

**A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA
DE BERNSTEIN PARA
A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE
DAS QUESTÕES LIGADAS
À EDUCAÇÃO**

Cláudia Valentina Assumpção Gallian*

Resumo: este artigo destaca a relevância da teoria de Bernstein para a abordagem de questões relacionadas ao contexto e às relações pedagógicas. A discussão de alguns de seus principais conceitos e a apresentação de estudos que a adotam como principal referência teórica evidencia a pertinência desta abordagem na adoção de um enfoque relacional no que se refere às questões ligadas à educação.

Palavras-chave: Bernstein, discurso, pedagógico, classificação, enquadramento, conhecimento escolar

Basil Bernstein foi um importante sociólogo cujas idéias começaram a ser publicadas em 1958 e mantiveram-se em constante evolução até o ano de 2000, quando morreu. De uma família de imigrantes judeus, serviu na artilharia, na 2ª Guerra Mundial e trabalhou em um centro de acolhimento de meninos judeus necessitados. Foi professor de diversas disciplinas, entre elas, Matemática e Educação Física. Fez seu doutoramento em Lingüística e iniciou sua carreira universitária em 1960.

A questão empírica crucial que esteve por trás dos escritos de Bernstein diz respeito à forma pela qual a distribuição de poder e os princípios de controle de uma sociedade são traduzidos em princípios de comunicação, desigualmente distribuídos entre as classes sociais. Embora tenha suas idéias classificadas no grupo das teorias da reprodução cultural, destaca-se neste grupo, entre outros motivos, pela preocupação em operacionalizar seus conceitos de forma a permitir que eles traduzam, tanto no macronível quanto no micronível de investigação e análise, as formas pelas quais as relações de poder e os princípios de controle são reproduzidos.

Para Bernstein (1988, p. 8), “toda teoria de reprodução cultural deve ser capaz de gerar os princípios de descrição de seus próprios objetos”. Segundo o autor, as teorias da reprodução cultural não estão preocupadas em fazer tal descrição, apenas desejam investigar como as relações de poder externas são transmitidas pelo sistema. Embora clamem por essa descrição, não são capazes de fazê-la:

Estas teorias estão mais interessadas nas demarcações ideológicas de superfície do texto [pedagógico] (classe, raça, gênero) e menos interessadas em analisar como foi composto o texto, quais são as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança (BERNSTEIN, 1988, p. 14).

Seus primeiros trabalhos sobre sociolinguística causaram polêmica ao tratar das diferenças entre as classes sociais no que se refere à linguagem. Neles, Bernstein estabelecia relações entre a divisão social do trabalho, a família e a escola e analisava como tais relações influíam nas diferenças de aprendizagem entre as classes sociais.

Em 1962, começou a elaborar a teoria dos códigos, mediante a introdução dos conceitos de código restrito e código elaborado. Em seguida, estudou a conexão entre os códigos de comunicação, o discurso pedagógico e a prática pedagógica. Focou, assim, os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução cultural das classes sociais. Na seqüência, realizou uma análise detalhada do discurso pedagógico e do processo de recontextualização do conhecimento.

Sobre os tipos de prática pedagógica, a análise que fez de seus funcionamentos internos contribuiu para a compreensão da forma pela qual as escolas reproduzem o que ideologicamente são chamadas a erradicar – as vantagens de classe social na escola e na sociedade.

Por ter focalizado diretamente a escola e as relações que nela se constituem – entre sujeitos, entre discursos, entre espaços – Bernstein desenvolveu, ou fomentou o desenvolvimento, de instrumentos para a descrição e para a análise das situações pedagógicas que permitem aos pesquisadores manterem-se atentos às relações entre o microcontexto e o macrocontexto em que se inserem as práticas observadas, de forma a imprimir um caráter de contínua reflexão ao longo de todas as etapas de realização de suas pesquisas. Daí decorre a relevância que o presente artigo pretende destacar para esta teoria, inclusive indicando alguns estudos realizados sob este enfoque, no intuito de evidenciar o potencial explicativo desta abordagem.

ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS PARA A COMPREENSÃO DAS IDÉIAS DE BERNSTEIN

Classificação, Enquadramento e Código

Para que se possa transitar pelos escritos do autor, é necessário ter em mente que suas idéias se apóiam na concepção de que as relações de poder e os princípios de controle da sociedade são traduzidos em princípios de comunicação que posicionam os sujeitos. Tal configuração, portanto, encontra suas bases na divisão social do trabalho. Assim, as relações de poder: (1) constroem o princípio da divisão social do trabalho, a natureza da hierarquia e a classificação; (2) mantém as pessoas em suas categorias; (3) quanto mais especializada é a categoria, mais difere das demais e maior é a probabilidade de ter sua própria voz e (4) diferentes distribuições de poder separam as categorias de forma diferente.

Desta primeira concepção vem o conceito de classificação que se refere às relações entre as categorias. Em qualquer agrupamento social, existem categorias – pais, filhos, irmãos, grupos étnicos, geracionais ou de gênero, por exemplo – que mantêm entre si um distanciamento, ou seja, uma classificação. A definição da natureza desta classificação relaciona-se à distribuição do poder entre as categorias, originada, em última instância da divisão social do trabalho. Assim, os limites estabelecidos entre as categorias e o conteúdo considerado legítimo para a sua comunicação estão vinculados às questões de distribuição do poder. Dessa forma, a classificação pode ser: (1) classificação forte: marcado distanciamento entre as categorias (relações de poder explícitas) e (2) classificação fraca: maior proximidade entre as categorias (relações de poder menos explícitas).

Dos princípios de controle que operam em um determinado agrupamento social vem a forma assumida pelas relações de comunicação entre as categorias. Esta forma constitui o enquadramento. Assim, o enquadramento regula quem controla o princípio de comunicação (o que se comunica, a seqüência, o tempo e a forma de comunicação) e pode ser, no caso da comunicação pedagógica: (1) enquadramento forte: o transmissor controla os princípios de comunicação e (2) enquadramento fraco: o adquirente parece ter algum controle sobre os princípios de comunicação.

Juntos, a classificação e o enquadramento definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupa-

mento social. Esta definição constitui uma orientação para significados e para realizações considerada legítima por qualquer agrupamento social, ou seja, define o código. Para Bernstein (1996) “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (p. 143).

A tradução das relações de poder e do controle em princípios de comunicação que garantam a sua comunicação atua para gerar tais códigos que são tacitamente adquiridos e tratam, essencialmente, de significados, não de linguagem, ainda que esta se converta em um transmissor dos códigos.

Um posicionamento dos sujeitos na divisão social do trabalho que suscite uma ligação mais direta com a base material favorece a constituição de um código mais ligado aos significados concretos, ou seja, um código restrito. Já um posicionamento no qual os significados se liguem à base material de forma mais indireta, aponta para uma ênfase maior na abstração, favorecendo a constituição de um código elaborado.

Dispositivo Pedagógico

No desenvolvimento de suas idéias, Bernstein – e muitos outros pesquisadores que lançaram mão de suas ferramentas teóricas e metodológicas – caminhou no sentido de criar condições para que um investigador pudesse descrever as situações que encontrasse no interior da escola. Uma destas ferramentas é o conceito de dispositivo pedagógico, que consiste de um conjunto de regras que regulam internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola. Para realizar a seleção de quais significados serão trazidos para o currículo escolar – e da forma pela qual eles serão tratados –, as regras do dispositivo pedagógico contam com relativa estabilidade e expressam as posições dominantes na arena de disputa pela hegemonia em determinado grupo social. Assim, o dispositivo pedagógico não é ideologicamente neutro e a relativa estabilidade de suas regras se deve à ligação que mantém com a distribuição do poder e das formas de manutenção da ordem social.

O dispositivo pedagógico consiste no meio pelo qual se relaciona poder, conhecimento e consciência, ou seja, é uma atividade moral fundamental, e atua por meio de três conjuntos de regras relacionadas entre si: as regras distributivas, cuja função de regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática se cumpre

por meio da determinação de que conhecimento chegará a que grupos de indivíduos; as regras recontextualizadoras, que regulam a formação do discurso pedagógico específico e as regras de avaliação, que estabelecem os critérios para a prática (BERNSTEIN, 1998, p. 58).

