até psicológicas;

— o segundo será de natureza educacional, construído a partir do primeiro mas que resulta também de um cruzamento fecundo, original, pelo menos entre esse conhecimento e contributos da teoria do currículo, das didáticas das diferentes disciplinas etc., e do qual resulta a produção original (e efêmera), de “dispositivos pedagógicos” (cf. Cortesão e Stoer, 1997, p. 18).

Como se acaba de ver, pode-se identificar toda uma gama de formas que os professores podem ter, de acesso aos conhecimentos que irão utilizar no processo educativo.

O carácter, porém, e os significados da situação educativa que é apresentada aos alunos não dependem só da forma como os professores se apropriam dos saberes que são utilizados. Dependem também, entre outras coisas, dos processos metodológicos a que eles recorrem e através dos quais proporcionam aos alunos situações de aprendizagem.

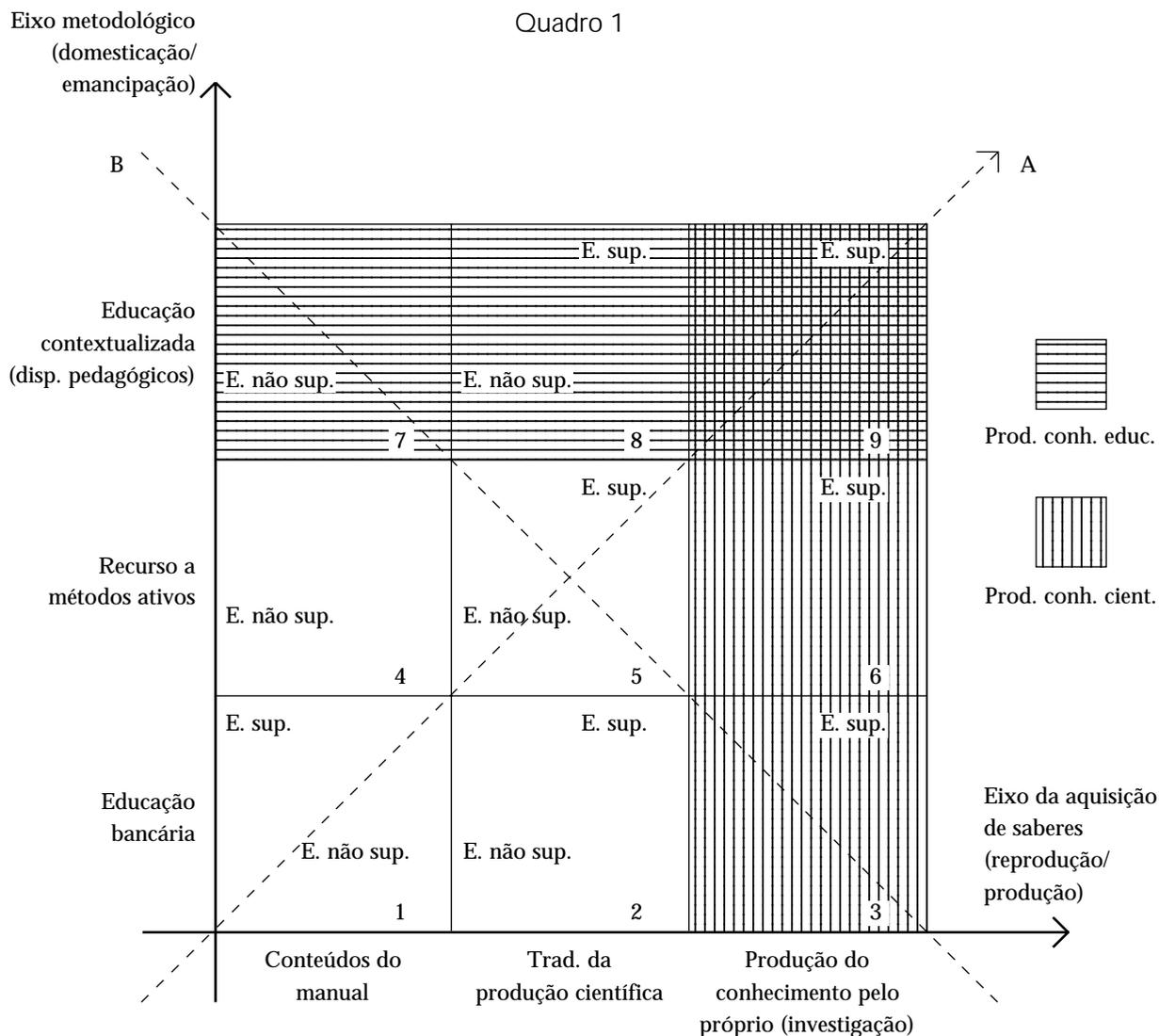
Também aqui se poderão considerar diferentes situações desde a já anteriormente referida “educação bancária” de Paulo Freire (e que consiste em «depositar» conhecimentos nos alunos considerados recipientes passivos e vazios que o professor irá encher), passando também pelo que se designa, habitualmente, por “ensino ativo”. Este poderá caracterizar-se, como se sabe, como sendo o tipo de trabalho em que se solicita aos alunos que desenvolvam atividades concebidas pelos professores e por estes consideradas adequadas para que os que estão a aprender consigam adquirir aquelas aprendizagens. Finalmente, poderá considerar-se uma outra situação em que se estimula os alunos a envolver-se ou em projetos que gerem, ou em problemas que procuram resolver, com os quais desenvolvam várias capacidades e posturas de crítica ou em várias atividades várias que dinamizam, porque lhes dizem algo, porque de algum modo lhes são significativas e através das quais poderão desenvolver alguma consciência crítica dos seus direitos e deveres como cidadãos.

