
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTER/ /MULTICULTURAL*

Luiza Cortesão e Stephen Stoer**

Defende-se neste trabalho que o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo) e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intercultural. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.

* Este trabalho baseia-se na comunicação com o mesmo título apresentada no VII Colóquio da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE.

** Investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

0. Roteiro

1. A natureza mestiça e poliglota da educação: riqueza e/ou fonte de vulnerabilidade?

2. Uma formação de professores de qualidade só é possível quando baseada na diversidade e num processo de «negociação» da diferença (Enguita, 1996). O garante da excelência desta formação – que fará a ruptura com a formação tradicional de professores (baseada na homogeneidade e num processo «carenial» da diferença) – pode ser encontrado no desenvolvimento do investigador colectivo num processo de investigação-acção.

No entanto, a consolidação desta proposta depende de uma resposta bem sucedida à seguinte crítica dirigida à metodologia de investigação-acção:

«A interpretação da vida e o sentido prático, por um lado, e a explicação objectiva, por outro, são dois lados diferentes e distintos das tentativas do ser humano conhecer o seu mundo. São simultaneamente contraditórios e correctos, cada um à sua maneira. Na base desta análise, a investigação-acção não é nem investigação, nem acção. É o disfarce organizado pela nova classe média para monopolizar simultaneamente o poder instituído e a revolução, a teoria e a prática, a tecnologia e a crítica, num discurso único que é ao mesmo tempo crítico, emancipatório, feminista, qualitativo, interpretativo, normativo e orientado para a acção» (Callewaert, 1996: 16).

3. O primeiro passo na formação de professores para a diversidade é constituído pela assunção de uma postura de investigação-acção para que o professor adquira a capacidade de «atravessar fronteiras» (a acção pode abrir a possibilidade de investigação que a alimenta). O segundo passo na formação de professores para a diversidade constitui-se pela assunção da metodologia de investigação-acção através do conceito do professor-investigador (sendo o objectivo a produção no professor de um pensamento multireferencial).

4. O campo de recontextualização pedagógica e a autonomia relativa: a produção de conhecimento pelo professor depende, crucialmente, do grau do desenvolvimento do campo de recontextualização pedagógica.

5. Através da metodologia de investigação-acção o professor pode produzir dois tipos de conhecimento «científico» (a articulação lógica e original de dados que não se tinham articulado até aquele momento constitui a «síntese científica»; a produção dos dois tipos de conhecimento envolve a transformação de acção intuitiva em conhecimento sistemático): um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo); o outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador).

6. O campo de recontextualização pedagógica e a gestão da heterogeneidade: a realização dos dois tipos de conhecimento referidos no ponto 4 depende do desenvolvimento da interface de educação intercultural onde a gestão da diversidade se concretiza (quanto mais forte o campo de recontextualização pedagógica mais se obtém as condições necessárias para o desenvolvimento desta interface).

7. A autonomia relativa e a interface entre a descontextualização do texto e a sua recriação: o campo de recontextualização pedagógica e os dois momentos da transformação do texto.

8. A formação do professor capaz de produzir os dois tipos de conhecimento anteriormente referidos (professor-etnógrafo e professor-educador) depende de uma formação inicial e contínua i) no que Giddens refere como o «triângulo disciplinar» (Antropologia, Sociologia e História) e ii) em Educação. A preocupação com o conhecimento e com práticas de investigação, particularmente investigação-acção, estará sempre presente ao longo de todo o processo de formação. O objectivo final deste modelo de formação de professores é: i) a formação de professores «não-daltónicos», ii) a formação do «professor inter/multicultural» (não em oposição mas hegemónico face ao «professor monocultural»), e iii) a formação do professor como promotor de bilinguismo cultural.

1. A «natureza mestiça e poliglota» da educação: riqueza e/ou factor de vulnerabilidade?

Em 1992, Ardoino escrevia:

«O paradoxo das Ciências de Educação (mal-amadas devido ao carácter doméstico das práticas educativas, em consequência da natureza mestiça e

poliglota das suas noções através 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 do que noutros campos) não permitir esquecer facilmente que o reconhecimento da heterogeneidade e da temporalidade, consideradas como irredutíveis, constituem exactamente as condições fundamentais do trabalho científico no quadro das ciências do homem e da sociedade» (Ardoino, 1992: 8).

Esta afirmação de Ardoino, que evidencia aspectos específicos das Ciências de Educação, poderá constituir um bom ponto de partida para uma reflexão sobre algumas potencialidades destas ciências, quer no que respeita à produção de conhecimento, quer relativamente à possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de actores sociais em formação. O que se pretende analisar neste trabalho são relações que podem existir entre o desenvolvimento de uma acção (pedagógica) num processo de formação (quer de crianças e adolescentes quer de adultos e portanto também de professores) e os processos de produção e reprodução de conhecimento. Defender-se-á também que, na linha do que afirma Ardoino, a situação de campo de saber «mal amado» que informa as Ciências de Educação em geral resulta em boa parte do facto de estas ciências não procurarem desenvolver habitualmente as suas práticas e as suas análises no quadro da sua própria especificidade epistemológica e metodológica, das linguagens a que recorre e dos objectivos que prossegue.