O Modelo de Discurso Pedagógico

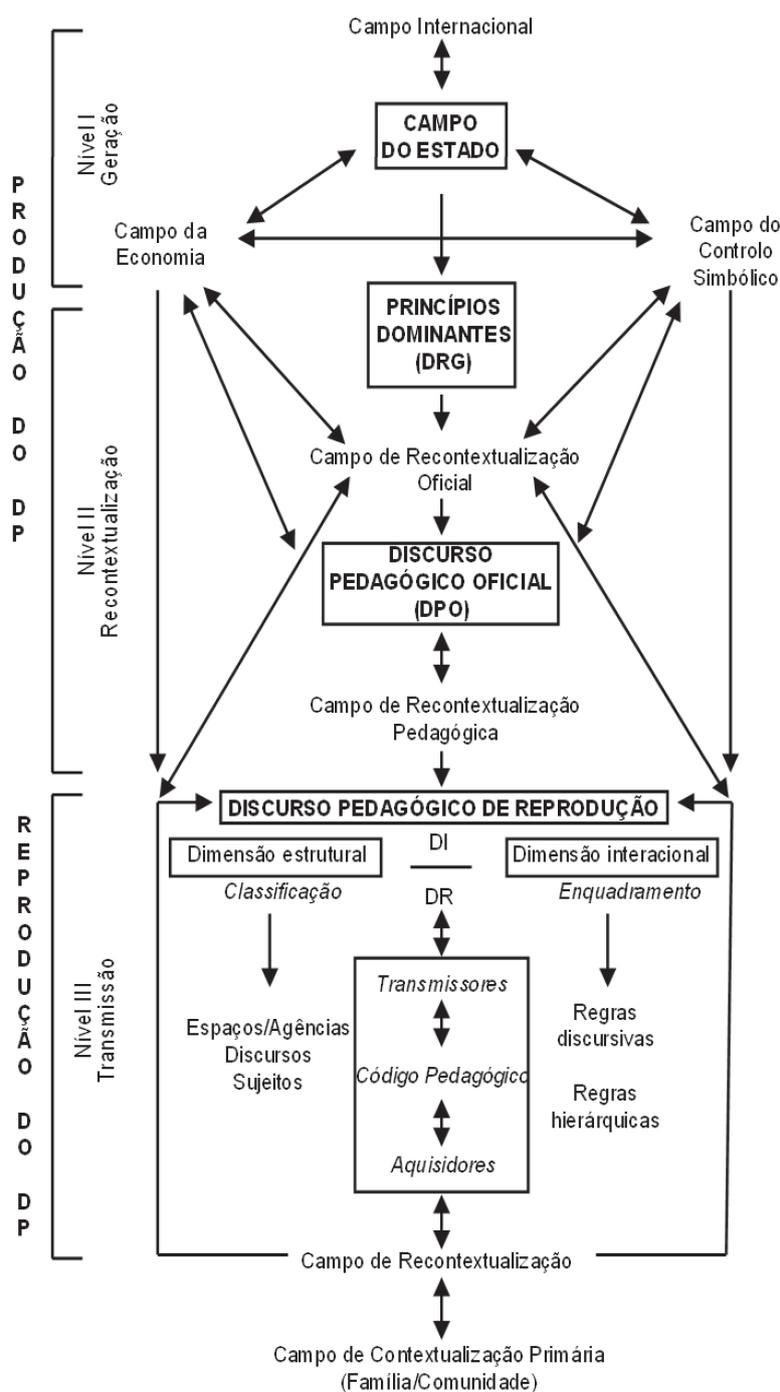


Figura 1: Modelo do Discurso Pedagógico

Fonte: Moraes e Neves (2002).

Nota: adaptado de Bernstein (1990).

O autor utiliza o conceito de discurso pedagógico como sendo um princípio de inserção de um discurso instrucional (DI), de habilidades específicas, em um discurso regulador – ou regulativo – (DR), de ordem moral, que é dominante sobre o primeiro.

No modelo desenvolvido por Bernstein e adaptado por Moraes e Neves (2003), é possível verificar as múltiplas interferências que atuarão no sentido de constituir o discurso pedagógico que será transmitido na escola. Tal modelo consiste de duas etapas – a de produção e a de reprodução do discurso pedagógico.

1ª Etapa: Produção do Discurso Pedagógico Nível I – Geração

No nível I do modelo, ocorre a geração do discurso regulador geral (DRG), que expressa os princípios dominantes da sociedade, representados pelo Estado, sujeitos ao impacto das relações com o campo da economia e com o campo do controle simbólico e que sofrem as influências, em maior ou menor grau, do campo internacional.

1ª Etapa: Produção do Discurso Pedagógico Nível II – Recontextualização

O DRG, no nível II do modelo, o primeiro nível da recontextualização, sofrerá a ação dos agentes recontextualizadores oficiais, sujeitos também às determinações do campo econômico e do campo do controle simbólico, que o transformarão no Discurso Pedagógico Oficial (DPO).

