

BERNSTEIN E O CAMPO EDUCACIONAL: RELEVÂNCIA, INFLUÊNCIAS E INCOMPREENSÕES

LUCÍOLA LICÍNIO DE C. P. SANTOS

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
l.santos@sta03.ioe.ac.uk; luciola@fae.ufmg.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é dar uma visão geral do trabalho de Bernstein e de sua importante contribuição para a teoria e a pesquisa no campo da sociologia da educação. Busca-se também explicar as razões de algumas incompreensões de seus conceitos e de sua orientação teórica. Para isso, o artigo está dividido em três partes. A primeira, procura mostrar como o trabalho de Bernstein é analisado no interior do campo acadêmico. A segunda, explora como o autor desenvolveu sua teoria, de acordo com a meta de avaliação que faz de seu trabalho. A terceira, volta-se para a análise de sua obra, baseada na extensa literatura educacional.

BERNSTEIN, BASIL – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO – TEORIA DA EDUCAÇÃO

ABSTRACT

BERNSTEIN AND THE EDUCATIONAL FIELD: RELEVANCE, INFLUENCES AND MISUNDERSTANDINGS. The objective of this paper is to provide a general view of Bernstein work and his outstanding contribution to theory and research in the field of Sociology of Education. It is also highlighted some misunderstandings of his concepts and theoretical orientation. In this way the article is divided in three different sections. The first one tries to show how Bernstein's work is analysed in the academic field. The second part explores how this author developed his theories according to his own perspective. The third part turns to the analysis of his work, based on an extensive literature that has been produced about his contributions to the field of education.

BERNSTEIN, BASIL – SOCIOLOGY OF EDUCATION – EDUCATIONAL THEORIES

Decidi fazer o doutorado em Londres por diversas razões. A razão mais forte que me levou a escolher o, então, Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, foi identificar que nele trabalhava o professor Basil Bernstein. É que havia lido, há algum tempo, um artigo de sua autoria, sobre “Códigos restritos e elaborados”, publicado em livro organizado pela professora Zaia Brandão, que me impressionou fortemente, pois versava sobre as diferenças de linguagem entre as pessoas das camadas populares e as provenientes das classes médias e suas relações com o sucesso e fracasso escolar. Apesar de este artigo ter sido, posteriormente, muito criticado e, sobretudo, porque naquele período predominavam no campo educacional brasileiro as idéias de autores franceses, como Bourdieu e Passeron, Snyders, Baudelot e Establet, e de autores americanos como Bowles e Gintis, neste cenário as idéias de Bernstein me pareciam inovadoras e desafiantes.

Na primeira metade da década de 80, quando iniciei o doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Basil Bernstein ocupava a cátedra Karl Mannheim e era o intelectual de maior prestígio dentro e fora da instituição. Dessa forma, logo no início do curso comecei a ler o volume 3 de *Class, codes and control* (Classe, códigos e controle). O livro também me causou uma forte impressão, aspecto este enfatizado por diferentes intelectuais que escrevem sobre o autor. Os conceitos de classificação e estrutura ofereciam grande potencial para entender melhor o campo do currículo, sua forma de organização, suas disputas e a prática pedagógica, o que era um dos objetos centrais de meu interesse. Da mesma forma o texto, que está no capítulo 6 do livro, com o título de “Class and pedagogies: visible and invisible” (Classe e pedagogias: visíveis e invisíveis) teve grande importância na minha compreensão sobre as práticas escolares. Era um texto que punha por terra minha visão otimista sobre as pedagogias chamadas progressistas, alternativas ou inovadoras. O desafio de ver por um novo ângulo algo bastante familiar, de poder pensar e de interpretar por uma nova perspectiva alguns discursos bem enraizados na tradição pedagógica me estimulava intelectualmente.

A seguir, vi-me diante do desafio de ler uma primeira versão do “Discurso pedagógico”, tarefa que, realmente, tomou-me muito tempo, pois considerei o texto difícil e instigante. Era a primeira vez que lia um trabalho de discussão do processo de produção do conhecimento escolar dentro de uma abordagem completamente nova. O texto provocava-me certa inquietação porque era difícil aceitar que o conhecimento escolar no seu processo de constituição fosse deslocado de seu

campo de produção e, por meio de recontextualizações sucessivas, passasse a ser relocado no interior da escola, afastando-se completamente, neste processo, do conhecimento científico e mantendo com este, nas palavras do autor, uma relação apenas virtual. No entanto, apesar das dificuldades que o texto apresentava, pude perceber que estava diante de um autor que modificava minha visão sobre a escola e o currículo.

Neste artigo, em primeiro lugar busco traçar um perfil do autor e de sua obra, lançando mão das inúmeras publicações sobre seu trabalho e da influência pessoal e intelectual que teve na trajetória de acadêmicos de diferentes países e filiações teóricas. A seguir, busco apresentar as principais idéias do autor para, finalmente, avaliar a importância de seu trabalho e suas contribuições para o campo educacional. É claro que neste processo faço escolhas, realço determinados aspectos e, assim, termino por recontextualizar a obra de Bernstein, a partir de minha compreensão, de minha interpretação e de meu julgamento sobre o que considero mais significativo em seu trabalho.

Quero, todavia, deixar claro que em cada leitura que faço de um texto de Bernstein, entendo melhor um conceito que pensava ter apreendido. Isto ocorre por dois motivos. Por um lado, o trabalho do autor, por ser muito denso, a cada leitura, abre possibilidade de nos defrontarmos com um aspecto que nos havia passado despercebido. Por outro lado, Bernstein é um autor fiel a si mesmo, cuja obra consiste em um refinamento cada vez maior e mais elaborado, do ponto de vista teórico, de conceitos com alto nível de abstração que vão se tornando cada vez mais complexos. Na verdade, sua obra está centrada na relação entre linguagem e educação, de forma explícita, quando escreveu trabalhos no campo da sociolinguística e, de forma mais ampla e profunda, em trabalhos posteriores. A partir do conceito de código, baseado nos códigos lingüísticos e estabelecendo analogias entre este e os processos educacionais, constrói sua teoria sobre o processo de constituição dos conhecimentos escolares. Este enraizamento na lingüística continua presente em seus últimos trabalhos, como em um de seus últimos artigos em que analisa os diferentes tipos de conhecimento e suas intra e inter-relações, publicado no *British Journal of Sociology of Education* (1999), intitulado “Conhecimento horizontal e vertical”.

Por último, gostaria de ressaltar que este artigo pode parecer possuir um caráter laudatório. Contudo, quero esclarecer que considero que todas as teorias ou conceitos teóricos podem ter falhas e estão e devem estar sujeitos à crítica. O caso de Bernstein, neste sentido e neste momento, é um pouco diferente, por-

que existem críticas procedentes quanto à precisão de determinados conceitos elaborados pelo autor, discordâncias consistentes quanto a determinados aspectos de sua abordagem teórica. Todavia, grande parte da crítica que é feita aos seus trabalhos decorre de má interpretação, de incompreensões sobre o que ele quis dizer, o que até pode ser imputado a sua escrita densa e muitas vezes de difícil leitura. Em razão disto, um dos objetivos deste trabalho é resgatar a relevância de sua obra, prejudicada por incompreensões e críticas, em muitos casos, inadequadas e injustificadas.

BERNSTEIN SEGUNDO SEUS PARES

Com o afastamento de Bernstein da universidade, com o agravamento de seus problemas de saúde e, finalmente, com sua morte, cresceu o interesse pelo seu trabalho e uma série de publicações foi produzida. O Instituto de Educação de Londres lançou um trabalho *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000* (Um tributo a Basil: 1924-2000), em que colegas, colaboradores e acadêmicos de diferentes países lhe prestam uma homenagem. Nesta obra, os autores expressam a importância, em suas carreiras, de Bernstein, suas contribuições para o campo educacional. Relatam também suas relações pessoais com este intelectual, em que a amizade e o apoio se manifestavam ora por gestos generosos, ora por frases e conversas cheias de ironia e até mesmo sarcasmo, ora por uma atitude relaxada, em um chá ou almoço, em um restaurante ou em sua residência. Nas suas conversas, além de temas acadêmicos, discutia sobre música, pintura, arte em geral e, até mesmo culinária, o que mostra a grande versatilidade deste intelectual, evidenciada na sua capacidade de transitar e de ter conhecimentos sobre os mais variados temas e práticas do mundo contemporâneo.