Na verdade, a sua heterogeneidade, a temporalidade e o carácter «poliglota» da comunicação a que se recorre no seu interior e de que fala Ardoino, constituem simultaneamente o seu carácter específico e portanto a sua riqueza, mas são também factor de uma enorme vulnerabilidade. É isto que tem conduzido a que vários autores admitam, com frequência que, em formação, face à produção de conhecimento científico oferecido pelas chamadas ciências duras, o papel da acção pedagógica se reduza a traduzir e simplificar conhecimento científico de forma a tornar possível a comunicação pedagógica essencial para que a aprendizagem aconteça. Assim sendo, segundo estes autores, a acção pedagógica que tem lugar nos diferentes processos de formação não constituiria uma área favorável ao desenvolvimento de investigação. Limitar-se-ia a

usar os produtos de investigação obtidos por outras ciências através de processos de elaboração específicas de cada área, e a sua função seria simplesmente a de traduzir, simplificar, clarificar os conhecimentos de forma a aceder a uma comunicação pedagógica com o actor social em formação.

Ora, o que se pretende defender aqui é que uma formação de qualidade, por exemplo, uma formação de professores, só é possível quando tem em conta a diversidade e quando se actua atendendo à «negociação da diferença» (Enguita, 1996). A excelência desta formação – que fará a ruptura com a formação tradicional de professores (baseada na homogeneidade e num modelo «carencial da diferença») – poderá ser muito provavelmente encontrada através de um processo de investigação-acção. O trabalho do formador, e do professor, não terá de, não deverá mesmo, limitar-se forçosamente a essa actividade de transmissão/reprodução do conhecimento científico simplificado, mas poderá constituir uma actividade também de investigação com características próprias desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sócio-cultural e psico-afectivo onde ocorre a acção pedagógica. Defende-se, assim, que ela não é forçosamente uma actividade que se limita à reprodução descomplexificada do conhecimento científico mas, sim, *uma actividade relacionada com uma produção de saber que tem lugar numa área específica do conhecimento e que é desenvolvida de uma outra forma através de um processo de construção/elaboração que lhe é próprio.*

Este é o tipo de debate que teve (e tem tido) lugar relativamente ao difícil processo de independentização epistemológica da pesquisa em Ciências Humanas em relação às perspectivas positivistas dominantes que tradicionalmente orientam as actividades de investigação e surge geralmente em relação com o debate sobre o recurso a metodologias qualitativas e quantitativas aos problemas de objectividade/implicação no objecto de estudo. O que se discute no presente trabalho é o mesmo tipo de questões mas agora não relativamente à pesquisa *sobre* problemas educativos mas, sim, relativamente a produção de conhecimento *no interior* do próprio processo de formação.

E pensa-se que, mais uma vez, é no aprofundamento da especificidade das Ciências de Educação que é preciso desenvolver a análise da possibilidade da produção e tradução do conhecimento e não numa tentativa de colagem ao processo de produção das outras ciências, quer as duras quer mesmo das outras

Ciências Humanas. Essa tendência, como é bem sabido, já se revelou redutora e empobrecedora da qualidade da produção e do estatuto das Ciências de Educação. A tese que se irá desenvolver consiste, pois, em afirmar que na formação desenvolvida na acção pedagógica, a produção de conhecimento poderá acontecer *no próprio exercício da acção pedagógica*. E poderá acontecer se o formador/professor agir como investigador, numa actividade de permanente questionamento aos diferentes níveis dos significados do que está a fazer, num vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-acção.

2. Actividade pedagógica e investigação-acção

Considerando que no decurso de um processo de ensino-aprendizagem se está afinal a afirmar que o professor, a par de uma actividade de pesquisa, desenvolve uma actividade de ensino-acção, e tendo também presente que pesquisa, acção e formação são as três componentes que idealmente constituem a investigação-acção, é evidente que se está a descrever este professor como alguém que, no decurso da acção pedagógica está implicado num processo de investigação-acção. Mas esta afirmação, porque polémica, não poderá ser feita sem que se analisem as razões que conduziram ao seu enunciado. Além disso, como se sabe, a própria aceitação da investigação-acção como forma credível de pesquisa e de intervenção no social é, por vezes, objecto de algumas reservas. Portanto, a consolidação desta tese depende de uma resposta bem sucedida às críticas que são feitas ao próprio processo de investigação-acção.

Num artigo recente, Staf Callewaert (1996: 16) afirma, por exemplo, que:

«A interpretação da vida e o sentido prático, por um lado, e a explicação objectiva, por outro, são dois lados diferentes e distintos das tentativas do ser humano conhecer o seu mundo. São simultaneamente contraditórios e correctos, cada um à sua maneira. Na base desta análise, a investigação-acção não é nem investigação nem acção. É o disfarce organizado pela nova classe média para monopolizar simultaneamente o poder-instituído e a

revolução, a teoria e a prática, a tecnologia e a crítica, num discurso único que é ao mesmo tempo crítico, emancipatório, feminista, qualitativo, interpretativo, normativo e orientado para a acção».