Assim sendo, pode verificar-se que também as metodologias de trabalho a que se recorre poderão assumir diferentes graduações que vão conduzindo os alunos da situação de súditos, à situação de sujeitos e/ou agentes da sua aprendizagem, de uma aprendizagem que irá proporcionar a eles um significado cada vez mais evidente.

O que se vai propor é que, ao refletir sobre os processos de ensino/aprendizagem, se considerem, simultaneamente, estes dois vetores (relativos a processos de aquisição do saber e à metodologia de ensino/aprendizagem usada). Ao fazer este cruzamento ir-se-á também tentar identificar em que casos intervêm situações de produção do conhecimento. Se se retomarem as palavras de Bernstein, poderá ver-se que o que se vai propor, afinal, é um exercício sobre a relação do professor com “o quê do discurso pedagógico”, isto é, com o discurso que se vai tornar “objeto e conteúdo da prática pedagógica” e a sua relação com o “como” do mesmo discurso (Bernstein, 1996, p. 49).

Ao longo desse exercício será também interessante tentar identificar (embora provisoriamente) em que níveis de ensino poderão ter lugar diferentes processos, cuja índole resulta da combinação das características simbolicamente situadas nos dois vetores. É, no entanto, necessário esclarecer que, nesta fase do trabalho, esta identificação não poderá ser feita a partir de uma análise empírica consistente, mas sim, exclusivamente, a partir de conhecimento obtido em nível do senso comum, ou, quando muito, em nível de uma reflexão feita sobre uma experiência prolongada do exercício da profissão em diferentes graus de ensino.

O modo como se articulam as formas como os professores adquirem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do processo educativo (o “quê” nas palavras de Bernstein), com diferentes processos metodológicos a que eles recorrem na concretização desse processo (o “como” de Bernstein), permite, realmente, identificar e caracterizar diferentes modalidades de ensino/aprendizagem (v. Quadro 1).



Como se pode ver no eixo relativo ao processo de obtenção de conhecimentos (reprodução/produção), consideram-se diferentes situações:

- > o recurso aos conteúdos contidos nos textos que constituem manuais e que estão já selecionados e simplificados;

- > a consulta a trabalhos científicos, que são “traduzidos”, selecionados e relocalizados pelos professores;

- > a produção pelo próprio professor através dos trabalhos de investigação que realiza.

Também se pode ver que no eixo da meto-

dologia (domesticação/emancipação) estão sucessivamente previstas várias situações. O professor pode:

- > recorrer a um ensino transmissivo, expositivo;

- > recorrer a metodologias ativas e a materiais didáticos mais ou menos variados, pondo em marcha um ensino que solicita ação ao aluno deslocando-o da situação de recipiente do conhecimento para o papel de colaborador na conquista das suas aprendizagens;

- > desencadear processos também ativos de aprendizagem, mas agora através de recurso

a dispositivos pedagógicos (que relacionam os saberes curriculares com problemas e com conhecimentos que os alunos possuem, decorrendo da sua socialização no grupo de origem) tendo, portanto, mais possibilidades de serem significativas para aqueles alunos.