Mas o que dizem amigos e intelectuais sobre Bernstein? Diferentemente de nossa tradição, na qual, em uma homenagem a um morto, ninguém expõe suas diferenças ou seus aspectos menos “nobres”, neste livro os autores apresentam problemas que tiveram com o autor, discordâncias, mas também ajudas, contribuições e gestos de amizade. Assim, tem-se um retrato de Bernstein, muito próximo do que ele foi como pessoa e de sua importância para o campo educacional.

Basil Bernstein nasceu em 1924 e morreu em 2000, tendo iniciado sua carreira acadêmica na Universidade de Londres na década de 60. Ocupou a cátedra Karl Mannheim, foi chefe do Departamento de Sociologia da Educação e, quando se aposentou, recebeu o título de professor emérito. Dentre seus trabalhos encontram-se artigos em diferentes periódicos ingleses e de diversos países,

e destacam-se cinco livros, traduzidos em diferentes línguas. Os três primeiros, sob o título de *Classe, códigos e controle*, foram publicados em três volumes, na primeira metade da década de 1970. O primeiro deles, publicado em 1971, com o subtítulo “Theoretical studies towards a sociology of language” (Estudos teóricos da sociologia da linguagem). O segundo, com o subtítulo “Applied studies towards a sociology of language” (Estudos aplicados à sociologia da linguagem), foi publicado em 1973. O terceiro, publicado em 1975, é intitulado “Towards a theory of educational transmissions” (Em direção a uma teoria das transmissões educacionais). Em 1990, Bernstein publica *The structuring of pedagogic discourse*, como o volume 4, de *Classe, códigos e controle*, que foi traduzido para o português em 1996, com o título *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. O último livro, *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa, crítica) foi publicado em 1996. Observe-se que Bernstein continuou a publicar até praticamente o final da década de 90.

De acordo com Halsey (2001), emérito professor da cadeira de Sociologia de Oxford, Bernstein pode ser considerado o cientista social mais inventivo e sério que saiu da London School of Economics depois da Segunda Guerra Mundial. Da mesma maneira, Sadovnik considera que por quatro décadas seu trabalho no campo da sociologia, apesar de gerar muitas controvérsias, teve um papel central na formação de sociólogos e lingüistas. A importância do trabalho de Bernstein fica bem expressa, quando na ocasião de sua morte, Sadovnik (2001) afirmou que “o mundo da sociologia perdeu um gigante”.

Douglas, professora de antropologia do University College, da Universidade de Londres, diz que nos anos de 1960 teve um forte impacto diante da leitura de um artigo de Bernstein, cujo título era “A socio-linguistic approach to social learnig” (Uma abordagem sociolinguística da aprendizagem social). Em suas palavras “eu me senti eletrificada”. Ela explica que, apesar de não ter entendido bem o artigo, teve um forte sentimento, pois percebeu que realmente estava ali uma pessoa definitivamente envolvida com os problemas culturais. Naquele tempo a antropologia, segundo Douglas, já estava preocupada em buscar entender a cultura inglesa, mas fazia isso estudando culturas de outros grupos, vivendo em locais distantes e diferentes desta sociedade. Para a autora, a preocupação central de Bernstein era a transmissão da cultura e ela se expressa sobre isto afirmando:

Sua temática era na verdade a relação das palavras com as coisas, tradução, interpretação/incompreensão, todas estas questões postas em uma grande

perspectiva, a pré-seleção de significados. Era axiomático para os antropólogos daqueles tempos que a compreensão sempre é filtrada por meio de uma cortina de preconceitos e de vieses sociais. (2001, p.109)

Também para Cicourel (2001), professor de sociologia da Universidade da Califórnia, Bernstein deu grande importância às interações sociais e tratou a esfera cultural como objeto de análise com características próprias e não como um mero apêndice da economia.

Ainda mostrando a relevância do trabalho de Bernstein, Douglas se volta para a incompreensão das críticas levantadas ao seu trabalho sobre os códigos restritos e elaborados, apontando que injustamente ele foi visto por alguns como determinista. Ela rebate estas interpretações argumentando:

Sua teoria põe em relevo um círculo das interações dinâmicas entre os atos discursivos permitidos, que regulam o que pode ser pensado e realizado, e o comportamento permitido o que reage sobre o discurso e por sua vez o transforma. (2001, p.112)

De acordo com Atkinson, professor da Universidade de Cardiff, a sociologia está sempre reinventando a roda, pela ausência de uma memória coletiva nesta área. Para ele, muitas idéias que aparecem como novas se devem ao fato de as pessoas não conhecerem a produção e as realizações do passado. Grande parte das idéias que é acolhida com entusiasmo ao ser divulgada por conter abordagens e conceitos novos, só conquista prestígio porque um grande segmento do mundo acadêmico desconhece as teorias e a produção do passado. Segundo o autor “a sociologia contemporânea recapitula o passado sob o disfarce do novo” (Power et al., 2001, p.36). Considerando este aspecto, o autor ressalta que o trabalho de Bernstein não pode ser vítima desta amnésia sociológica, uma vez que os temas por ele trabalhados como linguagem, identidade, cultura são agora redescobertos pelos cientistas sociais. Para Atkinson, Bernstein, que tinha um grande conhecimento dos clássicos e que se inspirou em trabalhos de sociólogos, antropólogos e lingüistas, conseguiu produzir uma obra intelectual original e com identidade própria, que não se confunde com as dos demais intelectuais. Para este autor, Bernstein trabalhou, ao longo de sua carreira, sem abandonar suas preocupações centrais, reelaborando e redefinindo suas idéias, buscando desenvolvê-las, criando novas formas de abordá-las. Dessa maneira, “ele conquistou por si mesmo uma biografia intelectual que se destaca das vulgaridades da moda” (2001, p.37).

As formas e a estrutura da educação foram sua matéria-prima e elas continuam como temáticas relevantes no campo da análise sociológica e antropológica pois:

...a transformação de idéias em mercadorias, do campo intelectual em mercado, do artesanato intelectual em produtividade, a incorporação do conhecimento em desempenhos mensuráveis. Estes (temas) permanecem como uma agenda contínua de pesquisa central para a imaginação sociológica. (2001, p.37)

Para Whitty (2001), que o sucedeu na cátedra Karl Mannheim e é hoje o diretor do Instituto de Educação, Bernstein teve um papel de grande destaque na instituição, pois influenciou toda uma geração. A própria decisão de Whitty de trabalhar com a sociologia do currículo foi decorrente do fato de ter sido seu aluno. Para ele, Bernstein foi sempre uma fonte de inspiração que perpassou toda a sua vida acadêmica.

Segundo Stephen Ball, que ocupa atualmente a cátedra Karl Mannheim, a leitura do texto de Bernstein sobre “classificação e enquadramento” teve um grande impacto em sua formação. Para este autor, a maneira como Bernstein analisa as hierarquias no sistema educacional constitui-se em uma forma radicalmente nova, com brilhantes *insights*, o que para ele faz deste artigo o melhor artigo escrito no campo da sociologia da educação (2001, p.41).