Ora, o que queremos defender em primeiro lugar (deixando de lado, por agora, a questão do «disfarce organizado pela nova classe média»), e distanciando-nos desta afirmação de Staf Callewaert, é que nos parece mais adequado à natureza complexa das Ciências de Educação recusar, em princípio, tentativas de análise e caracterização de um processo educativo a partir do recurso a dicotomias. Um processo não terá de ser forçosamente *ou* aliado do instituído *ou* revolucionário; não tem que optar por ser exclusivamente tecnológico *ou* por ser elaborado numa perspectiva crítica; não tem de optar por assumir um carácter teórico *ou* confinar-se à elaboração e análise de situações empíricas (cf. *La Misère du Monde* de P. Bourdieu). Admitimos que em inúmeros casos há articulações/interacções conflituais, há matizes, gradações, contínuos entre pólos extremos, onde se entrecruzam contribuições de origem diversa ligadas até a quadros teóricos distintos, mas que, por vezes, se revelam bastante interessantes e criativas.

Admitimos ainda que a complexidade, a natureza mestiça e poliglota das Ciências de Educação, de que fala Ardoino, e especificamente a natureza da acção pedagógica, constituem terrenos particularmente favoráveis para que possa realmente ter lugar uma actividade crítica e emancipatória (a que se refere Callewaert) em que a pesquisa e acção têm realmente lugar e onde, mais do que coexistirem, pesquisa e acção se estimulam mutuamente, estimulando também, como se verá adiante, nos investigadores bem como nos actores sociais em formação, a sua capacidade de «atravessar fronteiras».

3. Importância da capacidade de atravessar fronteiras e a investigação-acção

Afirmamos, portanto, que a acção desencadeada por um professor pode ter fins de pesquisa e não somente de intervenção. Isto é, a assunção duma postura de investigação-acção por parte do professor pode funcionar como um

dispositivo de problematização, processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras, que isolam, que dificultam seriamente a comunicação. Um exemplo do que pode estar aqui em causa é dado por B. Sousa Santos (1995: 495) quando descreve a condição do «exílio» através da seguinte citação de uma obra de Edward Said:

«O lar e a linguagem são automaticamente aceites; tornam-se naturais e os seus pressupostos subjacentes tornam-se parte do dogma e da ortodoxia. O exilado sabe que num mundo secular e contingente, estar em casa é sempre uma ideia provisória. As fronteiras e as barreiras, que nos protegem na segurança de um território familiar, também se podem tornar em prisões, e são muitas vezes defendidas para além da razão e daquilo que é necessário. Os exilados atravessam fronteiras, rompem com as barreiras do pensamento e da experiência».

A aquisição desta capacidade de «atravessar fronteiras», que representa num formador a possibilidade de um posicionamento não etnocêntrico e a aquisição da possibilidade de olhar os grupos de formandos com um olhar *não daltónico* (Cortesão e Stoer, 1996)¹ constitui o primeiro passo do desenvolvimento, por parte do professor, do que Archer (1990) chama a racionalidade transcultural. Esta racionalidade é crucial para o processo da tradução das culturas e, portanto, para o aproveitamento da diferença dentro da escola e, mais particularmente, dentro da sala de aula. O segundo passo nesse desenvolvimento é constituído pela construção do professor-investigador, professor esse que integra os dois domínios de investigação (análise racional e explícita baseada em coerência, inovação e fiabilidade) e ensino-acção (decisões, complexas e rápidas, intuitivas baseadas na melhoria da situação de aprendizagem e no desenvolvimento de relações de apoio entre colegas). A síntese dos dois domínios resulta no pensamento multi-referencial («multi-thinking» nas palavras de Sue Atkinson, 1994).

¹ Defende-se em trabalhos anteriores (ver Cortesão e Stoer, 1997) que este «daltonismo» que dificulta a percepção de diversidade, ao contrário do daltonismo que pode afectar a visão e que é hereditário, é essencialmente adquirido através de uma socialização muito frequentemente etnocêntrica e uniformizante.

Para contextualizar estes dois passos será importante recorrer a uma reflexão sobre o conceito de «campo de recontextualização pedagógica» a fim de identificar a autonomia relativa de que o professor poderá usufruir e que lhe permitirá, recorrendo a um pensamento multi-referencial, produzir conhecimento.

4. O campo de recontextualização pedagógica e a autonomia relativa

O conceito do campo de recontextualização pedagógica tem sido desenvolvido sobretudo no trabalho de Basil Bernstein. Bernstein refere-se a este campo de recontextualização pedagógica como aquele espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas. Num artigo recente (ver Stoer, 1994), recorreu-se ao trabalho de Bernstein sobre este espaço de recontextualização pedagógica para tecer algumas considerações. No trabalho de Bernstein são teorizados dois campos de recontextualização pedagógica dos textos dos sistemas educativos: o campo oficial de recontextualização e o campo pedagógico de recontextualização. Estes dois campos constituem o que Bernstein designa por o «quê» e o «como» do discurso pedagógico: «O "quê" envolve a recontextualização daquilo que é disciplinar (física, inglês, história, etc.), daquilo que é expressivo (as artes) e daquilo que é manual (trabalhos manuais), enquanto o "como" diz respeito à recontextualização das teorias vindas das ciências sociais, normalmente da psicologia» (1990: 196). Enquanto o campo oficial abrange as instâncias estatais da elaboração e implementação das políticas educativas, o campo pedagógico inclui, além dos média da educação (audio-visual, jornais, etc.) e das casas editoras (incluindo os seus leitores e os seus consultores), as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos e as instituições e fundações de pesquisa e divulgação educacionais. Também pode incluir campos não especializados em discursos e práticas educativos, mas que conseguem influenciar a elaboração e a implementação da política educativa oficial. É através deste segundo campo de recontextualização, e com base na formação através de investigação, que se pode, de facto, concretizar este campo: citando Bernstein,

