



Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula

Luiza Cortesão

RESUMO – Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. Neste trabalho começa-se por discutir algumas questões epistemológicas e metodológicas que, sobretudo em contextos multiculturais, é necessário ter em consideração em processos educativos que pretendem ser significantes para os diferentes alunos. Defende-se que, em contextos de diversidade sócio-cultural, e se se pretende que as aprendizagens sejam relevantes para os alunos, o professor, para além de ser um tradutor de saberes produzidos por outros, terá de se assumir também como investigador, como produtor de conhecimento, que diversifica o processo de ensino-aprendizagem através de *dispositivos de diferenciação pedagógica*. Neste texto aprofundam-se e cruzam-se contributos anteriores decorrentes de trabalhos elaborados sobretudo em colaboração com Stephen R. Stoer.

Palavras-chave: **Multiculturalidade. Aprendizagens Significativas. Dispositivos de Diferenciação Pedagógica.**

ABSTRACT – Teacher: producer and/or translator of knowledge? Working within the social-cultural rainbow of the classroom. In this text after some epistemological and methodological comments, it is argued that, when working in a diversity of social and cultural contexts, and wanting learning processes to be meaningful to students, teachers will have to be more than knowledge translators. They also will have to be researchers. They will have to produce knowledge in order to adequately diversify the learning process through differentiation pedagogical devices. This is a text that reflects, enhance and cross contributions arising from previous works carried out mainly in collaboration with Stephen R. Stoer.

Keywords: **Multiculturalism. Meaningful Learning. Differentiation Pedagogical Devices and Educative Success.**

O paradoxo das Ciências da Educação, que são mal amadas devido ao carácter doméstico das práticas educativas, e também em consequência da natureza mestiça e poliglota das suas noções, também por causa das diferentes linguagens que usam e ainda pela complexidade de representações que elaboram, está sem dúvida, relacionado com o facto de uma tal 'impureza' (porque ainda mais acentuada que noutros campos) não permitir que se esqueça, facilmente, que o reconhecimento (considerado não redutível) da heterogeneidade e da temporalidade constitui exactamente a condição fundamental do trabalho científico no quadro das ciências do homem e da sociedade (Ardoino, 1992, p. 7-8).

Algumas Considerações de Natureza Epistemológica

Esta frase de Ardoino possibilita a retoma de uma interrogação que, cada vez que se refere, permite que se façam alguns aprofundamentos: “A natureza mestiça e poliglota da educação” será uma “riqueza e/ou factor de vulnerabilidade?” (Cortesão; Stoer, 1997).

Trata-se, realmente, de uma boa questão, embora esteja formulada em termos dicotómicos que, como se sabe, são tão caros a contextos da modernidade. Boa questão porque pode contribuir para mapear a original e, de certo modo, ainda precária posição das Ciências de Educação no campo da epistemologia. No entanto, admite-se que este tipo de formulação corre o risco de se revestir de um carácter algo redutor. O recurso em ciências humanas a dicotomias (com as quais se procurava, no passado, classificar, por exemplo, uma situação de *essencialista* ou *não-essencialista*, ou quando se discutia se se tratava um contexto *regulador* ou *emancipatório*) cada vez, com maior frequência, vai dando lugar a descrições mais matizadas, menos contrastadas. Este é o caso que foi proposto por Magalhães e Stoer (2001) quando, por exemplo, recorreram a uma metáfora gráfica que consiste em imaginar conceitos opostos, com os quais procuravam analisar processos educativos, como que situados, simbolicamente e em tensão, nos extremos de um *continuum*. Admitiram, então, a existência de posicionamentos intermédios e/ou híbridos e mestiços, que se poderão considerar mais próximos ora de um, ora de outro extremo, em diferentes densidades, em diferentes tempos, e em diversos contextos. É neste sentido que se poderá defender que, na interrogação acima formulada, se recorra ao *e* em vez do *ou*. A *natureza mestiça e poliglota* parece ser, de facto, um factor de vulnerabilidade, pois que assume características que convivem mal com o poderoso paradigma clássico de ciência estabelecido pelas ciências duras. E, sabe-se bem que o estatuto de ciência foi sendo construído, desde há muito, num contexto epistemológico que foi dando forma, solidez e respeitabilidade, ao conceito Galileano do que deverá ser uma verdadeira ciência. Assim sendo, ao afastar-se dos cânones estabelecidos cujo estatuto é, frequentemente, considerado inquestionável, ao recorrer a práticas que transgridem normas tradicionalmente consideradas como sendo as *únicas válidas*, as Ciências da Educação tornaram-se de facto vulneráveis. Em algumas circunstâncias, mesmo ainda agora que alguns progressos foram, indiscutivelmente, feitos no sentido

do reconhecimento das Ciências da Educação na sua qualidade de campo de produção de conhecimento, elas são ainda consideradas, por alguns, como sendo qualquer coisa próxima das ciências ocultas, a que faltaria uma indispensável qualidade e rigor científico.

Mas dado que se vai reconhecendo, como afirma Ardoino (1992), que características de heterogeneidade e de temporalidade das Ciências da Educação estão presentes nos processos que se desenvolvem neste campo, terá de se admitir que, ignorá-las, poderá, perigosamente, conduzir a uma descaracterização das situações que se estão a tentar estudar. O que se acaba de afirmar permite defender que as práticas metodológicas e análises, a que se procede quando se produz conhecimento neste campo, terão de ser feitas no próprio quadro epistémico da especificidade das referidas ciências. Os procedimentos irão, certamente, transgredir alguns dos cânones das ciências duras, até há relativamente pouco tempo considerados como os únicos aceitáveis. Se se reconhece as vantagens de recorrer a outro tipo de práticas científicas que irão ao encontro da sua natureza específica, essas práticas não podem ser consideradas nem menos rigorosas, nem menos correctas. São, simplesmente, como muitos defendem, *outro tipo de práticas*, coerentes com o quadro epistemológico a que pertencem (cf. Santos, 1988; Lessard-Hébert et al., 1994; Fritzell, 2006).