Young, considerado um dos líderes do movimento intitulado Nova Sociologia da Educação e aluno de Bernstein, afirma que duas das sugestões de Bernstein, durante o curso de mestrado, influenciaram toda a sua vida profissional. Relata que Bernstein mostrava, em suas aulas, como a sociologia da educação não se constitui na aplicação de teorias sociológicas ao campo educacional. Para Bernstein, o papel da sociologia da educação era explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte. Considerando um privilégio ter sido aluno e colega de Bernstein, Young afirma:

Eu me lembro de sua contínua habilidade de levantar importantes questões educacionais, seu ceticismo sobre qualquer coisa que parecesse um modismo intelectual e sua determinação em levar seriamente as idéias dos outros. (2001, p.170)

Apple (2001), professor da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, afirma que a produção de Bernstein teve grande influência em seu trabalho e no de seus estudantes. Apesar das constantes discussões e de algumas discordâncias que se manifestavam em conversas pessoais e por correspondên-

cia, Apple diz que o conhecimento do seu trabalho transformou-o, sendo isto a coisa mais importante que um professor pode fazer.

Hasan (2001), emérito professor de lingüística na Universidade Macquarie, da Austrália, afirma que Bernstein, tendo começado com um trabalho mais concreto e local na década de 1950, com crianças que mostravam uma determinada forma de comportamento, produziu uma teoria mais abstrata e ampla capaz de explicar não apenas aquele tipo de comportamento, mas também suas potenciais variações.

Kudomi (Power et al., 2001), professor de sociologia da educação da Universidade de Hitotsubashi, em Tóquio, traduziu com seu grupo de trabalho o livro *Pedagogia, controle simbólico e identidade* para a língua japonesa. Para este pesquisador, o legado de Bernstein para os intelectuais japoneses, sua teoria pedagógica, tem um valor inigualável, do ponto de vista teórico e metodológico, uma vez que se constituem em instrumental valioso para enfrentar os problemas que a educação apresenta na atualidade.

Para Brannen (Power et al., 2001), professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Bernstein, que advogava o rigor da investigação social, via com preocupação a mercantilização da pesquisa. Percebendo a crescente pressão e demanda sobre a produção de pesquisadores e de estudantes-pesquisadores, Bernstein problematizou as principais questões vivenciadas hoje no campo da investigação. Por um lado, coloca a perspectiva da pesquisa entendida como uma cultura, um artesanato em que os estudantes aprendem por imersão e sob a direção de um professor experiente. Por outro lado, mostra o crescimento de um outro tipo de pesquisa, produzida em razão da demanda e da produtividade, em que a exigüidade do tempo elimina a inovação teórica e provoca o aparecimento de problemas de ordem metodológica.

Morais (2001), professora da Universidade de Lisboa, sua ex-aluna de doutorado que trabalha com o ensino de ciências, cuja pesquisa é várias vezes citada pelo autor, afirma que o interesse pela sociologia tem crescido entre os acadêmicos no campo do ensino de ciências, principalmente entre os adeptos de Vygotsky.

BERNSTEIN SEGUNDO BERNSTEIN

Educação e democracia

Como foi visto, os estudos de Bernstein estão escritos em uma linguagem densa, com um alto nível de abstração. Resumi-los, portanto, se torna uma tarefa complexa. Nesse sentido, esta seção do artigo busca apresentar alguns dos mais destacados aspectos de sua teoria, apontando seus principais conceitos e as ba-

ses sobre as quais foram construídos. O objetivo é realçar algumas de suas contribuições para a compreensão dos processos educacionais¹.

Esta parte do trabalho baseia-se no último livro publicado pelo autor (Bernstein, 1996a), no qual faz uma reflexão sobre o desenvolvimento de sua obra. Ele inicia o livro (p.6-13) enfatizando a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática. Ele afirma que a educação, como a saúde, sendo bem público, tem um papel central na produção e reprodução das injustiças sociais. Em razão disso, para o autor, torna-se necessário examinar os vieses ou desvios enraizados na própria estrutura do processo de ensino-aprendizagem dos sistemas de ensino e de seus pressupostos sociais. Bernstein mostra que a escola, para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a idéia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

No entanto, para ao autor, a escola em sentido metafórico é como um espelho que reflete imagens positivas e negativas. A escola reflete imagens que são “a projeção da hierarquia de valores, de valores de classe” (1996a, p.7). Do ponto de vista acústico, também a escola apresenta grandes diferenças na produção e na recepção de sons. Em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes. As distorções presentes no sistema escolar são, para o autor, decorrentes da forma como este sistema opera na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. As desigualdades na distribuição destes elementos afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação. O autor acrescenta que “é altamente provável que os estudantes que não recebem estes direitos na escola tenham origem em grupos sociais que não recebem estes direitos na sociedade” (1996a, p.8).

Bernstein avança a discussão mostrando como a escola lida com as hierarquias externas a ela e com as questões de ordem social, justiça e conflito. A forma como a escola desconecta as hierarquias de sucesso internas a ela das hierarquias

1. Para melhor compreensão do trabalho de Bernstein, ver a obra traduzida para o português (Bernstein, 1996).

provenientes das diferenças entre as classes sociais externas a ela pode ser explicada pela elaboração de um discurso mitológico que incorpora interesses sociais e políticos que permeiam a vida social. Este discurso é constituído por dois pares de elementos que se combinam e se reforçam.

Um par celebra e tenta, aparentemente, produzir uma consciência nacional comum, unida e integrada; o outro par trabalha junto para desconectar as hierarquias interiores à escola de sua relação causal com as hierarquias sociais externas à escola. (1996a, p.9)

Em primeiro lugar, estaria o mito da consciência nacional, construído pela escola como algo distinto do mito de origem, sucesso e destino. A cultura escolar inclui celebrações, rituais e discursos presentes em sua linguagem e no ensino de disciplinas, como história e literatura, que são os instrumentos para a constituição e preservação desse mito. O outro mito que se relaciona a este é o mito da sociedade como um organismo em que todas as atividades têm funções importantes e equivalentes. Este mito implicitamente justifica e mantém as diferenças de gênero, mas não de uma maneira aberta, uma vez que as relações de gênero são mostradas como resultado de diferenças de ordem biológica.

O segundo par de mitos se relaciona com a maneira como a escola tenta construir uma estratificação distinta da estratificação social. A escola estratifica os alunos a partir do critério de idade que se apresenta como um critério não arbitrário, diferentemente das relações arbitrárias existentes nos grupos sociais como classe, religião e etnia. A escola precisa legitimar suas hierarquias, relacionadas ao desempenho escolar – fracasso e sucesso – a partir de outros critérios, diferentes das hierarquias nas relações de poder existentes entre os grupos sociais. Neste sentido, a escola justifica o fracasso, por meio de características inatas e do déficit cultural das famílias das crianças. Ao lado deste mito, o autor apresenta o mito dos grupos culturais com identidade e interesses comuns. No entanto, como mostra o autor, apesar da melhoria nas oportunidades educacionais em relação a gênero, raça e classe, a classe social permanece como maior regulador na distribuição dos estudantes no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar. Finalizando, o autor afirma que “a cultura de classe age para transformar microdiferenças em macrodesigualdades e estas desigualdades levantam questões cruciais para a relação entre democracia e educação” (1996a, p.12).

Seria importante pois, para Bernstein, entender as características intrínsecas ao processo de estratificação dos sistemas educacionais, bem como que

grupos sociais estariam mais provavelmente incluídos nos diferentes segmentos produzidos por este processo de estratificação. Em decorrência, elabora seus estudos dando centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica que se constitui no mais importante meio de controle simbólico. Seu objetivo é descrever as práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas agências pedagógicas e o processo por meio do qual a aprendizagem se faz de forma seletiva.

Nessa introdução, Bernstein manifesta seu interesse de trabalhar com a produção de uma teoria que explique como funciona o aparelho escolar, analisando, como internamente, pela própria forma como é constituído, ele produz as diferenças de desempenho. Já estava posto, na época em que iniciou seu trabalho, que a escola reproduzia desigualdades sociais. O objetivo do autor, nesse caso, é explicar como, na própria constituição do aparelho escolar, estas desigualdades se inscrevem por meio de mecanismos intrínsecos à escola e a forma como esta se organiza para socializar conhecimentos. Ao buscar criar uma teoria explicativa desse processo, Bernstein reafirma sua preocupação com os direitos à educação.