«(...) podemos definir a autonomia relativa do discurso pedagógico na medida em que aos campos de recontextualização pedagógica, não só lhes é permitido ter existência, mas também afectar a prática pedagógica oficial. (...) Onde existem campos de recontextualização pedagógica que são efectivos e gozam de uma autonomia relativa, então torna-se possível para os que actuam neste campo recontextualizar textos que por si próprios podem considerar-se ilegítimos, opostos, proporcionadores de espaços contra-hegemónicos da produção de discurso» (1990: 198; 202).

Este campo de recontextualização pedagógica é, assim, absolutamente crucial para que os professores nas escolas possam fazer a «gestão de diversidade». Por outras palavras, a existência do campo de recontextualização pedagógica faz com que haja apropriação, uma relocalização, uma refocalização e a realização de um relacionamento através das instituições do ensino superior, através dos média, através de outros meios de divulgação. Mais: sem a existência deste campo a possibilidade da gestão de diversidade fica extremamente limitada e eventualmente totalmente dominada pelo discurso oficial. Por outras palavras, não existe a autonomia relativa e não há a possibilidade de o discurso pedagógico se realizar como um espaço pedagógico (e não simplesmente como espaço de dominação). Nestas condições, produz-se uma situação onde os professores se desenvolvem como divulgadores de saber científico sem originar aquele «input» pedagógico que constitui a especificidade do campo de ensino, situação essa que possa, até certo ponto, subverter um discurso científico demasiadamente direccionado e que funciona em nome de outras racionalidades.

5. A produção de conhecimento através e no decurso da acção pedagógica da formação

Em consequência do que se deixou dito, a produção de conhecimento pelo professor depende, crucialmente, do grau do desenvolvimento do campo de recontextualização pedagógica. Admite-se que a produção de conhecimento, que pode ter lugar no âmbito da acção pedagógica, pode ser, fundamentalmente, de dois tipos:

1. Quando a acção pedagógica pode contribuir para que *vá tendo lugar progressivamente um maior conhecimento de características sócio-culturais e psico-afectivas, habitualmente pouco visíveis, dos grupos que participam na acção pedagógica e dos actores sociais em formação que constituem esses mesmos grupos.*

Tratar-se-á neste caso, de uma situação bem evidente de um processo de investigação-acção em que *no decurso* da relação pedagógica e *durante* a acção (intervenção do formador), se altera o tipo, grau e qualidade dos conhecimentos bem como de comportamentos dos formandos. É que ao mesmo tempo que essas mudanças vão ocorrendo no decurso da acção pedagógica, têm lugar nos sujeitos em formação sinais vários que poderão ser de aprendizagem, de interesse, de compreensão, ou de confusão, de diferentes tipos de recusa e/ou de adesão, sinais esses que permitem, por vezes, que o formador descubra nos seus formandos características sócio-culturais grupais bem como características de uma interioridade que se designou já em trabalhos anteriores por «terreno interior de formação» (Cortesão e Stoer, 1995b). Este tipo de descobertas tanto pode ocorrer na rotina da sala de aula (sobretudo no exercício de uma correcta e atenta avaliação formativa, que se desenvolve ela própria num clima de investigação-acção – ver Cortesão, 1993), como durante um trabalho de formação de professores ou num trabalho de pesquisa desenvolvido intencionalmente no âmbito de projectos de investigação-acção sobre escola e cultura (cf. Cortesão e Stoer, 1995a). São, portanto, descobertas que vão permitindo aceder ao conhecimento de características sócio-culturais e também idiossincráticas dos alunos e dos grupos com que se trabalha. Corporizam, portanto, a produção de conhecimento, de tipo etnográfico, sobre esses alunos.

2. Quando, depois de se ultrapassar o nível de simples reconhecimento dos actores sociais em formação se chega, através das actividades anteriormente mencionadas, ao conhecimento de algumas características dos indivíduos e/ou dos grupos com que se trabalha e se *usa de forma original* este conhecimento para realizar não só a tradução/simplificação do conhecimento científico, a que atrás se fez referência e que é necessária para que a acção pedagógica aconteça, mas para *conceber uma recria-*

ção de conteúdos e uma metodologia adequada àquele contexto e àquele tipo de formandos.

Conforme se deixou dito, Bernstein afirma (1996b: 471) que «o discurso pedagógico é constituído por um princípio de recontextualização que selectivamente apropria, recoloca, reenfoca, e relaciona outros discursos para constituir a sua própria ordem. Neste sentido o discurso pedagógico nunca pode ser identificado com qualquer discurso que ele recontextualizou». Por outras palavras, o que Bernstein salienta sobretudo nesta frase é a especificidade, a originalidade do discurso pedagógico. Mas, de acordo com o que se afirmou anteriormente, poderá também admitir-se outra coisa. Esta *selecção do discurso pedagógico, esta recolocação, 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 acção pedagógica.