1ª Etapa: Produção do Discurso Pedagógico Nível II – Recontextualização

O DPO será novamente recontextualizado, no mesmo nível do modelo, agora pelos agentes do campo recontextualizador pedagógico, constituindo-se assim o discurso pedagógico de reprodução. No modelo evidenciam-se as múltiplas influências que ocorrem entre os campos, representando, por um lado, os muitos interesses e determinações envolvidas no processo e, por outro, possibilidades constantes de resistência e de mudança.

2ª Etapa: Reprodução do Discurso Pedagógico Nível III – Transmissão

Este nível se insere no âmbito da transmissão do discurso pedagógico. Aqui, o discurso pedagógico de reprodução mais uma vez é recontextualizado quando sujeito às condições específicas da escola, da comunidade e da prática docente, constituindo um discurso pedagógico específico.

Recontextualização do conhecimento

O processo de recontextualização identificado no modelo de discurso pedagógico diz respeito à transformação de um texto que, desde o campo de produção do conhecimento, sofre inúmeras transformações até que esteja pronto para o uso por alunos e professores, na sala de aula. Assim, como resultado deste processo, constitui-se um novo texto que será adaptado mais vezes no processo de elaboração de materiais didáticos e que, mais uma vez será transformado na prática pedagógica.

A recontextualização do conhecimento para fins de transmissão obedece às diretrizes estabelecidas pelo discurso regulativo, que define um contorno para o discurso instrucional. As regras recontextualizadoras do dispositivo pedagógico constroem o discurso pedagógico e o modo como o discurso instrucional será inserido no discurso regulador. O resultado desta inserção é o próprio discurso pedagógico.

Exemplos de estudos em educação que têm como perspectiva teórico-metodológica a teoria de Bernstein

No contexto internacional, no que se refere aos estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de Ciências, destaca-se a produção do Grupo ESSA (Estudos Sociológicos de Sala de Aula), vinculado ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Estas pesquisas analisam, entre outros temas, textos curriculares (programas e manuais escolares¹), práticas pedagógicas, relações entre discursos, sujeitos e espaços, sob um enfoque teórico-metodológico ligado à teoria de Bernstein.

Nesse sentido, Lopes e Morais (2001), por exemplo, procuraram caracterizar a mensagem sociológica veiculada por um programa de Ciências físico-químicas do 8º ano de escolaridade, centrando a análise

em dois aspectos do discurso pedagógico: o “quê”, onde buscaram a mensagem legitimada pelo Ministério da Educação de Portugal como discurso pedagógico oficial, no que diz respeito aos conteúdos e relações a serem transmitidas, e o “como”, referindo-se à forma de transmissão indicada para esses conteúdos e relações.

Considerando o conteúdo de excertos² do programa, Lopes e Morais (2001) analisaram a mensagem ali expressa identificando o que estivesse relacionado com o contexto de transmissão-aquisição. As categorias analisadas foram: discursos e competências, relação escola-comunidade, relação entre conhecimentos e teorias da instrução.

Concluem as autoras que o programa estudado atribui uma ênfase mais acentuada às competências cognitivas simples do que às competências cognitivas complexas, o que, segundo as autoras, teria relação com a ampliação do acesso à escola (nos termos das autoras, a “massificação do ensino”) que teria resultado na redução do nível de exigência no processo ensino-aprendizagem no sentido de garantir que todos compreendam o que é ensinado. Mas, questionam: “será que se caminha para um mais alto grau de literacia científica dos cidadãos, dando o programa mais ênfase às competências cognitivas simples do que às complexas?” (LOPES; MORAIS, 2001, p. 30).

Também relacionado à análise de textos curriculares, Neves e Morais (2001) ressaltam a importância de uma perspectiva sociológica para o desenvolvimento de um paradigma de pesquisa em currículo. As autoras questionam em que medida os textos da reforma educacional de 1991 em Portugal contém uma mensagem de mudança ou de continuidade em relação aos princípios pedagógicos que caracterizam as múltiplas relações presentes na ação educativa (p. 224). Também destacam a relevância de se explorar os processos de contextualização e recontextualização que podem ocorrer nos vários níveis da intervenção educativa em termos do contexto sócio-político em que as reformas ocorrem. As autoras consideram que:

É importante caracterizar o ‘que’ do discurso pedagógico não somente como valor atribuído aos discursos regulativo e instrucional, mas também como ênfases, dentro destes discursos, dadas às competências cognitivas e sócio-afetivas em distintos níveis de complexidade (NEVES; MORAIS, 2001, p. 227).