A combinação destas características, que simbolicamente se poderá imaginar estarem situadas ao longo destes eixos, permite identificar nove situações que estão indicadas no quadro 1 por algarismos que vão de 1 a 9.

Poderemos começar por notar que as situações designadas por 3, 6, 9, 8 e 7 ocorrem implicando a existência de processos de produção de saber (portanto de investigação). Estes processos estão, respectivamente, ligados uns a diferentes processos de produção de conteúdos disciplinares, outros à elaboração de conhecimentos de tipo socioantropológico e educativo (Cortesão e Stoer, 1997).

Por outro lado, pode verificar-se que as situações indicadas por 1, 2, 4 e 5 estão ligadas a processos educativos em que não intervêm atividades de produção científica nem pedagógica.

Assim sendo, o eixo A atravessa no quadro duas situações extremas: uma para a qual só contribuem processos de produção científica e pedagógica; uma segunda, puramente reprodutiva, em que, portanto, não há qualquer situação de produção.

Por sua vez, o eixo B separa as situações encontradas em duas zonas: uma em que predomina a produção, outra em que predomina a tradução e a reprodução.

Poderá caracterizar-se a situação 1 como aquela em que o professor recorre exclusivamente ao manual (no ensino básico e/ou secundário) ou aos apontamentos (“à velha sebenta”), no caso do ensino universitário, para a realização de um ensino expositivo que consubstancia a mera reprodução do saber, quando muito pondo em evidência a posse de uma erudição científica e que contribui para a reprodução sociocultural. A recontextualização, simplificação e ritmagem já foram feitas por outrem. O professor, numa atitude que poderá ser

classificada de “daltônica”, limita-se a comunicar os conhecimentos com maior ou menor clareza.

Nas situações indicadas por 2 e 5, e que são mais frequentes no ensino superior, mas podendo ocorrer também noutros níveis de ensino, o professor expõe, explica recontextualizando a sua produção científica ou de outrem (caso 2) ou (e isto acontece menos frequentemente no ensino superior) suscita situações ativas da aprendizagem desses mesmos conteúdos, através da análise de textos, debates, exercícios etc. (caso 5). Estes últimos são os que, na linguagem comum, são referidos como sendo os professores “de grande qualidade”. No caso 4, que ocorre mais frequentemente, sobretudo no ensino não-superior, com docentes também considerados geralmente “de qualidade”, o professor adequa o saber já selecionado e simplificado no manual, mas propõe aos alunos (através, por exemplo, de debates, de jogos, de problemas a resolver) um conjunto de situações ativas de aprendizagem. É raro que esta situação ocorra no ensino superior, porque, como se pode ver, ela se caracteriza por uma conjugação de características indicadoras de existência de preocupações com processos educativos não acompanhadas de preocupações com a pesquisa, características essas que, em conjunto, não fazem habitualmente parte do perfil do professor do ensino superior.

Os professores que produzem conhecimento na sua área disciplinar (e estes estão quase só limitados aos professores do ensino superior que fazem investigação) poderão através de um ensino expositivo transmitir esses conhecimentos não tendo grande preocupação em os traduzir numa linguagem que os descomplexifique (situação 3), mas poderão suscitar a participação, abrir-se ao debate com os seus alunos, ou imaginar alguma situação que lhes ofereça a possibilidade de terem algum protagonismo. Poderá tratar-se, por exemplo, da situação em que se proporciona a leitura de textos científicos produzidos pelo professor e se solicita que os alunos os exponham, os analisem e os debatam em pequeno e/ou em grande grupo (situação 6). Esta situação também ocorre (embora mesmo aqui não

com muita freqüência) quase exclusivamente no ensino superior.

O caso 7 é relativo aos professores que adquirem os conhecimentos a partir de manuais (portanto já recontextualizados e simplificados, mas que, conhecendo (ou desenvolvendo atividades que o ajudem a conhecer) os seus alunos, se preocupam em adequar as formas de tratamento dessas matérias (o “como” de Bernstein) ao tipo de alunos com que trabalham (re/criando conteúdos e metodologias de forma a que eles sejam adequados aos seus interesses, tomem em conta os seus problemas e permitam a rentabilização dos saberes que eles já possuem). Trata-se de professores que, raramente, (ainda com menor freqüência do que no caso 4 já analisado) se encontram no ensino superior. Surgem, sim, e só também raramente, entre os chamados “bons professores” do ensino básico e secundário e os professores que têm uma prática informada por preocupações multiculturais.