É assim, por exemplo, que se afasta a ideia de que, para compreender situações complexas, a via melhor seria procurar a de decompor o problema em pequenos problemas, na assunção de que, se se resolverem as partes, se obterá a explicação do todo (Ardoino, 1992; Ardoino; Barbier, 1993; Barbier, 1996). Reconhece-se, no entanto que, recorrer a este tipo de metodologias para tentar abordar a complexidade em que se procura entendê-la simplificando-a (como se faria num quadro teórico construído de acordo com as regras enunciadas em 1637, por Descartes, no seu *Discurso do Método*) é, pelo contrário, um processo discutível. Ele ameaça introduzir significativos factores de erro no desenvolvimento de uma desejada análise de situações complexas como são os processos educativos. Nas ciências humanas e, portanto, também no campo das ciências da educação, toma-se consciência da muito frequente impossibilidade de generalizar resultados obtidos, aplicando soluções encontradas numa dada situação para resolver problemas que, embora podendo ser semelhantes em alguns aspectos, têm lugar em contextos diferentes. É assim, ainda, que se assume a inevitabilidade e portanto os riscos, mas também as vantagens, da implicação do investigador nos problemas que se estudam. A implicação pode, é certo, ser responsável por leituras algo deformadas dos problemas que se estudam (Ardoino, 1992). Mas, sabe-se, também pode estimular um empenhamento no trabalho e uma profundidade de análise menos fácil de conseguir num estudo frio e distanciado dos fenómenos. E tal como se defendeu em trabalhos anteriores (cf. Cortesão, 1998b) e como muitos manuais de metodologia indicam (cf. Denzil, 1970; Almeida; Pinto, 1982; Campbell, 1988; Huberman; Miles, 1991; Lessard-Hébert et al., 1994) a verdade é que são conhecidos procedimentos metodológicos (como por exemplo a triangulação)

a que é possível recorrer, nestes casos. Eles poderão ajudar a que diminuam significativamente os desvios que possam existir numa leitura que se faz de fenómenos que tocam afectivamente o investigador.

Forçoso será reconhecer que, face a esta outra forma de fazer ciência, a produção de conhecimento é obtida de um outro modo, numa postura epistémica no quadro da qual se recorre, sobretudo, a metodologias e a regras que lhe são próprias, metodologias essas que abrem caminho a que se possa, como se referiu já, desenvolver um trabalho de interpretação de realidades tão complexas quanto instáveis. A assunção do carácter específico desta heterogeneidade e temporalidade do objecto de estudo e, coerentemente, dos métodos para o estudar (que conduzem a que se procurem abordar as situações complexas por meio da complexidade) são afinal a sua riqueza e, como diz ainda Ardoino (1992), são condições fundamentais de realização do trabalho científico nesta área. Por isso podemos defender que, a *natureza mestiça e poliglota* das ciências da educação é, simultaneamente, um factor de vulnerabilidade (sobretudo no mundo académico) mas, sem dúvida, também uma fonte de riqueza.

Defende-se ainda que esta natureza epistemológica que é, simultaneamente, ambígua e prenhe de potencialidades de interpretação das complexidades do real, não limita o trabalho a desenvolver no campo educativo, à realização de análises e intervenções em contextos próximos e/ou directamente vivenciados. Uma tentativa de compreender a complexidade desse real, alerta, de imediato, para a importância de ir para além do estudo dos sintomas ou de “ir para além das fachadas”, como Seda Nunes alertava (cf. Nunes, 1979), indo buscar auxílio na identificação de factores estruturantes mais longínquos, mas nem por isso menos responsáveis pelos problemas que se enfrentam no quotidiano da educação (ver Mollo, 1969; Snyders, 1976; Wallerstein, 1990; Popkewitz, 1994). Daí a ideia não de compatibilizar mas sim de cruzar, iluminar, fertilizar as análises feitas sobre práticas concretas de educação com tentativas de desocultar e ter em conta questões macro-estruturais, nem sempre aparentes, mas nem por isso menos poderosas (cf. Wallerstein, 1990; 1997; 2000; Callewaert, 1999).

Do Tradutor ao Produtor de Conhecimento

No seu campo de trabalho marcado pela complexidade, pela mestiçagem e temporalidade, constringido por múltiplos determinantes macro-estruturais, como poderá actuar o professor?

A aceitação que se acaba de defender de uma heterocientificidade no campo educativo irá permitir que se dê mais um passo no raciocínio que pretende desenvolver. Esse passo será dado a partir do questionamento de outra afirmação, desta vez de Basil Bernstein (1996).

Defendeu Bernstein que o professor, quando está a trabalhar com os seus alunos, desenvolve um simples trabalho de tradutor. A fim de tornar os conteúdos inteligíveis a esses alunos, a sua função consiste, segundo este autor, em traduzir para eles, em linguagem e ritmos que lhes sejam acessíveis, o trabalho

científico produzido por outrem. Segundo ele, o professor de biologia não é, geralmente, um biólogo. O que ensina química não é, na maioria dos casos, um químico. O que ensina história ou filosofia não é historiador nem filósofo. Ele traduz para uma linguagem acessível aos alunos conteúdos científicos que outros produziram (Bernstein, 1996). E, normalmente, fá-lo assumindo-se como peça de um sistema em que o seu trabalho se deverá integrar harmoniosamente.