A análise foi feita a partir de unidades de análise extraídas dos documentos oficiais referentes à reforma estudada. Estas foram classificadas em: unidades de análise que se referem ao discurso regulativo geral (dizem respeito a valores e atitudes a serem consideradas no contexto educacional geral, no macronível de análise) e unidades que transmitem o discurso específico (desenvolvido no micronível de sala de aula) e que pode se referir a conhecimentos e competências cognitivas (Discurso Instrucional) ou a atitudes e competências sócio-afetivas (Discurso Regulador).

Para caracterizar as ênfases dadas às competências cognitivas e às sócio-afetivas, as unidades de análise foram classificadas: em relação às primeiras, de acordo com o nível de abstração indicado para os conceitos por ela tratados e, em relação às segundas, de acordo com o grau de complexidade.

Para analisar as relações interdisciplinares postas na reforma estudada, as investigadoras focalizaram na classificação entre os discursos de disciplinas diferentes, ou seja, na maior ou menor distância mantida entre estes discursos, respectivamente, classificação forte ou classificação fraca (NEVES; MORAIS, 2001).

Na análise das relações professor-aluno e da teoria de instrução legitimada nos textos investigados, Neves e Morais (2001) criaram categorias baseadas no grau de enquadramento, ou seja, na maior ou menor centralização da comunicação pedagógica no transmissor (enquadramento forte) ou no adquirente (enquadramento fraco).

A conclusão das autoras, ao incidir sobre o processo de recontextualização do discurso pedagógico oficial, indica que, “de maneira geral, a reforma da educação científica corrente [em Portugal, 1991] revela mudanças potenciais nas direções curriculares dos programas mas elas são postas de lado nos guias e livros didáticos específicos da disciplina” (NEVES; MORAIS, 2001, p. 235).

Tal consideração aponta para o processo de recontextualização que, submetido às mais diversas influências, transforma o texto a cada etapa, podendo esse caminho levar a um enriquecimento ou a um empobrecimento do discurso pedagógico de reprodução em relação ao que é definido no discurso pedagógico oficial.

A investigação realizada por Castro (2006), analisando o programa de Geologia e Biologia do 10º ano, em Portugal, constitui outro exemplo de análise do discurso pedagógico oficial.

O foco da autora incidiu sobre os programas destas disciplinas no

intuito de analisar a mensagem sociológica por eles expressa. Buscou as questões relacionadas à construção da Ciência, ao nível dos conteúdos e dos processos de ensino/aprendizagem e ao nível das relações Ministério da Educação/professores. Sua análise incidiu sobre o “quê” e o “como” do discurso pedagógico. Em relação ao “quê”, buscou elementos que permitissem caracterizar a natureza e abrangência dos conteúdos metacientíficos; em relação ao “como”, buscou (1) o grau de relação entre conteúdos científicos e metacientíficos e (2) o grau de explicitação (a) do “quê” e (b) das relações entre conteúdos científicos e metacientíficos.

O nível de conceitualização com que são tratadas as questões científicas e metacientíficas é considerado fundamental pela autora “dado que a ênfase no conceitual e não apenas no factual é potenciadora de um maior nível de alfabetismo científico, quer em termos de competências, quer de conhecimentos, da parte de todos os alunos” (MORAIS; NEVES *apud* CASTRO, 2006, p. 5).

Citando Bernstein, a autora justifica a importância da intradisciplinaridade nos programas de ensino das Ciências:

*As ciências físicas e naturais constituem formas de conhecimento caracterizadas por uma estrutura hierárquica já que integram proposições e teorias que operam a níveis de abstração cada vez mais elevados. Desta forma, para promover a compreensão da estrutura do conhecimento científico é fundamental que o ensino das ciências contemple essa integração que caracteriza a linguagem científica, o que implica a articulação entre conhecimentos. Neste sentido, o ensino das ciências deve promover uma aprendizagem centrada na estrutura do assunto, não devendo limitar-se a uma transmissão de fatos sem qualquer relação entre eles (BERNSTEIN *apud* CASTRO, 2006, p. 5-6).*