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

- o primeiro será um conhecimento de tipo sócio-antropológico *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 sócio-culturais e até psicológicas;
- o segundo será de natureza educacional, construído a partir do primeiro mas que resulta de um cruzamento fecundo e original, pelo menos entre esse conhecimento e contributos da teoria do currículo, das didácticas das diferentes disciplinas, etc. Este tipo de produção de conhecimento está agora a revelar as suas potencialidades, pois que está frequentemente relacionada, por exemplo, com recentes trabalhos de etnografia da matemática (cf. Gelsa Knijnik, 1996).

Dos inúmeros exemplos que directamente colhemos nos trabalhos que temos vindo a realizar, poderia referir-se o desenvolvimento dos seguintes dispositivos pedagógicos:

- a) O processo das genealogias (que investiga «o texto que dá o contexto da capacidade de aprender», Raúl Iturra) (cf. Araújo e Stoer, 1993);
- b) As histórias das crianças (cuja exploração permite simultaneamente desencadear a aprendizagem da leitura bem como facilitar conhecimentos vários, como, por exemplo, sobre os seus «quotidianos marginais» e seu conceito de tempo) (cf. Cortesão *et al.*, 1994; Cortesão e Stoer, 1995a);
- c) Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos (que a par de permitirem aceder ao conhecimento de alguns hábitos culturais dos grupos presentes, podem contribuir para um simultâneo reforço da auto-imagem pessoal e grupal e para a aquisição de saberes curriculares) (Cortesão, *et al.*, 1995).

6. O campo de recontextualização pedagógica e a gestão da heterogeneidade

A realização da racionalidade transcultural no interior da escola também depende da consolidação do campo de recontextualização pedagógica. Assim, este campo torna possível na escola o que temos referido como um processo de «tradução cultural» (Cortesão e Stoer, 1996). Este processo desenvolve-se através de uma «interface cultural», onde as culturas estão presentes numa situação potencial de confrontação cultural. Esta situação de confrontação cultural produz identidades eventualmente mais fragilizadas, mais permeáveis, identidades eventualmente mais vulneráveis. De facto, são os perigos e as vantagens desta situação que se está a tentar compreender nesta época em que se vive. A escola democrática refere-se a um projecto de sociedade, e, eventualmente, passa pela defesa de um princípio de comunidade, de uma tentativa de proporcionar um equilíbrio entre o que alguns autores têm chamado, por um lado, a função reguladora da escola e, por outro, a função emancipadora da escola. É também o que temos referido como o desenvolvimento, a promoção, de agen-

tes, de actores, da democracia aprofundada. O campo de recontextualização pedagógica é, de facto, o espaço da constituição do discurso pedagógico, isto é, o espaço da constituição de diálogo. A intermulticulturalidade é, para todos os efeitos, uma realização da globalização. Esta realização passa evidentemente por formação inicial e formação contínua de professores, ou de agentes educativos, e é impossível falar dessa formação sem considerar a reconstrução da própria profissão de professor. Em trabalhos anteriores, tem-se tentado, até certo ponto, começar uma reflexão sobre esta possível construção do professor multicultural fazendo um contraste entre o conceito do professor monocultural, por um lado, e o professor inter/multicultural, por outro – não no sentido, como já se tem dito várias vezes, de supor que seja possível exigir a realização empírica ou de um professor monocultural ou de um professor inter/multicultural. Estes conceitos são construídos como tipos ideais. Há evidentemente implícita aqui a noção de que o professor tende a ser, com o desenvolvimento da escola para todos, com o desenvolvimento de uma escola que se baseia no princípio de igualdade de oportunidades de acesso, o que se tem designado por professor monocultural: um professor que recusa conhecer diferenças na sala de aula e na escola precisamente porque o que conta é avaliar dentro da sala de aula na base de competências adquiridas e não na base de qualquer outra interferência que possa eventualmente «vir de fora». Nesta reconstrução de que se está agora a falar, é-se confrontado com uma situação qualitativamente diferente. Já não é a educação compensatória que está nitidamente identificada com a escola meritocrática, com a escola monocultural dos anos 60 e princípio da década de 70, mas em vez disso, é a heterogeneidade na escola. Esta heterogeneidade relaciona-se com um princípio de igualdade de oportunidades que não se restringe ao acesso mas que, antes, promove o sucesso. Assim, não é uma questão de evitar ou de eliminar a diferença na sala de aula, mas fazer com que essa diferença apareça para que ela possa ser aproveitada. É a oscilação entre a promoção de um desenvolvimento cognitivo para todos na base de competências adquiridas e a possibilidade de particularizar as diferenças no sentido de promover o sucesso de cada um dos alunos que está no cerne da questão.

Os dispositivos pedagógicos anteriormente referidos são exemplos de propostas que materializam a interface cultural. A sua produção faz com que a

escola não possa exercer a sua hegemonia cultural apropriando-se, de uma forma directa (normalmente através de processos de avaliação sumativa), da cultura de origem dos alunos/as. É preciso lembrar que quanto menos conseguido for a consolidação do campo de recontextualização pedagógica, maior risco haverá de que aconteçam duas situações aparentemente antagónicas cujo significado profundo é bastante semelhante: ou a aculturação dos grupos minoritários ou a «folclorização» na escola das culturas de origem dos aprendizes.