A situação referenciada no quadro pelo número 9, pelo menos atualmente, quase se poderá imaginar somente como ideal (e que, a existir, se situaria no ensino superior). Seguindo a linha de raciocínio até agora utilizada, tratar-se-ia da situação em que o professor produtor de conhecimentos disciplinares seria também capaz de produzir conhecimentos de tipo socioantropológico sobre os seus alunos e utilizar este saber para produzir dispositivos pedagógicos adequados a esses alunos que os estimulassem a adquirir esses conteúdos. Mas essa aquisição far-se-ia por meio de um trabalho que se desenvolveria em um nível que não dependeria exclusivamente nem da ritmagem nem da simplificação nem da condensação sempre necessária aos alunos dos ensino básico e secundário. Por outras palavras, o caso do número 9 é relativo a uma situação educativa de ensino superior, que idealmente seria posta em marcha por um professor investigador que também está atento à diversidade sociocultural, que, progressivamente, vai tendo maior representação no ensino superior.

A questão que aqui permanece é relativa à distinção entre a recontextualização do ensino reali-

zado em atenção à diversidade presente no ato educativo e as alterações que habitualmente são englobadas no conceito de tradução, alterações estas que ocorrem, portanto, nas situações em que não há produção de conhecimento em nível socioantropológico e pedagógico.

Será possível, em todas as circunstâncias, fazer claramente a distinção entre as atividades que se limitam à tradução (que consiste essencialmente numa simplificação, estabelecimento de uma seqüencialidade e ritmagem) e as atividades que envolvem processos de recontextualização? (Recorde-se que estas ocorrem quando se procura encontrar através de um trabalho de produção pontos de convergência, interesse e saberes entre os alunos reais presentes e um conhecimento cujo nível científico de complexidade não é diminuído.) Esta é uma questão que permanece em aberto e que futuramente será trabalhada.

---

LUIZA CORTESÃO é professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal) e coordenadora da linha de investigação “Cultura(s) e comunicação” do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. É autora de numerosos livros e artigos incluindo a obra *Escola-sociedade: que relação?* (agora na terceira edição) e *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, em co-autoria com Stephen R. Stoer, a ser publicado em 1999 por Edições Afrontamento, Porto. STEPHEN R. STOER é professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal) e diretor do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. É também diretor da revista *Educação, Sociedade & Culturas*.

### Referências bibliográficas

- BALIBAR, Etienne, (1991). “Es Gibt Keinen Staat in Europa”: racism and politics in Europe today. *New Left Review*, 186, 5-19.
- BERNSTEIN, Basil, (1990). *The structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*, v. IV. Londres: Routledge.

- \_\_\_\_\_, (1996a). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_, (1996b). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis.
- BOURDIEU, Pierre (1971). Systems of education; systems of thought. In: YOUNG, M.F.D. (org.). *Knowledge and control*. Londres: Collier McMillan, p. 189-207.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, J.D., (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système de l'enseignement*. Paris: Minuit.
- CORTESÃO, Luiza, (1981). *Escola-sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_, (1998a). Da necessidade de vigilância crítica em educação à importância da prática da investigação-ação. *Revista Educação*, v. VII, p. 27-33.
- \_\_\_\_\_, (1998b). *Práticas educativas face à diversidade e investigação-ação*. Relatório para provas de agregação. Porto: FPCE/UP.
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen R., (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, nº 9, p. 35-51.
- \_\_\_\_\_, (1997). Investigação-ação e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter-multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, p. 7-28.
- FREIRE, Paulo, (1975) *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- MAGALHÃES, Antônio M., (1998). *Reflexibilidade: a construção das identidades pessoais e a escola*. Texto fotocopiado.
- McCARTHY, Cameron, (1988). Rethinking liberal perspectives on racial inequality: schooling, making the case for nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, 58, 3, p. 265-79.
- ROWLAND, Robert, (1987). *Antropologia, história e diferença: alguns aspectos*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-80, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza, (1998). Multiculturalism and educational policy in a global context (European perspectives). In: BURBULES, N., TORRES, C. (orgs.). *Critical political concepts in the globalization of education*. Nova York: Routledge.
- WALLERSTEIN, Immanuel, (1990). Culture as the ideological battleground of the modern world system. In: FEATHERSTONE, Mike (org.). *Global culture*. Londres: Sage.
- WIEVIORKA, Michel, (no prelo). Será que a resposta é o multiculturalismo? *Educação, Sociedade & Culturas*, 12.