Em relação aos conteúdos metacientíficos, a autora embasa sua análise na concepção de Ziman (*apud* CASTRO, 2006, p. 5), que define que “o processo de construção da ciência engloba várias dimensões, a filosófica, a histórica, a psicológica e a sociológica”. Buscando caracterizar o tratamento destas dimensões nos programas analisados, conclui que:

Trata-se de um programa que ao nível das orientações gerais, se encontra claramente centrado na metodologia da ciência e nas relações Ciência-Tecnologia-Sociedade e que, ao nível das orientações específicas, se foca apenas na metodologia das ciências, mas que, tanto num caso como noutro, e, sobretudo no que se refere à dimensão filosófica, preconiza aprendizagens pouco significativas e de baixa conceitualização (ZIMAN apud CASTRO, 2006, p. 158).

Além disso, indica que os programas analisados apontam para um “elevado grau de isolamento entre conteúdos científicos e metacientíficos, o que revela um ensino essencialmente centrado nos produtos da ciência” (CASTRO, 2006, p. 159).

Calado (2007) buscou em documentos curriculares e manuais escolares portugueses as aprendizagens científicas valorizadas para a transmissão. Centrou sua atenção na forma indicada nestes materiais para o tratamento das seguintes características pedagógicas: o processo de construção da Ciência, a intradisciplinaridade, o nível de exigência conceitual e os critérios de avaliação na relação autor do texto/professor. O intuito foi identificar que recontextualização ocorre e em que medida este processo condiciona as potencialidades da aprendizagem científica.

Sobre a análise realizada, a autora indica:

A análise da mensagem sociológica do discurso pedagógico oficial do currículo [...] incidiu sobre o contexto de transmissão/aquisição, na sua componente instrucional, e centrou-se em dois aspectos: o ‘que’ o Ministério da Educação valoriza em termos de conteúdos e relações a transmitir, e o ‘como’ aqueles são transmitidos (CALADO, 2007, p. 61).

Trabalhando com excertos dos materiais analisados Calado (2007) classificou as características pedagógicas estudadas de acordo com os graus de classificação (para a construção da Ciência e intradisciplinaridade³) ou de enquadramento (para os critérios de avaliação⁴). Para a análise da exigência conceitual, classificou os conteúdos e competências de acordo com o grau de complexidade de conteúdos e competências científicas e o grau de intradisciplinaridade indicado para o seu tratamento.

A autora indica que, em relação aos documentos oficiais:

Os processos de recontextualização que têm lugar na passagem das Competências Essenciais para as Orientações Curriculares conduzem a uma abordagem mais pobre das características pedagógicas em análise, sobretudo em termos da complexidade dos conteúdos científicos, da intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos e, conseqüentemente, em termos do nível de exigência conceitual (CALADO, 2007, p. 188).

Também na passagem do DPO do currículo para os manuais escolares, a autora encontrou elevado grau de recontextualização, notadamente em termos do nível de exigência conceitual:

Os manuais escolares (DPR) apresentam um elevado grau de recontextualização da mensagem dos documentos curriculares (DPO), no sentido de uma menor expressão e menor conceitualização das características pedagógicas em análise, sobretudo ao nível da intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos, no grau de complexidade de competências e conteúdos científicos e conseqüentemente no nível de exigência conceitual (CALADO, 2007, p. 194).

E, diante dos resultados obtidos, Calado (2007, p. 193) ressalta:

A diminuição do nível de exigência conceitual, tal como a que se verifica nos manuais, poderá comprometer o sucesso de todos os alunos. Mais ainda, esta diminuição assume especial relevância quando pensamos que estes manuais são utilizados no último ano de escolaridade do ensino Básico obrigatório.

Com relação à reduzida explicitação do “quê” e do “como” do discurso pedagógico, tanto por parte do Ministério de Educação quanto nos manuais escolares, a autora questiona o seu significado à luz da atual flexibilização curricular fomentada pela reforma educacional vigente em Portugal, uma vez que, diante de tal indefinição por parte dos documentos oficiais e da usual importância dos manuais escolares no trabalho docente, o professor estaria tanto mais limitado nas suas escolhas quanto pior a sua formação.

Entre os estudos que tratam do contexto escolar, destaca-se o de Pires (2001) que pesquisou a influência da prática pedagógica no desenvolvimento científico de alunos de diferentes contextos sociais e culturais. A investigação focou a prática pedagógica escolar do 1º Ciclo, no nível do contexto instrucional específico de ciências, buscando, entre outros objetivos, identificar modalidades de prática mais favoráveis à aprendizagem de todos os alunos.