Não se nega que, em muitas, talvez mesmo na maior parte das suas actividades, o professor precisa de traduzir conteúdos científicos produzidos por outros, adequando-lhes, tanto quanto possível, a sua linguagem e ritmos, complementando o que explicou com alguns exemplos (Cortesão; Stoer, 1997). É a esta (e outras) adequações a que o professor procede, de forma quase intuitiva, que é referida por Bernstein (1996) como sendo um processo de tradução. Até um saber decorrente do senso comum nos diz, por exemplo, que não se explica o mesmo fenómeno do mesmo modo, com idêntica linguagem, a alunos do ensino básico e a um estudante do final do secundário ou do ensino universitário. Este é um tipo de saber que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que é analisado e muito desenvolvido por todo um conjunto de autores que defendem a necessidade de diferenciação do ensino (ver Freire, 1970; Cohen, 1991; Legrand, 1995; Perrenoud, 1984; 1996; 2010). Por outro lado, também muitos trabalhos da Sociologia de análise de políticas e sobretudo os trabalhos dos teóricos desenvolvidos no quadro das teorias da reprodução evidenciaram quanto os factores macro-estruturais são responsáveis, embora geralmente de modo não explícito, por muitos dos problemas com que o professor se confronta no seu quotidiano de trabalho (Bourdieu; Passeron, 1970; Illich, 1977; Snyders, 1976; Nunes, 1979; Althusser, 1985; Baudelot; Establet, 1989; Bernstein, 1996). Evidenciaram ainda como a educação pode contribuir, mesmo sem o saber, para a manutenção da estratificação social. Ignorar isto é muito perigoso para os professores e pode contribuir para que, por exemplo, se trabalhe num clima de voluntarismo pouco lúcido, e para que se tente enfrentar os problemas surgidos no imediato, sem que se procure entender o que lhes está na origem (Bourdieu; Passeron, 1970; Illich, 1977; Althusser, 1985; Perrenoud, 1984; Bernstein, 1996; entre muitos outros).

Este corpo de pesquisas alerta, portanto, para a importância de, ao enfrentar esses problemas, não se ficar pela atenção aos sintomas tentando simplesmente eliminá-los. Absentismo, desinteresse, indisciplina, mesmo violência, por exemplo, mais não são que simples sintomas de problemas cujas raízes se situam muitas vezes não só na escola mas também no contexto social mais vasto de que ela faz parte (Perrenoud et al., 1989; Perrenoud, 2010; Cortesão, 2011; 2010). Daí a importância da aquisição e mobilização por parte das escolas e dos professores de conhecimentos de tipo sociológico e antropológico (Cortesão; Stoer, 1997; Stoer; Cortesão, 1999).

Mas o que se defendeu em trabalhos anteriores e se defende no presente texto é que, na relação pedagógica que estabelece, o professor, tirando partido da *natureza mestiça e poliglota* do campo de saber em que trabalha, com a

sua acção ele pode ser, em diferentes graus e de diferentes modos (e isto pode acontecer até frequentemente), um produtor de conhecimento. Defende-se assim que, nesta sua área específica do saber, o professor pode produzir conhecimento que lhe permite ultrapassar o papel de mero *tradutor de ciência* produzida por outrém como afirma Bernstein (Bernstein, 1996). Poderá ser um produtor de conhecimento na sua área específica de ensino que não é só, por exemplo, a Biologia ou a História. A área específica do saber do professor, quando ensina (e aprende), quando desenvolve actividades com os seus alunos, é o da Educação. É neste campo, o da educação, que o professor pode desenvolver, com características muito específicas, o processo educativo que irá permitir, que tenham lugar, com mais ou menos qualidade, as aprendizagens que os alunos farão do campo da Química, da Biologia, da História, ou de outras ciências. Um dos problemas que os professores enfrentam é que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, não se interessam todos pelos mesmos assuntos, as aprendizagens que se lhes exigem não são, para todos, igualmente significativas. E esta situação decorre do entrecruzar de factores vários em que se podem encontrar, é certo, componentes idiossincráticas dos próprios alunos, mas em que é necessário sobretudo ter em conta elementos que, se admite, serem mais significativos, de natureza sócio-cultural. Não se poderá esquecer que os currículos e, portanto, conteúdos, materiais e métodos, são, na generalidade decididos centralmente através de políticas públicas, que envolvem relações de poder, e que deverão ser desenvolvidos no que, para este centro, seria a periferia do sistema educativo. É este procedimento tão frequente, que não é, na generalidade, objecto de qualquer questionamento. Ele tem como pressuposto, não só a convicção de que são aqueles, e não outros, os conteúdos que têm forçosamente de ser aprendidos pelos alunos, mas também a ideia de que todos (os alunos considerados *normais*) têm idêntica possibilidade de aprender, se se esforçarem como *deve ser*, e por isso terão de aprender, se querem permanecer no sistema educativo (cf. Cortesão, 2010; 2011).

Aprendizagens e Heterogeneidade

Muitas das questões que se levantam a propósito do advento da chamada *escola de massas* têm sido objecto de numerosos e já tradicionais trabalhos. Por isso, e só muito sucintamente, se refere que este fenómeno trouxe à escola crianças, adolescentes e jovens, de grupos que antes, geralmente, não a frequentavam tornando-a muito mais heterogénea, de composição muito mais complexa. Também é sabido que a escola foi concebida em grande parte através de interesses e orientações cuja origem é exterior: por exemplo em muitas situações ela é interpretada e utilizada como sendo um factor que poderá contribuir para a solidificação de uma cultura nacional (Cortesão; Maio, 2011).