Ao descrever os processos de comunicação pedagógica, ele mostra como a escola trabalha e, dessa forma, explicita como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionadas à estrutura social, mas também com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico. Sua teoria não contém uma proposta de mudança ou alternativas para a transformação da educação. Contudo, ao buscar desvendar elementos intrínsecos ao aparelho escolar, que condicionam a produção e recepção diferenciada de mensagens ou de discursos, o autor abre caminho para o entendimento mais profundo de como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas.

A partir desse entendimento, abre-se a possibilidade de se repensar a educação. Isso significa compreendê-la realmente como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política. Uma educação para a cidadania, que só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens. Em consequência disso é que talvez as modas e medidas reformistas que invadem a escola em todas as partes do globo sejam tão inócuas, porque atingem aspectos periféricos da estrutura escolar, deixando intactos os elementos estruturais por meio dos quais a escola produz o sucesso e o fracasso escolar.

Relações de poder e controle social

Para Bernstein, as teorias da reprodução cultural, incluindo o trabalho de Bourdieu, vêem a educação como um transportador de relações de poder externas à educação. Para tais teorias, as relações de poder existentes na sociedade, no tocante a raça, gênero e classe, são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta. O que o autor argumenta é que não têm sido objeto de análise a constituição e o funcionamento da estrutura que permite que tais relações sejam transportadas pelos sistemas de ensino e no seu interior. Para Bernstein, é fundamental explicar como são transmitidos estes aspectos de dominação referentes à classe, patriarcalismo e etnia no interior do aparelho escolar. O que está ausente, segundo Bernstein, das teorias da reprodução é uma análise interna da estrutura do discurso pedagógico, ou seja, o que está faltando é uma teoria sobre “a estrutura do discurso, a lógica do discurso, que fornece os meios pelos quais as relações externas de poder possam ser transportadas por ele” (1996a, p.18). A partir desta questão o autor mostra que sua preocupação é entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças. Evidenciando sua preocupação central, Bernstein interroga:

Sumarizando, como poder e controle são traduzidos em princípios de comunicação, e como estes princípios de comunicação diferencialmente regulam formas de consciência no que se refere a sua produção e suas possibilidades de mudança? (1996a, p.18)

Para responder a esta questão, o autor se volta para a análise do poder e do controle social. Do ponto de vista teórico e do ponto de vista analítico, o autor afirma que poder e controle são considerados elementos distintos, apesar de estarem mutuamente inter-relacionados nos estudos empíricos. Por meio das relações de poder, de acordo com sua perspectiva, estabelecem-se, legitimam-se e reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias de grupos, como, por exemplo, classe e gênero, assim como entre diferentes categorias de discursos e de agentes. O poder está, portanto, relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações. Neste sentido, “...o poder cons-

trói relações *entre* e o controle de relações *dentro* de dadas formas de interação” (1996a, p.19).

Com esses dois elementos, poder e controle, Bernstein construiu os instrumentos para compreensão do processo de controle simbólico que regulam diferentes modalidades do discurso pedagógico. O autor usa o conceito de *classificação* para analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. A expressão classificação é geralmente usada para distinguir um atributo ou um critério que constitui uma categoria. Bernstein enfatiza que está usando a expressão classificação em um sentido diferente do usual, uma vez que ela não se refere a um atributo, nem mesmo a uma categoria, mas às relações entre as categorias.

Considerando, por exemplo, uma série de categorias de discursos escolares, como o discurso da física, da história, da geografia, o autor argumenta que o espaço que cria a especialização destes discursos não é interno a eles, mas é um espaço entre estes discursos e entre os outros que a escola veicula. As fronteiras entre estes discursos são elementos essenciais na especialização de cada um deles, pois se seu isolamento é quebrado, a categoria fica ameaçada de perder sua identidade. Assim, o sentido de um discurso só pode ser entendido no interior das relações com outras categorias do grupo. É o isolamento entre as categorias do discurso que mantém os princípios relacionados à divisão social do trabalho. Segundo Bernstein, “em outras palavras, é o silêncio que transporta a mensagem de poder” (1996a, p.21).

O autor distingue ainda entre classificações fortes e fracas. Quando existe um grande isolamento entre as categorias, pode-se dizer que a classificação é forte. Quando uma classificação é forte, cada categoria tem uma única identidade e voz, assim também como suas próprias regras de relações internas. De forma oposta, quando a classificação é fraca os discursos, as identidades e as vozes são menos especializados. No entanto, tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder. O princípio de classificação tem uma função externa que regula as relações entre os indivíduos e uma outra função que regula relações no interior do indivíduo. A classificação cria ordem, contradições, clivagens e dilemas que são reprimidos pelo isolamento. No indivíduo, o isolamento se torna uma defesa psicológica e, na medida em que for suprimido, irá revelar as contradições, os dilemas e as clivagens. Como exemplo de forte classificação, o autor apresenta o isolamento que existia no período medieval entre as práticas manuais e as práticas intelectuais. Para dar outro exemplo relacionado com a reestruturação do conhecimento no século XX, Bernstein faz uma distinção en-

tre discursos como “singular” e discursos como “regiões”. Como exemplo de discursos singulares, há os discursos produzidos, sobretudo a partir do século XIX, como a física, a química e a sociologia. Estes discursos são criados no campo da produção do conhecimento e são discursos específicos, sobre um determinado objeto, ou seja, são discursos sobre eles mesmos. Para o autor, nas últimas décadas do século XX, intensifica-se uma recontextualização dos singulares, criando-se uma regionalização do conhecimento, de que são exemplos a Arquitetura, a Engenharia e as Ciências da informação. A regionalização seria um índice do grau de tecnologização do conhecimento, pois a regionalização representa uma interface do campo da produção de conhecimento e do campo da prática (1996a, p.21-23).

Analisando a classificação do conhecimento no interior da escola, Bernstein focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo estão aqueles em que há uma forte classificação, denominados “coleção”, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a classificação é fraca e são denominados “integrados”, sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização. Quando as crianças falham ou se evadem da escola, elas provavelmente foram posicionadas dentro de um conhecimento mais fático e de operações mais simples. Somente aqueles que têm sucesso e alcançam níveis mais elevados de escolarização tornam-se, geralmente, conscientes dos mistérios do conhecimento, percebendo que o que prevalece no discurso de cada disciplina não é a ordem, mas a desordem, assim como a possibilidade de pensar o impensável (1996a, p.25-26). O autor, ao discutir este aspecto, indaga quais seriam as razões e os interesses que levam à organização dos conhecimentos de forma isolada, com forte classificação, e quais seriam os interesses que levam à integração de conhecimentos, colocando-os de forma mais relacionada de modo que as fronteiras entre eles sejam pouco nítidas. Este aspecto será mais desenvolvido quando for discutida a distinção entre diferentes pedagogias.

Voltando-se para a prática pedagógica, Bernstein passa a explicar as formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas. Ele usa o conceito de enquadramento para analisar as comunicações que são legitimadas na prática pedagógica. Enquadramento refere-se ao controle nas intera-

ções comunicativas presentes na práticas pedagógicas, que podem ocorrer tanto entre pais e filhos, professores e alunos, assim como entre médico e paciente, dentre outras. É que, para Bernstein, o conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural, como as relações existentes entre médicos e pacientes, psiquiatras e chamados doentes mentais, arquitetos e planejadores. Enquanto o princípio da classificação está relacionado com o nosso posicionamento em um determinado lugar, definindo por meio do reconhecimento desta posição a possibilidade de voz e de silêncio, o princípio de estrutura se constitui em um meio para a aquisição da mensagem considerada legítima. “Assim, classificação estabelece vozes e enquadramento estabelece a mensagem” (1996a, p.27). Enquadramento diz respeito à realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à seqüência, ao ritmo esperado para a aquisição e a base social na qual a transmissão ocorre.

Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. No caso de o enquadramento ser fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos (1996a, p.27-28). As regras de ordem social que estão presentes no enquadramento são chamadas pelo autor de discurso regulativo e as regras de ordem discursiva são denominadas discurso instrucional². Nos tipos de prática pedagógica denominados pedagogias visíveis, o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e do discurso regulativo são explícitas. Já nas denominadas pedagogias invisíveis, em que o enquadramento é fraco, as regras dos dois discursos são implícitas.

No contexto da relação ensino-aprendizagem, Bernstein mostra que a classificação, como foi visto, está relacionada às regras de reconhecimento, uma vez que o indivíduo pode reconhecer a especificidade do contexto em que se encontra. Os princípios de classificação são como uma chave para distinguir características do

2. Estes aspectos serão mais aprofundados quando for apresentada a análise do autor sobre o discurso pedagógico.

contexto, orientando o falante/estudante para compreender aquilo que é esperado dele e que comportamentos e discursos são considerados legítimos. O enquadramento está relacionado com as regras de realização. Diferentes formas de enquadramento agem seletivamente sobre as regras de realização permitindo a produção de textos diferentes. “A regra de realização é necessária para produzir o texto legítimo” (1996a, p.32). Muitas crianças das camadas populares podem ter domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvidas e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto legítimo. Dessa forma, são as regras de reconhecimento que permitem ao estudante identificar que significados são relevantes e as regras de realização permitem saber como utilizar esses significados para produzir o texto legítimo.

O dispositivo pedagógico

Bernstein argumenta que, por um lado, existe uma crescente compreensão das relações entre o sistema educacional e os sistemas políticos, econômicos e culturais nacionais e internacionais. Por outro lado, afirma que a sala de aula tem sido objeto de numerosos estudos. Entretanto, o autor mostra que existem importantes questões que esses estudos deixam de levantar. O autor explica que muitos deles voltaram-se para a discussão sobre o que é transmitido ou transportado para o interior da escola, sem discutir ou aprofundar aspectos relacionados ao próprio processo de transmissão. Com seu trabalho, Bernstein quer preencher esta lacuna sobre as práticas pedagógicas, procurando identificar os princípios subjacentes à pedagogização do conhecimento, que tornam possível a comunicação pedagógica. Segundo o autor, se existem trabalhos que analisam as mensagens pedagógicas e suas bases institucionais e ideológicas, não há muitos estudos sobre a gramática social, sem a qual não é possível a produção das mensagens pedagógicas (1996a, p.38).

O autor inicia sua análise sobre o discurso pedagógico, mostrando que há uma clara distinção entre o dispositivo transmissor e aquilo que é transmitido. Partindo da conceituação do dispositivo lingüístico como um dispositivo de regras formais que governam as várias combinações realizadas na fala e na escrita, o autor indaga se o dispositivo lingüístico seria em si mesmo neutro. Baseando-se em Halliday, afirma que as regras do dispositivo lingüístico não são ideologicamente neutras, mas refletem ênfases nos significados potenciais criados pelos grupos dominantes. O dispositivo da transmissão, o transportador, é constituído por

regras relativamente estáveis, enquanto o transmitido, a mensagem, se fundamenta em regras contextuais. Fazendo uma analogia com o dispositivo lingüístico, o autor introduz seu conceito de dispositivo pedagógico. Este dispositivo tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica e que integram este dispositivo. Dessa forma, a comunicação pedagógica age seletivamente em relação aos significados potenciais. O autor identifica como significados potenciais, que fazem parte do processo de comunicação pedagógica, os discursos potenciais que estão disponíveis para ser pedagogizados. Apesar das diferenças, o dispositivo pedagógico tem muitas similaridades com o dispositivo lingüístico, pois ele também torna possível uma série de comunicações potenciais. No entanto, existe uma grande diferença entre os dois, no que diz respeito a um aspecto: enquanto no dispositivo pedagógico uma determinada forma de comunicação pode subverter as regras do dispositivo, o mesmo não ocorre em relação ao dispositivo lingüístico (Bernstein, 1996a, p. 41-42).

De acordo com Bernstein, o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico. A gramática do discurso pedagógico é constituída por três tipos de regra: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas.

Para explicar o que são regras distributivas, o autor argumenta que em todas as sociedades existem duas formas de conhecimento, o esotérico e o mundano, em outras palavras, o impensável e o pensável. As variações entre os dois ocorrem de acordo com a cultura e no decorrer da história. O que é esotérico em uma sociedade ou em um período do tempo pode vir a ser mundano em outra época. O autor prossegue mostrando que, essencialmente, mas não necessariamente, nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é realizado pelo sistemas educacionais. De forma simplificada, segundo Bernstein, enquanto o pensável é trabalhado na educação básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de ensino superior. Assim, para o autor:

Sociologicamente falando, as regras distributivas criam um campo especializado para a produção do discurso com regras especializadas de acesso e formas de controle do poder também especializadas. (1996a, p. 46)

As regras de recontextualização é que criam o discurso pedagógico. Bernstein define o discurso pedagógico “como uma regra que embute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social”. Geralmente, para o autor, no campo educacional se faz uma distin-

ção entre habilidades e valores, uma vez que muitos pesquisadores trabalham como se na educação habilidades e valores fossem coisas distintas. Contudo, na visão de Bernstein, existe apenas um discurso, pois o discurso pedagógico não pode ser identificado com aquilo que ele transmite, como a física, a matemática etc. Afirma ainda que o discurso pedagógico não é um discurso, mas um princípio. Um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação especial uns com os outros, com o propósito de uma transmissão e aquisição seletiva. É um princípio para deslocar, relocar e focalizar um discurso, de acordo com seu próprio princípio. Desta forma, o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem (1996a, p.46).

O princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores e seus agentes. O autor distingue entre o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa. Para o autor, o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. Bernstein afirma que é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo. Qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção. Há uma seleção de conteúdos, da seqüência e do ritmo em que serão trabalhados na escola. O processo não é derivado da lógica existente no campo da produção desses conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem é um fato social e nele o discurso regulativo fornece as regras da ordem interna do discurso instrucional. Logo as teorias da instrução fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior existe um modelo de aluno, de professor e de suas relações (1996a, p.47).

Partindo dessas idéias, Bernstein mostra que o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço, colocando-os em uma relação especial. Nesse sentido, o tempo é transformado em idade, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. No interior das relações da prática pedagógica, a idade (muitas vezes pensada em termos de estágios) transforma-se em aprendizagem, o conteúdo, em avaliação e o contexto, em transmissão.

Discurso pedagógico e identidades

Segundo Bernstein, nos anos de 1960, houve uma certa convergência no interior das ciências humanas e isso teve conseqüências para o campo pedagógico. Vários autores, de diferentes áreas, passaram a usar o conceito de competência. Bernstein exemplifica tal processo, apontando as áreas e seus teóricos: competência lingüística (Chomsky), competência cognitiva (Piaget), competência cultural (Lévi-Strauss), competência prática (Garfinkle) e competência sociolingüística (Dell Hymes). Seus trabalhos demonstram que as competências são criativas e tacitamente adquiridas em interações informais (1996a, p.54-55).

O campo pedagógico passa também a ser influenciado pelo conceito de competência. Bernstein faz uma distinção entre competência e desempenho. O conceito de competência, para o autor, está relacionado, no campo educacional, a um significado emancipatório, associado à idéia de que não existe déficit cultural; de que o sujeito é ativo na criação de significados e práticas sociais; de que a aprendizagem é um processo interno, tácito e invisível e que não pode ser regulado externamente. De forma diferente, o conceito de desempenho põe ênfase no produto final, isto é, diz respeito a um texto específico que o estudante deveria produzir e às habilidades necessárias para a realização desta produção. Para Bernstein, as orientações e finalidades da educação variam tanto no modelo de desempenho como no de competência (1996a, p.56-67).