7. A autonomia relativa e a interface entre a descontextualização do texto e a sua recriação (o campo de recontextualização pedagógica e os dois momentos da transformação do texto)

Retomando a discussão esboçada anteriormente, é importante recordar o que afirma Bernstein:

«Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

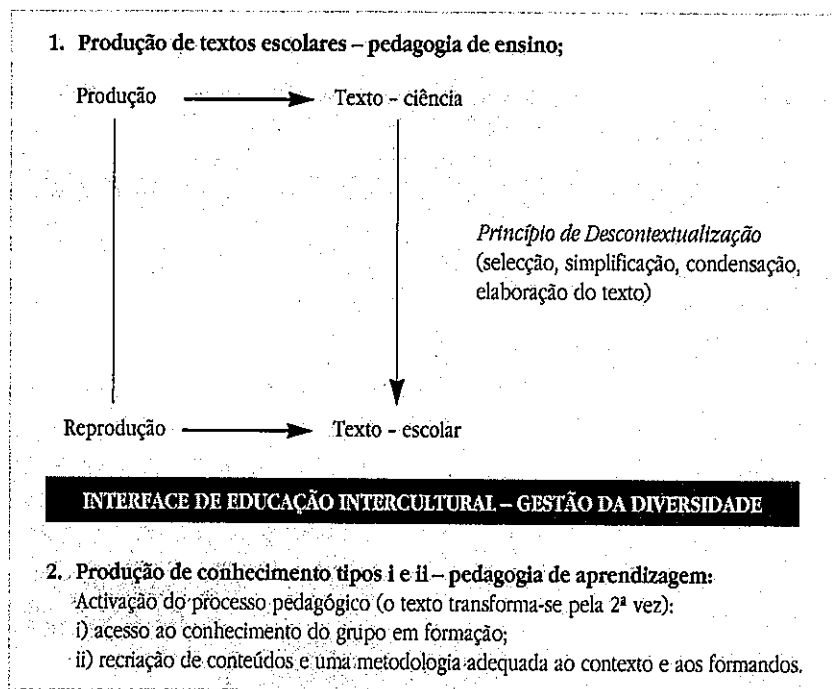
1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações.
2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi reposicionado e refocalizado.

O princípio recontextualizador regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais dos níveis do campo da reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre as duas (no mínimo) transformações de um texto, assim como é crucial analisar as relações entre elas. A primeira é a transformação

do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o campo recontextualizador que gera as posições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas. É importante analisar o papel dos departamentos do Estado nas relações e movimentos no interior dos vários contextos e seus campos estruturadores, bem como entre eles.» (Bernstein, 1996: 270-271; tradução brasileira de Tomás Tadeu da Silva).

Na base destas transformações do texto, pode definir-se o espaço que constitui a interface de educação intercultural, interface essa que, por sua vez, constitui um espaço de tradução cultural onde poderá gerir-se a diversidade cultural (ver quadro).

As duas transformações de um texto educativo e a interface de educação intercultural



A interface de educação intercultural materializa a ponte entre, por um lado, a produção dos textos escolares e, por outro, os dois processos de produção de conhecimento através da acção pedagógica. Nesta interface as identidades fixas são (potencialmente) postas em causa e as subjectividades mais «fragilizadas/flexíveis» são formadas no sentido de estas se tornarem mais vulneráveis à reestruturação intercultural. O grande risco inerente a este processo deriva do facto deste espaço ser um espaço atravessado por relações de poder. Tudo o que não seja o reconhecimento deste facto, isto é, tudo o que não tenha estas relações como pano de fundo, transforma-se em preocupações estritas com «estilos de vida» e não, simultaneamente, com «estilos de vida» e «oportunidades na vida» (ver Stoer, 1994).

8. Alguns parâmetros orientadores da formação para uma educação inter/multicultural

Quando se reflecte sobre implicações e significados dos problemas que anteriormente se analisaram e sobre os quais se vai construindo a actuação do professor, quase inevitavelmente é-se conduzido a formular questões que dizem respeito ao processo de formação em geral.

Embora com frequência não tenha disso uma consciência muito clara, o professor move-se, como se referiu anteriormente, num complexo campo atravessado por relações de poder. Assim sendo, a interface onde se localiza a sua possibilidade de intervenção corre o risco de se estreitar reduzindo-o a ser um instrumento, um executor de orientações monoculturais hegemónicas decorrentes do centro do sistema.

Se, como atrás se fez referência, o quadro teórico em que se pretende encarar a actuação do professor o concebe como um agente capaz de consciencializar, e até desenvolver, espaços de autonomia (relativa) existentes no sistema, e se se encara o professor como agente que alarga as preocupações que tem com estilos de vida dos seus alunos a preocupações com oportunidades de vida desses mesmos alunos, então é necessário identificar implicações que a existência de um agente com estas características acarretam para a identificação das linhas orientadoras do processo da sua formação.