A escola é, geralmente, referida como entidade indispensável para assegurar a transmissão de determinados saberes, identificados como sendo os importantes pelo próprio grupo social que concebeu o modelo predominante

de escola. As políticas educativas que estabeleceram a escolaridade obrigatória estabeleceram, também, como é habitual, aquilo que consideram o que é, ou não, importante saber, o que é aceitável (ou não) fazer. Em consequência, apontaram, através da avaliação, para processos de filtragem, de eliminação, daqueles que não evidenciem ter adquirido um mínimo dos saberes (seleccionados como importantes pelos grupos maioritários) e/ou não revelem comportamentos considerados adequados (Perrenoud, 1984).

Verifica-se que, apesar do aumento do número de alunos, apesar da fortíssima heterogenização do público escolar, as escolas não alteraram suficientemente as suas características curriculares (no que respeita a conteúdos valorizados, metodologias adoptadas, organização de espaços, relação professor/aluno etc.). A escola de massas (ideia democratizante na sua essência), transformou-se, de uma forma geral, numa instituição em que, com frequência, tem somente lugar a massificação do ensino e, conseqüentemente a manutenção, no seu interior, de processos mais ou menos subtis de discriminação (Bourdieu; Passeron, 1970; Illich, 1977; Perrenoud, 1984). A massificação ocorre porque, na escola, se continua a ensinar muitos, como se de um só se tratasse: habitualmente, professores e currículos dirigem-se, como é sabido, ao aluno médio. E, porque não se atende adequadamente aos outros, que não se situam dentro dos padrões arbitrariamente considerados como sendo os *normais*, a escola obriga-os como se sabe, desde há muito, a violentas situações de recontextualização que nem todos são capazes de aguentar (Bernstein, 1996). Continua a penalizar-se, assim, todos os que, à partida, não correspondem a este perfil considerado, pelos grupos dominantes, como sendo o desejável. São os chamados *excluídos do interior* (Bourdieu; Champagne, 1993).

Uma flexibilização de estruturas curriculares apontadas, por muitos, como prática indispensável (cf. Perrenoud, 1984; 2010; Cohen, 1991), constitui uma proposta que envolve sempre certos riscos. Frequentemente, verifica-se que ela é interpretada por outros, através da organização de vias de ensino de diferente qualidade, representando expectativas de vida futura de níveis diversificados (Cortês et al., 2010). Mas, se essa flexibilização não se limitar a oferecer, a alunos diferentes, currículos de níveis desiguais de dificuldade e de diferente qualidade, e que seja, pelo contrário, orientada pela preocupação de compreender, de incorporar, de rentabilizar contribuições do grupo de alunos com que se está a trabalhar, ela surgirá como uma das formas possíveis de tentar diminuir o carácter altamente discriminatório e selectivo que, frequentemente, informa o funcionamento da escola. Embora envolvendo sempre riscos, uma gestão flexível do currículo, poderá assim constituir uma procura de diferenciação, de adequação do processo educativo a diferentes públicos escolares, de forma a torná-lo pertinente e significativo, para quem aprende, bem como contribuir para a valorização de saberes de que os alunos são portadores (Freire, 1970; Perrenoud, 1984; Zeichner, 1993).

E como poderão a escola e o professor conseguir adequar o ensino aos alunos com que trabalham? Como poderão ir ao encontro dos seus interesses,

dos seus problemas, dos saberes que a socialização primária lhes permitiu adquirir tornando assim o processo de ensino significativo?

Quando se formulam interrogações deste tipo (como proceder?, como conseguir?) corre-se sempre um enorme risco de se resvalar para um discurso impregnado de uma artificial simplificação da complexidade que estrutura o campo sócio-educativa. Este tipo de atitude envolve ainda uma perigosa tentação de apontar para *receitas* que, reconhecidamente, não poderão enfrentar adequadamente a complexidade e a instabilidade dos problemas que estruturam o campo educativo.

Recorde-se, de novo, quanto as decisões tomadas centralmente no sistema educativo poderão tentar condicionar e/ou tentar orientar o que se passa no quotidiano da concretização do processo educativo. E, recorde-se também, como é largamente apoiado por inúmeros e, já tradicionais, trabalhos, até que ponto o próprio Sistema Educativo está sitiado por orientações económicas, políticas e culturais, não só nacionais como também (e cada vez mais) de diferentes níveis do contexto global (Bourdieu; Passeron, 1970; Karabel; Halsey, 1979; Bernstein, 1996; Carr; Kemmis, 1991).

Nunca é de mais sublinhar o que se acaba de recordar para que se possa ter a ousadia de, com as reservas e cautelas que tal implica, pensar no que (e se), no seu espaço de acção, o professor e a escola poderão, realmente, fazer ou tentar fazer. Ou, dizendo algo de muito semelhante embora formulado noutra ângulo de análise, identificar quanto do *ethos* das instituições (Stoer; Araújo, 1992), quanto do *habitus* dos professores poderão também contribuir para que se vá concretizando ou, pelo contrário, que se consiga bloquear a concepção de processos educativos estimulantes e significativos para os alunos e portanto menos discriminatórios (Fritzell, 1987; Cohen, 1991; Perrenoud, 1984).

Para isso pensa-se que será necessário que escolas e/ou professores (Cortesão; Stoer, 1999):

- estejam realmente interessados e empenhados em contribuir para que as actividades educativas não resultem em processos de discriminação sócio-educativos dos alunos;
- sejam sensíveis à diversidade socioeconómica e cultural com que trabalham;
- estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas certezas, suas rotinas;
- procurem conhecer os alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem;
- sejam capazes de conceber métodos de trabalho e materiais que tornem o acto de aprender significativo para quem aprende.