Bernstein passa, então, a relacionar as duas modalidades de prática pedagógica, ligadas ao conceito de competência e de desempenho, com o processo de construção de identidades. Ele relaciona a idéia da estrutura do conhecimento singular e regionalizado com dois tipos diferentes de práticas pedagógicas e de construção de identidades. Da mesma forma, ele identifica três modelos de competência e de construção de identidades, derivados de diferentes modalidades de práticas pedagógicas que estabelecem formas diferenciadas nas relações entre sujeito, conhecimento e sociedade.

Nesse processo, ele aponta o papel exercido na construção desses discursos pelo campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores. O autor mostra como, na atualidade, o Estado, de forma centralizada, monitora o currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar. Esta descentralização, no entanto, tem-se tornado um fator importante na criação de uma cultura empresarial competitiva no interior do sistema de ensino. Bernstein analisa, em síntese, as estratégias adotadas em razão das exigências do mercado

e das novas formas de reorganização do capitalismo e suas relações com as estratégias educacionais dos diferentes segmentos sociais de origem dos alunos, ou seja, com as aspirações diferenciadas de educação dos diferentes grupos sociais. Todas estas variáveis que interferem no campo educacional repercutem na prática pedagógica, levando à formação de modelos híbridos e, conseqüentemente, possibilitando uma grande diversidade de processos relacionados à construção de identidades sociais.

Finalmente, o autor observa como a própria diversidade e as oposições intrínsecas a esse processo de formação de identidades terminam por criar base para resistências. Nesse sentido, para Bernstein:

Tais diversidades podem ser menos um índice de fragmentação cultural, como supõem os pós-modernistas, e mais um ressurgimento cultural geral de rituais de interiorização em novas formas sociais. (1996a, p. 80)

Teoria e pesquisa

Bernstein diz que os três volumes de *Class, codes and control* representam um primeiro estágio no desenvolvimento de sua teoria sobre o discurso pedagógico e as modalidades de controle social. Seu trabalho teve origem nos anos 50, partindo de problemas empíricos sobre a razão do sucesso escolar e de suas relações com os processos de socialização. Segundo o autor, ele não estava satisfeito com as teorias sobre o processo de socialização que o explicavam como um “processo místico de internalização ‘de valores, papéis e disposições’”. Naquele momento, ele se sentia atraído pelo interacionismo simbólico de Mead e com os primeiros trabalhos da Escola de Chicago, em que a comunicação tinha um papel central e em que as culturas marginalizadas eram estudadas por meio de estudos detalhados de orientação etnográfica. Durkheim e Cassirer forneciam uma perspectiva kantiana que, de formas diferentes, chamavam-lhe a atenção para a base social das formas simbólicas. Marx despertou seu interesse ao relacionar a questão de classe com formas de consciência e suas relações com a divisão social do trabalho e as relações de produção. Com esses elementos, Bernstein afirma que teve condições de pensar no impensável, ligando a análise de Durkheim sobre solidariedade mecânica e orgânica com relações de poderes diferenciadas (1996a, p.91).

O autor começa, então, a estudar como diferentes posições de poder criam diferentes modalidades de comunicação, que são valorizadas também de

formas diferentes pela escola. Iniciando seu trabalho sobre modalidades de comunicação e suas relações com a educação, em “códigos restritos e elaborados”, a partir do final dos anos de 1970 e início dos 1980, ele constrói uma explicação sobre o processo de estruturação do discurso pedagógico.

Bernstein explica como, no decorrer de sua produção, teoria e pesquisa de base empírica foram se inter-relacionando, de forma que ele pudesse desenvolver um trabalho que se aprofundava e ia superando problemas com os quais se defrontava no decorrer do processo. As pesquisas foram realizadas por estudantes de doutorado e pós-doutorado e outros colaboradores. Por exemplo, Bernstein esclarece que a formulação de conceitos para a descrição das modalidades de códigos elaborados institucionalizados pelo sistema escolar nasceu da conceitualização das modalidades de sistemas familiares e de seus princípios de controle. Este foco, de acordo com o autor, foi definido pelas pesquisas realizadas por um grupo a partir da segunda metade dos anos de 1960 até a segunda metade dos anos de 1970. As investigações estavam voltadas para o estudo da origem dos códigos sociais na família e suas manifestações/realizações sociolingüísticas em crianças de 5 a 7 anos, buscando estabelecer relações com sua influência no desempenho escolar, na escola primária, de crianças das camadas populares. Apesar da formulação teórica dos tipos de famílias já estar pronta desde 1963, só foi publicada no início da década de 1970, depois da realização de vários trabalhos empíricos que buscavam descrever formas de controle.

Ainda nos anos de 1960, o autor diz que começa a analisar dois sistemas que se inter-relacionam na escola. Um de natureza instrumental, relacionado com a transmissão de competências ou habilidades específicas e outro, de ordem expressiva, voltado para a transmissão de condutas, maneiras e para a formação do caráter. Baseado nos conceitos de Durkheim sobre solidariedade mecânica e orgânica, Bernstein trabalha com a idéia de que as escolas estavam mudando, saindo da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica. Essas idéias são utilizadas e exploradas em trabalhos empíricos. O autor, no entanto, percebia limitações teóricas em seu trabalho. Os conceitos usados para analisar as modalidades de códigos elaborados utilizados pela escola não estavam ainda conectados com os conceitos formulados para explicar os códigos. Havia uma dificuldade de transitar do nível macro para o nível micro, pois os modelos de explicação do sistema de transmissão que ocorre na escola não forneciam os princípios básicos que explicassem formas de ensino-aprendizagem no nível micro da prática pedagógica. É nesse contexto que Bernstein afirma que, a partir de Durkheim, formula o conceito de classificação e, a partir do interacionismo simbólico, ele chega ao

conceito de enquadramento, embora ele os defina de forma diferente daquela que tais conceitos têm nas formulações teóricas em que se originaram (1996a, p.91). Mais uma vez, por meio de pesquisa, Bernstein pode avaliar e perceber a complexidade das relações existentes entre o código pedagógico da família, o *background* cultural da família, o nível de desenvolvimento dos estudantes e a modalidade do código elaborado utilizado na prática pedagógica assim como os diferentes níveis de desempenho e conduta dos alunos em sala de aula.

Permanecia, no entanto, um problema: a separação entre habilidades de natureza instrumental, o conhecimento dos conteúdos escolares e a aprendizagem de formas de comportamento e atitudes de ordem expressiva. Por meio de pesquisas realizadas em escolas, ele pode rever seu conceito de enquadramento. Passou, desse modo, a definir enquadramento como controle presente em dois discursos, sendo que um está embutido no outro: o discurso instrucional, voltado para a transmissão de diferentes habilidades, e o discurso regulativo, por meio do qual são transmitidas regras de ordem social. Foi também por meio de pesquisa que o autor diz que pode ser evidenciada a relação entre as modalidades de prática pedagógica em termos de sua classificação e enquadramento e a atuação das regras de reconhecimento e de realização para a construção do texto considerado legítimo pela escola. Nesse contexto, Bernstein explicita o seu conceito de código, cuja definição mais aprimorada foi elaborada em 1981. Segundo o autor: “código é um princípio, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, a forma de suas realizações e dos contextos que evoca” (1996a, p.110).