Pires (2001) escolheu as seguintes componentes sociológicas relacionadas com o contexto escolar para guiar suas análises: a prática pedagógica, o aproveitamento escolar dos alunos, especialmente ao nível das competências cognitivas complexas, a orientação específica de codificação dos alunos para contextos instrucionais de Ciências e o posicionamento dos alunos na escola, face aos colegas e à professora.

Em relação ao “quê” do discurso pedagógico, Pires (2001) buscou quais conteúdos científicos e quais capacidades investigativas foram trabalhadas na prática docente. Em relação ao “como”, no contexto instrucional, buscou as relações entre sujeitos (seleção, seqüência, compassamento⁵ e critérios de avaliação) e entre discursos (intradisciplinaridade e conhecimento acadêmico/não-acadêmico) e, no contexto regulador, as relações entre sujeitos (relações hierárquicas entre professor/aluno e aluno/aluno) e entre espaços (espaço do professor/espaço do aluno e aluno/aluno).

Usando valores de classificação e enquadramento diferentes, a autora caracteriza a prática pedagógica acompanhada e conclui que as seguintes características mostram-se favoráveis à aprendizagem:

elevada exigência conceitual do professor, enfraquecimento da ritmagem, explicitação dos critérios de avaliação e algum controle dos alunos na seleção e na seqüência, ao micronível, é facilitadora do desenvolvimento científico e sócio-afetivo dos alunos de diferentes meios sócio-econômicos e culturais. Um enfraquecimento da classificação na relação entre discursos, nomeadamente, ao nível intradisciplinar, bem como um enfraquecimento do enquadramento ao nível das relações hierárquicas, principalmente aluno/aluno e uma fraca classificação entre espaços professor/aluno são também características fundamentais para o desenvolvimento científico dos alunos de diferentes meios sócio-econômicos e culturais (PIRES, 2001, p. 221).

Ainda no sentido de encontrar características mais favoráveis à aquisição de conhecimento científico e competências investigativas por alunos de diferentes origens sociais, objetivo de uma das maiores áreas de pesquisa do Grupo ESSA, Morais, Neves e Pires (2004), referindo-se ao estudo anterior (PIRES, 2001), analisaram a prática pedagógica do professor e a aquisição científica das crianças, focando a interação entre a origem social destas, a prática pedagógica e a aprendizagem científica, tendo o nível atingido pelas crianças nas competências cognitivas complexas como medida de aquisição (MORAIS; NEVES; PIRES, 2004).

A análise da prática das professoras foi realizada em termos das relações entre sujeitos (professor/alunos), discursos (intradisciplinaridade, interdisciplinaridade e conhecimento acadêmico/não-acadêmico) e espaços (espaço do professor/espaço dos alunos).

As pesquisadoras voltam a ressaltar, a partir de sua análise, que os resultados indicam que uma prática altamente favorável à aprendizagem das crianças de origens sociais diferentes deve mesclar características, tais como: fracas fronteiras entre espaços do professor e dos alunos; relações comunicativas abertas entre professor-alunos e alunos-alunos; critérios de avaliação explícitos; fraco compassamento da aprendizagem; fortes relações intradisciplinares; alto nível de exigência conceitual e alto nível de proficiência investigativa (MORAIS; NEVES; PIRES, 2004).

Destacam ainda, com base neste e em estudos anteriores do Grupo ESSA, que:

Não é necessário baixar o nível de exigência conceitual para todas as crianças terem sucesso na escola. Aumentar o nível da exigência conceitual é, inclusive, um passo crucial no sentido de que todos devem ter acesso a um nível maior de literacia científica valorizada tanto pela comunidade científica quanto pela sociedade em geral (MORAIS; NEVES; PIRES, 2004, p. 14).

Os estudos trazidos ressaltam que – tomando apenas o modelo de discurso pedagógico – este enfoque permite identificar inúmeras possibilidades de entrada para a pesquisa em educação, desde o nível da geração do discurso pedagógico oficial até a geração e transmissão do

discurso pedagógico de reprodução, permitindo focalizar a atuação dos agentes recontextualizadores e os diversos textos pedagógicos produzidos ao longo deste processo. Dessa forma, mostra-se possível flagrar o processo de recontextualização em diferentes momentos, destacando-se os fatores que o marcam, inclusive de forma a instrumentalizar os responsáveis pelas políticas educacionais para a tomada de decisões que busquem a constituição de um conhecimento escolar de elevado nível conceitual.