Por outras palavras poderá dizer-se que, para não massificar o ensino, se defende ser importante que escolas e professores:

- não sejam *daltónicos culturais*: os daltónicos culturais são os professores que adoptam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, que o *arco-iris de culturas* presente na sala de aula é, para eles, uma massa ho-

mogénea de alunos, homogénea quanto a saberes, valores, problemas, interesses;

- sejam portanto, capazes de identificar possibilidades de aprendizagem (Cortesão, 1998a);

- sejam capazes de mobilizar, de utilizar uma bagagem mínima de saberes do campo sociológico e antropológico, que os estimule a ter em conta e a interpretar condicionantes sociais, económicas e culturais que atravessam e influenciam o processo educativo (Cortesão; Stoer, 1999);

- produzam conhecimento de tipo etnográfico *sobre* os seus alunos, ao identificar interesses, problemas, saberes, daqueles com quem trabalham (Cortesão, 1998); Por outras palavras, que tentem conhecer e interessar-se por rentabilizar, no processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem, características e saberes sócio-culturais dos alunos com que trabalham (Cortesão; Stoer, 1999);

- orientados, questionados pelo conhecimento de tipo etnográfico que foram adquirindo sobre os seus alunos, produzam materiais e métodos que sejam adequados a estes últimos, materiais esses que foram designados por *dispositivos de diferenciação pedagógica* (Cortesão; Stoer, 1999) do tipo, por exemplo, dos que adiante se referem.

Em síntese poderá dizer-se que se a atividade for desenvolvida na linha de preocupações que anteriormente se referiram, os professores poderão não se limitar a ser meros tradutores do conhecimento produzido por outros pois que, na especificidade do seu campo de trabalho, produzam, com os *dispositivos de diferenciação pedagógica*, dois tipos de conhecimento: conhecimento etnográfico *sobre* os alunos, conhecimento de tipo pedagógico *para e com* os alunos.

Esta é uma área de reflexão que, com diferentes abordagens, tem vindo a ser desenvolvida, desde há muito, por clássicos como, por exemplo (e só a título de exemplo), Freinet (1974), Decroly, Dewey, em trabalhos que defendem, sobretudo, aprendizagens activas e pelos que, como Freire, associam explicitamente a pesquisa à acção. São, principalmente, de salientar os numerosos autores que trabalham em quadros da investigação-acção (Dubost, 1983; Elliot, 1990; Carr; Kemmis, 1991; Lessard-Hérbert et al., 1994; Cortesão, 1998; Stoer; Cortesão, 2001; Fals Borda, 2001; Kemmis, 2001).

Desenvolvimento de “Dispositivos de Diferenciação Pedagógica”

Os *dispositivos de diferenciação pedagógica* (Cortesão; Stoer, 1999) que, com este tipo de preocupações, irão ser concebidos, construídos e trabalhados com os alunos, não podem ser confundidos com materiais didácticos, embora consistam em matérias a que se pode recorrer no processo de ensino-aprendizagem. Estes últimos são, não só produzidos centralmente, como concebidos tendo em conta as características que vão ao encontro do tal imaginado *aluno médio* ou, como diria, Weber, o aluno *tipo-ideal*. São, por isso, como já se referiu, concebidos e produzidos em instâncias centrais do sistema educativo e são utilizados, habitualmente, na periferia desse sistema, isto é no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve nas escolas. Parte-se do pressuposto

de que serão utilizáveis e úteis a todos os alunos. Assim sendo, pode, é certo, a sua utilização ser defendida como tendo a vantagem de se tratar de materiais duradouros e de utilização generalizada, decorrendo de decisões que fortemente os relacionam com interesses de tipo económico e político (Cortesão; Maio, 2011). São estes pressupostos que orientam a elaboração dos livros de texto, dos livros de exercícios, da maioria dos materiais que se usam nas rotinas do quotidiano escolar.

Aquilo que foi designado por *dispositivos de diferenciação pedagógica* (DDP) são materiais a que se pode recorrer no processo de ensino/aprendizagem, cuja concepção e produção obedece a uma orientação epistemológica bem diferente da que subjaz aos materiais didácticos. Eles são concebidos e utilizados num determinado contexto educativo e sócio-cultural, *para e com* um determinado tipo de alunos, considerando problemas e/ou interesses e saberes que, se descobre, assumem para eles, particular relevância. Estes são identificados e tomados como tema à volta do qual, e com o qual, se desenvolverão os materiais e os processos de ensino-aprendizagem.

Como são concebidos a partir de questões relevantes para aqueles alunos, acontece que os materiais, que numa dada situação resultam com um dado grupo, poderão, evidentemente, não resultar noutras circunstâncias e/ou com outro grupo com características sócio-culturais diferentes.

Ora a identificação de aprendizagens e de formas de aprendizagens que poderão ser mais pertinentes, que serão mais adequadas para um dado grupo de alunos, exige do professor uma atitude de atenção, de escuta e análise. Exige que ele conheça os seus alunos e que este conhecimento vá bem para além daquilo a que conduzem as rotinas escolares. Estas limitam-se, por exemplo, a procurar saber os seus nomes, se são estudantes atentos ou não, se são mais ou menos cumpridores das regras, ou mais rebeldes, e pouco mais. Exige algum conhecimento, por exemplo, de interesses, de saberes, de normas, de problemas, de condições de vida dos alunos com que se trabalha. E obter este conhecimento através, como se referia, da escuta, da atenção, da relação, do diálogo é afinal um processo de produção de conhecimento do tipo etnográfico. Para produzir e trabalhar com *dispositivos de diferenciação pedagógica* o professor desenvolve assim uma actividade que se enquadra em características próximas da investigação-acção, e que, muito frequentemente, é conseguida através da concepção conjunta e construção participada de projectos.