Segundo Bernstein, nos diferentes artigos que escreveu, desde a década de 1970 até o início dos anos de 1990, tinha como foco central a distinção entre formas de prática pedagógica, em que se procurava verificar sua localização em termos de classe social, e a ideologia subjacente a tais práticas. A partir do conceito de enquadramento, o autor busca distinguir entre as práticas em que as regras hierárquicas e discursivas estavam implícitas e aquelas em que estas regras estavam explícitas. Baseando-se nisso, o autor afirma ter sido possível identificar dois princípios de prática pedagógica: as visíveis e as invisíveis. Uma prática pedagógica é denominada visível, quando as relações hierárquicas entre estudantes e docentes e as regras de organização, relacionadas com a seqüência e o ritmo do ensino-aprendizagem são explícitas e conhecidas pelos estudantes. No caso das pedagogias invisíveis, as relações e regras são implícitas e não são conhecidas pelo aluno. É que, neste último caso, a prática pedagógica, suas regras e critérios são derivados de teorias complexas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente,

teorias da lingüística e da *gestalt*, em alguns casos, teorias psicanalíticas. O argumento central sobre a instituição e a escolha das famílias por escolas onde predominem um desses tipos de práticas constitui-se em um conflito de natureza ideológica, entre frações da classe média, sobre formas de controle. Para o autor, há uma distinção entre os interesses de segmentos da classe média que trabalham no campo da produção e os de segmentos que trabalham no campo do controle simbólico. Essas diferenças na divisão do trabalho, no setor da produção e no campo do controle simbólico, são complexas, muitas vezes se inter-relacionam e terminam por oferecer as condições para o desenvolvimento de formas de prática pedagógica distintas que se dirigem à formação de tipos de consciência ou de formas de conduta também distintas. O autor mostra que foram realizadas três pesquisas de base empírica, cujo objetivo era trabalhar com o desenvolvimento da teoria em nível macro. Nesse sentido, buscava-se uma articulação entre formas de divisão do trabalho e sua conexão com o sistema escolar, em termos da construção e instituição de práticas pedagógicas compatíveis com os interesses de diferentes frações das classes médias (1996a, p.112-113).

Finalmente, o autor amplia sua teoria, “incluindo a construção do discurso pedagógico como uma gramática subjacente ao campo de produção, recontextualização e prática pedagógica” (1996a, p.118). Bernstein utiliza-se muito de gráficos e diagramas, e seu modelo é sintetizado em um diagrama, no qual dispõe os grupos sociais e suas relações com o poder, o conhecimento e a consciência e suas conexões com o dispositivo pedagógico; a seguir, dispõe as regras: distributivas, recontextualizadoras e de avaliação; ao lado destas estão os campos de produção, recontextualização e reprodução dos discursos, seguidos dos processo de criação, transmissão e aquisição. O diagrama sinaliza com setas as origens e inter-relações entre estes elementos (1996a, p.118)³. Com base nesse modelo foram realizadas algumas pesquisas sobre a estrutura e as relações que estão nele representadas.

Finalizando as explicações que fornece sobre seu próprio processo de produção, Bernstein afirma que partes de sua teoria sempre precederam a pes-

3. Um diagrama que representa um modelo só pode ser bem entendido quando é visualizado. Contudo, estão sendo apenas citados os elementos que fazem parte do diagrama para ajudar na compreensão dos conceitos utilizados na “construção do discurso pedagógico como uma gramática subjacente ao campo da produção, recontextualização e prática pedagógica” (1996a, p.118).

quisa. Seus alunos de pós-graduação utilizaram-se das formulações teóricas produzidas pelo autor e estas formulações, por sua vez, geraram mais questões para a teoria, exigindo maior refinamento. Foi este o processo de produção teórica, por meio do qual Bernstein desenvolveu seu trabalho. Buscou, ao longo dele, estabelecer uma relação entre os *insights* no campo da teoria e a pesquisa de base empírica, sem a qual ele afirma que não poderia ter elaborado os princípios de descrição. É importante salientar que, para Bernstein, a teoria deve fornecer uma descrição explícita e não ambígua sobre os objetos que analisa.

Orientação teórica

Bernstein busca também explicar a metodologia na qual se fundamentaram os projetos de pesquisa realizados a partir de suas elaborações teóricas. Ele observa que se tem indagado sobre o fato de seu trabalho fundamentar-se em dicotomias, em que cada pólo, de certa forma, funciona como tipo ideal: elaborado/restrito, posicional/pessoal, aberto/fechado, visível/invisível, coleção/integrado, dentre outros. O autor concorda que trabalha com conceitos que se opõem, mas não que se constituam tipos ideais, no sentido weberiano, como apontam alguns de seus críticos. Para ele, um tipo ideal é construído com base em um modelo que reúna um número de características abstraídas do fenômeno, de modo a fornecer recursos para identificar a presença ou a ausência destas características e um meio de analisar o fenômeno pelo conjunto de suas características. No seu caso, estes conceitos são princípios que geram um grupo de relações, nas quais qualquer forma em que eles se apresentem pode ser apenas uma das formas reguladas por tais princípios. Nesse sentido, Bernstein enfatiza que as dicotomias com as quais trabalha estão relacionadas com as fronteiras, ou seja, sua preocupação é identificar a razão pela qual determinadas coisas são colocadas juntas e outras separadas. A partir daí, é possível interrogar: Quais são os interesses que fazem com que sejam colocadas juntas? Quais são os interesses que fazem com que se mantenham separadas? Estas questões levantam o problema das relações de poder e da forma como estas relações se estruturam, construindo fronteiras que possibilitam a manutenção e a circulação de poder em seu interior (1996, p.126-127).

Reafirmando a influência de Durkheim em seu trabalho, Bernstein justifica que o trabalho de Durkheim foi considerado conservador, funcionalista ou positivista, pela forma como foi recontextualizado, sobretudo nos Estados Unidos, com base nos estudos de Parsons. Bernstein afirma que é, no entanto, a ligação

de Durkheim com o estruturalismo que fez com que vários autores classificassem o trabalho dele próprio, Bernstein, como estruturalista. Entretanto, considere que essa identificação do seu trabalho não o excluiria de outras influências.

Se o autor, por um lado, busca definir a estrutura do sistema, por outro, também está preocupado com as possibilidades de mudança, o que demonstra que seu trabalho está influenciado por outras tendências diferentes do estruturalismo. Para ele, no entanto, as interações relacionadas ao princípio de enquadramento têm um potencial para mudar a classificação, ou seja, mudanças nas formas de controle podem resultar em mudanças nas relações de poder. Como as formas de controle se relacionam com as interações dos sujeitos, estes podem mudar por negociações/resistências o tipo de enquadramento, o que pode vir a alterar as relações de poder que estabelecem as fronteiras entre os grupos sociais e entre as formas de conhecimento, por exemplo.

Finalmente, Bernstein realça que existem trabalhos que buscam estabelecer relações entre sua teoria e as teorizações produzidas por Foucault. Em síntese, o autor quer salientar que seu trabalho é influenciado por diferentes fontes e, conseqüentemente, não pode ser classificado em uma única tendência dentro do campo sociológico. Esta singularidade é ressaltada em vários textos, de diferentes autores, voltados para uma análise da produção de Bernstein.

AS GRANDES CONTRIBUIÇÕES DO AUTOR

Pôde-se ver que várias pesquisas e estudos foram realizados a partir de conceitos teóricos e de modelos conceituais elaborados por Bernstein, mas, além disso, muitos artigos e livros foram e têm sido publicados em torno da obra do autor. Esta parte do artigo se fundamenta nestes trabalhos, sobretudo em três importantes publicações sobre sua obra.

Em 1995, Alan Sadovnik organizou uma coletânea, intitulada *Knowledge & pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* (Conhecimento e pedagogia: a sociologia de Basil Bernstein), em que diferentes intelectuais de diversos países do mundo escrevem artigos sobre e/ou baseados em Bernstein.

A edição está organizada em seis partes e na primeira, em sessão introdutória, o próprio editor, Sadovnik, faz uma apresentação crítica da produção de Bernstein, ressaltando que a obra buscou apresentar uma visão geral do trabalho do autor, analisando alguns de seus conceitos-chave, bem como examinar, com base na sociologia, as controvérsias levantadas pelo seu trabalho. Da segunda até a quinta parte, estão agrupados vários artigos de diferentes autores sobre diferentes as-

pectos teóricos, práticos e de pesquisa relacionados às teorias e aos conceitos desenvolvidos pelo teórico. Na última parte, Bernstein faz comentários sobre os diferentes artigos, focalizando interpretações e usos e comenta também as críticas postas em relevo nos escritos de diferentes autores.