Sabe-se que as condições em que o professor é, em geral, tradicionalmente socializado como cidadão, como aluno, e – sobretudo – como professor, o pre-dispõem, à partida, para ser um agente da continuidade, da reprodução. Porém, se o quadro teórico escolhido privilegiar a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de «negociação» da diferença, então é necessário reflectir, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar. É que, para além das preocupações que tradicionalmente orientam a formação do docente de quem se espera que seja detentor dos conhecimentos necessários para desencadear nos seus alunos os saberes disciplinares curricularmente tidos como importantes (docente esse que em trabalhos anteriores se designou por «professor monocultural» – Stoer, 1994), outras preocupações terão de estar presentes na formação, porque outras expectativas se geram sobre as suas atitudes e formas de actuar. Os efeitos destas outras preocupações conjugarão com as preocupações tradicionais para produzir um novo compósito: o «professor inter/multicultural».

Pensa-se que, pelo menos, será importante favorecer nesse professor o desenvolvimento de características que o tornem capaz de:

- ✗ • se questionar sobre resultados obtidos pelos seus alunos, se eles não forem muito positivos (professor vulnerável);
- ✗ • se dar conta da existência de uma heterogeneidade maior ou menor dos alunos com que trabalha (professor não daltónico);
- ✗ • analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade (professor investigador da área da etno-sociologia);
- ✗ • questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos (professor investigador educador);
- ✗ • recriar os conteúdos de ensino/aprendizagem de que se socorre de forma a adequá-los à população com que trabalha (professor investigador educador).

Por outras palavras, pretende-se que seja abalada a segurança que entrincheira o professor por detrás de actuações de rotina, cujos efeitos são claramente reprodutores (segurança essa que lhe permite culpabilizar os alunos pelos resultados menos favoráveis que vão acontecendo). Pretende-se, portanto, vulnerabilizar o professor tornando-o mais flexível. Pretende-se também

que ele seja capaz de produzir conhecimentos de tipo sócio-antropológico sobre os alunos com que trabalha. Pretende-se, ainda, que, consciente das relações de poder que o rodeiam, tenha a possibilidade de gerir a diversidade com que se defronta, de gerir a sua actuação recriando conteúdos, metodologias e materiais de acordo com o contexto dos formandos.

As tentativas que têm sido feitas a nível da construção de currículos de formação em contextos sociais e ideológicos diversificados, as dificuldades, os êxitos relativos, as tensões, as insatisfações que se têm experimentado nesta área de trabalho, o facto desses diferentes currículos serem elaborados segundo diferentes orientações teóricas recorrendo a múltiplas técnicas e estratégias de actuação, tudo reforça a consciência da complexidade de que se reveste o processo de formação de adultos. Por outro lado, também se vai compreendendo que a «possibilidade de acontecer (realmente) formação» no âmbito de currículos de formação é, de certo modo, limitada.

Em trabalhos anteriores (cf. Cortesão e Stoer, 1995b), salientava-se a importância de se procurar organizar uma proposta de formação «de qualidade». Porém, afirmava-se que a formação (a nível do desenvolvimento e sobretudo de mudanças de atitude) só teria realmente lugar em cada formando se também essas propostas (decorrentes de um quadro teórico-ideológico mais ou menos explícito) não fossem demasiadamente distantes de toda uma estruturação que se foi construindo anteriormente, no decurso do longo processo de socialização que sempre acontece ao longo da vida de um adulto.

Não perdendo de vista, portanto, situações que podem constituir-se como limitações à possibilidade de que aconteça formação, e que se situam a nível do «terreno interior da formação» de cada formando (*ibidem*), o que se está afinal a discutir aqui será o conceito da «formação de qualidade» (que então se referiu não explicitando o seu significado) no que respeita a preocupações com a questão da diversidade.

Não se irão discutir no âmbito deste trabalho nem a importância nem aqueles conteúdos e metodologias que tradicionalmente estão, de um modo geral, presentes na formação dos professores e que os habilitam com os saberes científicos, acompanhados dos conhecimentos das didácticas das disciplinas que ensinam. Habitualmente, este é o terreno onde se constroi o «professor monocultural» (sobrelgarantido pela classificação forte do sistema educativo – Stoer,

1994). No entanto, mesmo aqui poderá questionar-se se esta gama de aprendizagens representa, forçosamente, uma localização do processo de formação exclusivamente a nível do trabalho com a reprodução dos textos escolares, acompanhada do esforço de os seleccionar, simplificar, condensar a fim de tornar esses textos inteligíveis e, portanto, transmissíveis aos alunos. Este tipo de questão, sobretudo no âmbito do Ensino Superior, será objecto de uma reflexão posterior.

O que se pretende aqui é somente apontar algumas orientações que se nos afigura deverem estar presentes se se pretende estimular no professor a capacidade de trabalhar *sobre* os seus alunos (formação para a educação *multicultural*) e *para* os seus alunos (formação para a educação *intercultural*). Por outras palavras, o que está em causa é uma tentativa de identificação das características de uma formação que possa estimular a concretização do que temos designado como a *interface de educação intercultural*. Esta concretização realiza-se através do desenvolvimento do professor não daltónico: um professor investigador e conhecedor preocupado em promover nos seus alunos bilinguismo cultural, portanto, um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralizadas pelas preocupações, habitualmente hegemónicas, inerentes às práticas monoculturais.