É preciso não esquecer que actividades deste tipo já têm sido implementadas, geralmente com bastante sucesso em diferentes escolas, por diferentes professores, em diferentes graus de ensino (Stoer; Araújo, 1992; Cortesão; Stoer, 1995; Cortesão et al., 1995).

Numa tentativa de que a referência a este tipo de procedimentos não fique pouco clara, poderão citar-se (só a título de exemplo) algumas actividades já experimentadas. É o caso da construção conjunta de professores e alunos, nas escolas, de genealogias destes últimos, com as quais, para além de um claro desenvolvimento de capacidades de análise, de criatividade, de iniciativa, e

sobretudo de entusiasmo na aprendizagem, se conseguem também a aquisição (significativa) de saberes curricularmente considerados importantes. Neste caso tratou-se, por exemplo, da expressão escrita, da história, da geografia, das artes plásticas: os alunos foram estimulados a esquematizar a sua própria árvore genealógica para o que tiveram de elaborar, eles mesmos, inquiridos a aplicar aos seus familiares. Conseguiram saber datas de nascimento e também de falecimento dos seus avós e bizavós, estabelecendo, em cartas e cronogramas uma relação destas datas com acontecimentos históricos (Primeira e Segunda Guerra Mundiais, por exemplo). Localizaram geograficamente acontecimentos narrados por estes familiares. Recolheram, junto da família e organizaram, numa lindíssima exposição, materiais vários esquecidos em sótãos e caves de cada um, como foi o caso de capacetes da Primeira Grande Guerra, máscaras anti-gás, instrumentos de trabalho já não usados, cartões de identidade, fotografias, roupas, adornos, brinquedos, etc., etc., etc. Ao longo e através destas actividades, os conhecimentos, curricularmente estabelecidos como importantes, materializaram-se, assumiram carácter significativo para os alunos, carregaram-se de afectos. Os saberes construíram-se, assim, através do que se designou de *dispositivos de diferenciação pedagógica* (Stoer; Araújo, 1992).

Outro exemplo de DDP a que se recorreu, com assinalável êxito, na alfabetização de crianças de grupos minoritários consistiu no recurso a histórias, a cartas, a familiares de quem estavam separados, a relatos vários de situações vividas feitos pelos próprios alunos. Uma vez passados a escrito pelo professor, foram utilizados como livro de texto em vez dos manuais estandardizados e concebidos para os alunos considerados oficialmente como sendo os *normais* e que são, como se sabe, os alunos da classe média urbana. É que para alunos de muitos dos grupos minoritários, é-lhes estranho um mundo povoado de princesas e fadas, de brinquedos sofisticados, como lhes é estranho um mundo em que os pais levam os meninos à escola de automóvel, quando da sua ida para o trabalho e que vivem numa casa com comodidades, com electrodomésticos que simplificam a vida das pessoas. Para muitas crianças a sua realidade é outra e elas são capazes de a relatar em textos que lhes são familiares, significativos e que estão interessados e/ou podem ser estimulados a discutir (Cortesão; Stoer, 1995; Cortesão; Pinto, 1995).

Porque se pretende clarificar este conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica sublinhando o que o distingue de materiais didácticos propõe-se uma análise comparativa destes dois conceitos. Esta análise consta do quadro 1, e desenvolve-se recorrendo a critérios tais como: contexto de origem e/ou condições de origem, finalidades, quadro-teórico de referência, efeitos de utilização do processo, local de origem, relação com o saber, relacionamento com o professor, relação teoria/prática e relação com o tempo (Cortesão, 1998).

Como se evidencia no quadro, as preocupações que informam a concepção de materiais didácticos e de *dispositivos de diferenciação pedagógica* são bastante diversos. Os primeiros são concebidos pelo centro do sistema educativo, que, geralmente, não tem em conta a diversidade que existe na

população discente, e elaborados num enquadramento do funcionalismo, admitindo ter como meta o contribuir para a normalização da população escolar para a meritocracia, o aumento da eficiência e eficácia e bom funcionamento do sistema. Admite-se oferecer uma igualdade de oportunidades de sucesso através de propostas de ensino veiculadas por professores-tradutores-executores de concepções curriculares elaboradas no centro do sistema.

Quadro 1 – Dispositivos de Diferenciação Pedagógica e Materiais Didáticos

Características	Materiais didáticos	Dispositivos de diferenciação pedagógica
Contexto/ Condições de origem	- Daltonismo cultural - Propostas uniformes de ensino/ aprendizagem e igualdade de oportunidades de acesso	- Sensibilidade à existência de diferentes grupos socioeconómicos e culturais - Diferenciação do ensino como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso
Finalidades	- Veicular as decisões curriculares tomadas no Centro do Sistema	- Adequar (recriando) processos de aprendizagem a características dos grupos e adquirir saberes curricularmente essenciais
	- Colaborar na <i>eficácia</i> do ensino	- Tornar a aprendizagem significativa
	- Contribuir para a consecução de metas estabelecidas pelo currículo	- Dominar um <i>bilinguismo cultural</i> permitindo a mobilidade em territórios culturais diversos
Quadro-teórico de referência	- Funcionalismo - Reprodução cultural	- Teoria crítica - Investigação-acção
Efeitos de utilização do processo	- <i>Normalização das aprendizagens</i> - Massificação do ensino	- Diferenciação da aprendizagem - Consciência de aprendizagens significativas
Local de origem	- Concebidos no Centro ou segundo orientações centrais	- Criados e/ou recriados na periferia
Relação com o saber	- Produtos de recontextualização em forma de tradução de um saber científico	- Produto original resultante de um saber pedagógico sobre diferentes conteúdos disciplinares identificados como significativos
Relação com o professor	- Professor como executor	- Recurso ao professor como investigador e agente de intervenção
Relação teoria/prática	- Relação a <i>dois-tempos</i> pela aplicação da teoria à prática	- Produto da interacção teoria-prática; simultaneidade