Potencial explicativo da teoria de Bernstein

Expostos alguns dos principais conceitos desenvolvidos pelo autor e apresentados alguns estudos sob esta perspectiva, pode-se afirmar que sua concepção sobre o papel da teoria na leitura do empírico permite identificar o enorme potencial explicativo de suas idéias para os estudos no campo da educação. Ao afirmar que o investigador deve, a partir da teoria, ser capaz de fazer explícito o processo mediante o qual uma distribuição de poder e princípios de controle são traduzidos em princípios de comunicação, desigualmente distribuídos entre as classes, posicionando e opondo grupos no processo de reprodução, Bernstein expõe sua concepção dos mecanismos de produção, reprodução e transformação culturais e da relação teoria/empíria que norteou toda a sua trajetória intelectual e que hoje se perpetua nos estudos de diversos grupos de investigação.

Sua preocupação constante em buscar modos de operar com a teoria que permitam estabelecer continuamente as relações entre o que acontece no microcontexto da sala de aula e no macrocontexto definido pelas relações de poder vigentes na sociedade, se mostra da maior relevância para quem opta por manter-se atento aos aspectos relacionais que incidem sobre seus objetos de pesquisa, ficando o pé numa perspectiva crítica de abordagem das questões educacionais.

Notas

¹ Em Portugal, os livros didáticos são denominados manuais escolares.

² Essas unidades de análise são excertos do texto, com um ou mais períodos, que têm um determinado significado semântico.

³ A classificação entre discursos se refere ao grau de distanciamento mantido entre eles. No caso da intradisciplinaridade, por exemplo, uma classificação forte indica que ao se transmitir os conteúdos científicos não se estabelecem relações com outros con-

teúdos da mesma disciplina. Uma classificação fraca significa que tais relações ocorrem durante a transmissão.

⁴O enquadramento, no caso dos critérios de avaliação, diz respeito ao grau de explicitação nos documentos analisados das relações que devem ser feitas no processo de transmissão do conhecimento. Uma explicitação clara, pormenorizada, indica um enquadramento forte, enquanto uma referência genérica às relações a estabelecer, configura um enquadramento fraco.

⁵ Em Portugal, este conceito é traduzido como ritmagem.

Referências

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la Transmisión Cultural*. Santiago: Cide, 1988.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, A. M. et al. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang, 2001.

CALADO, Sílvia S. *Currículo e manuais escolares: processos de recontextualização no discurso pedagógico de Ciências Naturais no 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação (Mestrado em Educação (Ciências) da Faculdade de Ciências) – Universidade de Lisboa, 2007.

CASTRO, Sílvia. *A construção da ciência na educação científica do ensino secundário. Análise do novo programa de Biologia e Geologia do 10º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação (Ciências) da Faculdade de Ciências) – Universidade de Lisboa, 2006.

LOPES, A., MORAIS, A. M. Ensinar ciências físico-químicas no ensino básico: uma análise sociológica do programa do 8º ano. *Revista de Educação*, X, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (Orgs.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Afrontamento, 2004.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Pedagogic social contexts: studies for a sociology of learning. In: MORAIS, A. et al. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang, 2001. (Cap. 8).

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa 19, 2003.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; PIRES, D. The what and the “how” of teaching and learning: going deeper in a sociological analysis and intervention. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS, A. (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein*, Cap. 6, Londres: Routledge & Falmer, 2004. Cap. 6.

NEVES, I., MORAIS, A. M. Texts and contexts in educational systems: studies of recontextualising spaces. In: MORAIS, A. M. et al. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang, 2001. Cap. 9.

PIRES, Delmina. *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1º Ciclo do ensino básico*. Tese (Doutoramento em Educação (Didática das Ciências) da Faculdade de Ciências) – Universidade de Lisboa, 2001.

SADOVNIK, Alan. Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada. Paris, Unesco: Oficina Internacional de Educação, vol. XXXI, nÚ 4, 2001.

Abstract: this article emphasizes the relevance of Bernstein theory to the approach of questions related to the pedagogic context and relationships. The discussion of some of his main concepts and studies that work with this theoretical reference evidences the relevance of this approach to construct a relational focus to educational questions.

Key words: Bernstein, pedagogic discourse, classification, framing, school knowledge

* Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista do CNPq. *E-mail* claudiagallian@ig.com.br