Assim, a concretização da interface de educação intercultural sugere uma formação em que:

- sejam contemplados conteúdos das áreas da Antropologia, Sociologia e História (que constituem o que Giddens – 1986 – denomina de «triângulo disciplinar»). Admite-se que a formação no âmbito destas temáticas poderá favorecer no adulto em formação, uma compreensão, uma capacidade de leitura reflexiva e crítica da realidade profunda, quer de situações globais que enquadram e condicionam os diferentes actores sociais, quer dos contextos locais em que eles se irão mover, capacidade essa que poderá contribuir para o desenvolvimento de características do professor multicultural;
- uma formação em Educação que se admite poder suscitar capacidades de gestão da diversidade e de gestão do currículo, encontrando propostas educativas adequadas ao contexto e aos formandos com que trabalha em termos de dispositivos pedagógicos.

Em consequência do que atrás se referiu e que temos vindo a defender neste trabalho, admite-se ser crucial que esta formação seja pensada visando o desenvolvimento de uma constante atitude de investigação que informará não só os processos de aquisição dos diferentes conteúdos, mas oferecerá uma forte componente de conhecimento e de práticas de métodos de pesquisa. De entre estes será de privilegiar a metodologia de investigação-acção, pois que esta parece favorecer o desenvolvimento no professor não só de uma postura questionante, analítica e crítica face à realidade, face aos significados por vezes não explícitos das situações com que se defronta, mas também de simultâneo posicionamento de intervenção e de agência face a esses mesmos problemas. Admite-se que será ao abrigo do carácter mestiço da investigação-acção a que atrás se fez referência, será na interface destas duas vertentes que se interpenetram e interagem que poderá ocorrer a concepção de dispositivos pedagógicos adequados àquela realidade, cujo objectivo final é o domínio por parte de cada aluno e aluna de um bilinguismo cultural como estratégia, não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos «minoritários» e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado.

Assim sendo, poderá admitir-se que a teoria crítica (em que se insere aliás a investigação-acção) constituirá o quadro teórico estruturante de um processo de formação do adulto-formador inter/multicultural. Em conclusão, pensamos que o conhecimento produzido no decurso da acção pedagógica através de uma metodologia de investigação-acção não só testemunha a capacidade explicativa das Ciências Sociais no campo educativo, como demonstra a possibilidade deste conhecimento informar práticas orientadas para a transformação social.

Correspondência: Luiza Cortesão e Stephen R. Stoer, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Campo Alegre, 1055, 4150 Porto (email: stoer@psi.up.pt)

Bibliografia

- ARAÚJO, Helena C. e STOER, Stephen R. (1993) *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*, Porto: Edições Afrontamento.
- ARCHER, Margaret (1990) 'Sociology for One World: Unity and Diversity', *International Sociology*, 6, 2, 131-148.
- ARDOINO, Jacques (1983) 'Conditions et Limites de la Recherche-Action', *Pour*, 90, 22-26.
- ARDOINO, Jacques (1992) *L'Implication*, Lyon: Voies Livres.
- ATKINSON, Sue (1994) 'Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher', *Educational Action Research*, 2, 3, 383-401.
- BERNSTEIN, Basil (1996a) *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controle*, Petrópolis: Vozes Editora (1990, Londres: Routledge).
- BERNSTEIN, Basil (1996b) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Londres: Taylor and Francis.
- CALLEWAERT, Staf (1996) 'Philosophy of Education, Frankfurter Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu', artigo policopiado.
- CORTESÃO, Luiza (1993) *Avaliação, Formação – Que Desafios?*, Porto: ASA.
- CORTESÃO, Luiza (1994) 'Quotidianos Marginais "Desvendados" pelas Crianças', *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 63-87.
- CORTESÃO, L., AMARAL, M. I., CARVALHO, I., CARVALHO, M. L., CASA NOVA, M. J., LOPES, P., MONTEIRO, E., ORTET, M. J., e PESTANA, I. (1995) *E Agora Tu Dizias Que... Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. (1995a) *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural – Relatório Final*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORTESÃO, Luiza e Stoer, Stephen R. (1995b) 'A Possibilidade de "Acontecer" Formação: as Potencialidades da Investigação-Ação', *Actas do Colóquio "Estudo Actual da Investigação em Formação"*, FCT/UNL, Monte de Caparica.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. (1996) 'A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas', *Inovação*, 9, 35-51.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Steve (1997) 'Investigação-Ação e Formação de Professores para uma Educação Intercultural', in SANTOS, M. R. e CARVALHO, A., *Correspondência Escolar; as Classes de Descoberta – Oficina da Formação e Interação Cultural*, Coimbra: Gulbenkian/Coimbra Ed.
- EISIKOVITS, Rivka A. (1995) 'An Anthropological Action Model for Training Teachers to Work with Culturally Diverse Student Populations', *Educational Action Research*, 3, 3, 263-278.
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996) 'Etnia e Educação: o caso dos ciganos', *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- GIDDENS, Anthony (1986) *Sociology – a brief but critical introduction*, Londres: Macmillan.
- HAMMERSLEY, Martin (1993) 'On the Teacher as Researcher', *Educational Action Research*, 1, 3, 425-445.
- KNIJNIK, Gelsa (1996) *Exclusão e Resistência, Educação Matemática e Legitimidade Cultural*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1995) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres: Routledge.
- STOER, Stephen R. (1994) 'Construindo a Escola Democrática através do "Campo de Recontextualização Pedagógica"', *Educação Sociedade e Culturas*, 1, 1994, 7-27.