Os DDP, por seu lado, são concebidos na periferia do sistema educativo, apelando à colaboração dos alunos, num quadro em que se tem em conta a sua heterogeneidade sócio-cultural, os seus diferentes problemas e conhecimentos com os quais o professor terá de saber lidar. Os DDP vão sendo elaborados recorrendo a competências de escuta, de pesquisa e de trabalho com os seus alunos, cujo *bilinguismo cultural* tenta valorizar. Procura assim que os conhecimentos, curricularmente estabelecidos como importantes, se construam a partir de saberes de que os alunos são portadores, permitindo-lhes, em consequência, valorizar também os saberes de origem e movimentar-se em distintos universos culturais, movimentação essa que se designou por *bilinguismo cultural* a que atrás se fez referência.

Ao serem concebidos e trabalhados com aqueles grupos específicos, estes materiais têm possibilidade de ser portanto, vias de aprendizagem sócio-culturalmente significativos para aqueles mesmos alunos. É esta busca de estreita interligação de correspondência, de resposta a processos de aprendizagem que vão ao encontro dos universos sócio-culturais dos alunos que permite distinguir os DDP da multiplicidade, da variedade de materiais a que alguns professores recorrem. E distinguem-se sobretudo, porque o fazem mais num quadro de acção *tentativa/erro* do que numa articulação entre pesquisa e acção. Neste sentido, porque articulados/decorrentes de um processo de pesquisa os DDP aproximam-se dos *temas geradores* de Freire (1970). Para a elaboração destes últimos, porém, a pesquisa precede a acção educativa e quanto aos objectivos a atingir eles vão mais longe, visando atingir níveis de conscientização, portanto, de estímulo à intervenção (Cortesão, 2003).

Reflexões Finais

Defende-se, ao longo do presente texto, que a produção de conhecimento feita por um professor cuja acção pedagógica é orientada/questionada pela escuta sensível (Barbier, 1998), pela pesquisa que realiza com os seus alunos, abre possibilidades para que, numa postura não etnocêntrica, o processo educativo assuma características que visem adequação e pertinência para a diversidade de alunos com que se trabalha. Dada a crescente diversidade de alunos que frequenta a escola e a complexidade de problemas que, vindos do contexto social, invadem, impregnam e influenciam o funcionamento da escola, defende-se ainda que a proposta de aprendizagens adequadas aos alunos (e da qual usufruem também os professores) terá de ser pertinente e significativa para os que estão envolvidos no processo. Esta postura terá então de ser reconhecida como preocupação crucial.

Se se admite ser pertinente a argumentação anteriormente desenvolvida, reconhecendo embora as indiscutíveis dificuldades que os professores enfrentam no seu quotidiano de trabalho, então terá de se admitir, também, algo que pode ser objecto de discussão. Terá de se admitir que, o que, crescentemente, lhes é

exigido na sua profissão corresponde a uma multiplicidade de papéis, de entre os quais se salientou, o trabalho de tradutor o de produtor de conhecimento, não só no campo etnográfico mas também no pedagógico. Obviamente, isto só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona e/ou que nunca foi desafiado a questionar. Mas uma prática pedagógica que seja estimulada pelo desejo de alguma agência sobre os problemas com que se confronta, de tentativa de exercício num quadro de autonomia relativa (Fritzell, 1987), não pode confinar-se a uma mera transmissão de conteúdos e de verificação se estes foram ou não absorvidos pelos alunos como acontece no *ensino bancário* (Freire, 1970). Assim sendo, do complexo *puzzle* que compõe a formação de um professor, não poderão estar ausentes componentes que o habilitem a uma prática educativa fertilizada, questionada, por capacidades de escutar, interrogar e analisar criticamente, portanto de investigar, o seu contexto de trabalho, apoiadas em conhecimentos sólidos, não só da área da sua actuação específica mas também, do campo da sócio-antropologia.

Recebido em março de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Referências

- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira. **Investigação Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1982.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARDOINO, Jacques. **L'Implication**. Lyon: Voies Libres, 1992.
- ARDOINO, Jacques; BARBIER, René. L'Approche Multiréférentielle en Formation et en Sciences l'Éducation. **Pratiques de Formation/Analyses**, Paris, n. 25-26, abr. 1993.
- BARBIER, René. **La Recherche-Action**. Paris: Anthropos, 1996.
- BARBIER, René. A Escuta Sensível na Abordagem Transversal. Tradução de Maria Amália Ramos In: BARBOSA, Joaquim G.. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **Le Niveau Monte**: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. Paris: Le Seuil, 1989.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controlo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les Exclús de L'interieur? In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **La Misère du Monde**. Paris: Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éd. de Minuit, 1970.
- CALLEWAERT, Gustave. Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory, and the Sociology of Pierre Bourdieu. In: POPKEWITZ, Thomas (Org.). **Critical Theories**

- in Education**: changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge, 1999. P. 117-144.
- CAMPBELL, Jack. Inside Lives: the quality of biography. In: SHERMAN, Robert; WEBB, Rodman (Org.). **Qualitative Research in Education**: focus and methods. London: Falmer Press, 1988. P. 59-75.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical**: education, knowledge and action-research. London: Routledge, 1991.
- COHEN, Elisabeth. Teaching in Multiculturally Heterogeneous Classrooms: findings from a model program. **McGill Journal of Education**, Montreal, v. 26, n. 1, p. 7-23, 1991.
- CORTESÃO, Luiza. Educação e Excluídos: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. In: MACEDO, Eunice (Org.). **Porque uma Educação Outra é Possível**: contributos para uma praxis transformadora. Porto: Livpsic, 2011.
- CORTESÃO, Luiza (Org.). **Discutindo Autonomia Relativa com Professores**: a indisciplina como (contra)argumento. Porto: Livpsic, 2012.
- CORTESÃO, Luiza. Cruzando Conceitos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre Inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- CORTESÃO, Luiza. **Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-Ação**. 1998. Agregação (Livre docência) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto, 1998a.
- CORTESÃO, Luiza. Da Necessidade de Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática da Investigação-Ação. **Revista Educação**, v. VIII, p. 27-33, 1998b.
- CORTESÃO, Luiza; MAIO, Cuale. ‘School does not teach burying the dead’: the complexity of cultural dialogue. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 19, n. 1, p. 119-13, mar. 2011.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Acerca do Trabalho do Professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 33-45, 1999.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/multicultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 7, p. 7-28, 1997.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intermulticultural**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 1995.
- CORTESÃO, Luiza; PINTO, Fátima. (Org.) **O Povo Cigano**: cidadãos na sombra- processos explícitos e ocultos de exclusão. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- CORTESÃO, Luiza et al. **E Agora Tu Dizias Que... Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- DENZIN, Norman. **The Research Act**: a theoretical introduction to sociological methods. Chicago: Aldine, 1970.
- DUBOST, Jean. Les Critères de la Recherche-Action. **Pour**, v. 90, p. 17-33, jun./jul. 1983.
- ELLIOT, John. **La Investigación-Acción en Educación**. Madrid: Morata, 1990.
- FALS BORDA, Orlando. Participatory (Action) Research in Social Theory: origins and challenges. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hilary. **Handbook of Action-Research**:

- participative inquiry and practice. London: Sage, 2001. P. 27-37.
- FALS BORDA, Orlando. **El Problema de como Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis**. Bogotá: Tercer Mundo, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1970.
- FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- FRITZELL, Christer. On the Reconstruction of the Education of Science. **Educational Philosophy and Theory**, Malden, v. 38, n. 2, p. 129-143, 2006.
- FRITZELL, Christer. On the concept of relative autonomy in education theory. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 1, n. 1, p. 23-35, mar. 1987.
- HUBERMAN, Michael; MILES, Mathew. **Analyse des Données Qualitatives**. Recueil de Nouvelles Méthodes. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1991.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert. **Power and Ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1979.
- KEMMIS, Stephen. Exploring the Relevance of Critical Theory for Action-research: emancipatory action-research in the footsteps of Jurgen Habermas. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hilary. **Handbook of Action-Research: participative inquiry and practice**, London: Sage, 2001. P. 91-112.
- LEGRAND, Louis. **Les Différenciations de la Pédagogie**. Paris: PUF, 1995.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. **A Excelência Académica e a Escola para Todos**. Porto: Profedições, 2001.
- MOLLO, Susane. **L'École dans la Société**. Paris: Dunod, 1969
- NUNES, Américo Sedas. **Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais: materiais de uma experiência pedagógica**. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais, 1979.
- PERRENOUD, Phillipe. **La Fabrication de l'Excellence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genève: Droz, 1984.
- PERRENOUD, Phillipe; CARDINET, Jean; ALLAL, Linda. **L'Évaluation Formative dans un Enseignement Différencié**. Berne: Peter Lang, 1989.
- PERRENOUD, Phillipe. L'Infime et l'Ultime Différence. In: BENTOLILA, Alain (Org.). **L'École: diversités et cohérence**. Paris: Nathan, 1996. P. 49-67.
- PERRENOUD, Phillipe. Não Existe Inclusão Eficaz sem Diferenciação Pedagógica Dentro das Turmas Regulares. **Patio: revista pedagógica**, Porto Alegre, Educação Inclusiva, v. 1, n. 1, p. 15-18, jun. 2010.
- POPKEWITZ, Thomas. **Sociología Política de las Reformas Educativas**. Madrid: Morata, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.
- SNYDERS, George. **Escola, Classe e Lutas Sociais**. Lisboa: Moraes, 1976.
- STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena C. **Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender**. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Action Research and the Production of Knowledge in a Teacher Education Based on Inter/Multicultural Education. **Intercultural Education**, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2001.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a Pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel. Culture as Ideological Battleground of the Modern World-system. In: FEATHERSTONE, Mike (Org.). **Global Culture**: nationalism, globalisation and modernity. London: Sage, 1990. P. 31-55.

WALLERSTEIN, Immanuel. Social Science and the Quest for a Just Society. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 102, n. 5, mar. 1997.

WALLERSTEIN, Immanuel. From Sociology to Historical Science: prospects and obstacle. **The British Journal of Sociology**, Londres, v. 51, n. 1, p. 25-35, jan./mar. 2000.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Luiza Cortesão é professora catedrática aposentada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, actualmente Professora Emérita da Universidade do Porto, em Portugal. Investigadora do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto), onde coordena o núcleo “Problemáticas Interculturais e Estudos Freireanos”.

E-mail: luizacortesao@gmail.com