Outra obra também de 1995, intitulada *Discourse and reproduction : essays in honor of Basil Bernstein* (Discurso e reprodução: ensaios em honra de Basil Bernstein), foi editada por Paul Atkinson, Brian Davies e Sara Delamont. Os editores afirmam, na introdução, que o livro não busca fazer uma exegese da produção de Bernstein nem uma revisão de seu trabalho. Apesar da grande contribuição do autor para a sociologia e de sua reputação internacional, os editores consideram que o livro procura celebrar as contribuições de Bernstein, sem se deter contudo apenas nos artigos sobre ele. A obra contém artigos de acadêmicos experientes que expõem suas idéias, algumas relacionadas ao trabalho do autor e outras, que constituem contribuições próprias desses autores para o campo da sociologia da educação.

O periódico inglês intitulado *British Journal of Sociology of Education*, no número 4, do volume 23, editado em dezembro de 2002, publicou uma edição especial, intitulada “Basil Bernstein’s: theory of social class, educational codes and social control” (A teoria de classe social, códigos educacionais e controle social de Basil Bernstein). O editorial deste número destaca que foi pedido a cada um dos colaboradores que explorasse de forma didática um aspecto particular do trabalho de Bernstein relevante para a sociologia da educação e para a pesquisa social.

Com base nessa literatura, o artigo passará a apresentar os principais aspectos focalizados por alguns trabalhos que podem contribuir para a compreensão tanto teórica quanto para aplicações de seus conceitos em diferentes áreas da pesquisa sociológica.

Os trabalhos de Bernstein no campo da sociolinguística

Diferentes autores (Atkinson, 1995; Hasan, 2001) analisam os primeiros trabalhos de Bernstein no campo da sociolinguística, as críticas que produziram e a explicação para incompreensões e interpretações pouco acuradas do trabalho do autor. O fato de ter discutido as diferenças entre a linguagem das crianças das camadas populares e das camadas médias, identificando dois tipos de códigos, que ele chama de restritos e elaborados, fez com que se tornasse alvo de várias críticas, sobretudo a partir dos trabalhos de Labov, passando esses primeiros estudos de Bernstein a serem associados com teorias do déficit cultural. O pró-

prio termo restrito pode ter influenciado as interpretações desses trabalhos e parece que a melhor explicação sobre as questões suscitadas foi realizada por Halliday, como se constatará a seguir.

Segundo Halliday (1995), quando Bernstein lecionava no ensino básico, no final dos anos de 1950, buscando entender o fracasso escolar das crianças de camadas populares, ele começou a explicar a razão do problema em termos de diferença nas formas de percepção. Enquanto as crianças das camadas populares aprendem a ser sensíveis aos conteúdos e a perceber os fenômenos em termos das fronteiras existentes entre eles, as crianças das camadas médias aprendem a ser sensíveis à estrutura e a perceber os fenômenos em termos de suas mútuas relações. Bernstein, logo no início de seus estudos, segundo Halliday, viu que tais diferenças eram semióticas. Halliday mostra como, a partir daí, Bernstein estabeleceu uma diferença entre a linguagem formal e a linguagem pública. Por um lado, a linguagem pública, dentre outras características, apresenta frases curtas, gramática simples, sentenças inacabadas, uso de conjunções, uso limitado de adjetivos e advérbios, afirmações formuladas com questões implícitas, enfim, é uma linguagem de significados implícitos. Halliday cita Bernstein, o qual afirma que uma linguagem pública contém “sua própria estética, uma forma de expressão simples e direta, emocionalmente vigorosa, substancial e poderosa, e uma gama de metáforas de considerável força e adequação” (Bernstein, 1971, p.54). Na linguagem pública, está também mais presente a conexão ou as relações mais inclusivas. De maneira diferente, os códigos formais ou elaborados são explícitos, apresentando um alto grau de planejamento em que a atenção do ouvinte não é considerada como certa. Dessa forma, os códigos elaborados constroem seus significados por meio de princípios mais gerais, que são acessíveis apenas a certos grupos. Segundo Halliday, Bernstein fez com que esta diferença parecesse paradoxal, usando as expressões universalista e particularista⁴.

Halliday salienta o fato de Bernstein demonstrar que nas formas de aprender e usar um discurso, a criança aprende um código que regula suas ações verbais e o que é necessário para atuar na estrutura social em que está inserida.

4. Sendo acessíveis apenas a certos grupos, tem-se a impressão que esses tipos de códigos não deveriam receber a denominação de universalista. Contudo, Bernstein usa o termo particularista para indicar um código que tem significados bem específicos e maior acesso, enquanto o código universalista tem um significado mais geral e um acesso mais limitado. Assim, o paradoxo é apenas aparente (Halliday, 1995, p.129-130).

Citando literalmente Bernstein, Halliday mostra que para o autor “o discurso é o processo pelo qual a criança vem a adquirir uma identidade social específica”. Halliday ainda ressalta que Bernstein deixava bem claro que um código não era melhor que o outro, uma vez que cada um possui sua própria estética e possibilidades.

Quando Bernstein publicou seus estudos no campo da lingüística estava tornando-se polêmico o conceito de déficit, o qual vinha embutido em determinadas concepções. Desta forma, segundo Halliday, referindo-se ao conceito de códigos elaborados e restritos:

Seu conceito de código restrito foi denunciado como se considerasse as classes operárias como tendo inteligência inferior e toda uma mitologia foi construída ao redor da questão do déficit *versus* diferença, na qual foi destinado a Bernstein o papel de bode expiatório. (p.133)

Em tom indignado, Halliday afirma que, convivendo com Bernstein, conversando com ele ou lendo seus trabalhos, a associação destes com a teoria do déficit é tão bizarra que fica até difícil dar uma resposta a essa ordem de acusação. Vai além, mencionando que Mary Douglas já havia tornado claro que era óbvia a solidariedade de Bernstein para com as crianças das classes operárias. Halliday argumenta que Bernstein mostrou os mecanismos pelos quais o acesso ao código elaborado estava associado à questão de classe social. Como nos Estados Unidos, onde o problema de classe social está mascarado pela questão étnica, existe um tabu sobre a discussão que envolve classes sociais. Assim, de acordo com Halliday, ao abrir esta discussão, os ataques de que foi alvo se constituíram basicamente em uma resposta de pânico.

Halliday afirma que Bernstein percebeu claramente que a linguagem não reflete de forma passiva nem a construção conceitual da realidade material, nem de um determinado modelo de relações sociais. Parte da idéia de que as formas do discurso também não são neutras, são, ao contrário, partes integrantes da dinâmica social com suas desigualdades e assimetrias de acesso ao poder e ao conhecimento. Nesse sentido, segundo ainda o autor, “estas desigualdades devem estar presentes nas atividades semióticas pelas quais poder e conhecimento são construídos” (Halliday, 1995, p.138).

Finalizando, Halliday salienta a contribuição de Bernstein no campo da lingüística afirmando:

...Bernstein constitui, como Bühler e Malinowski, uma das figuras principais, que não pertencendo ao campo da linguística influenciou criticamente nossa forma de pensar sobre a linguagem. [...] Os linguistas, atualmente, têm uma visão mais rica dos processos de significação em decorrência do trabalho de Bernstein. (p.141)

Tendências e orientações teóricas no trabalho de Bernstein

Diferentes autores atribuem a Bernstein as mais diferentes orientações teóricas, assim como apontam influências de diferentes correntes na sua produção. A afirmação de que seu trabalho é original e representa uma síntese pessoal de diferentes tradições mostra que realmente é difícil tentar enquadrar o trabalho de Bernstein em determinada filiação ou corrente de pensamento no campo das ciências sociais. Alguns autores tentam demonstrar, por exemplo, as afinidades entre Bernstein e o estruturalismo, enquanto outros classificam sua produção como inspirada em autores clássicos da sociologia, havendo ainda os que associam alguns de seus trabalhos às correntes pós-estruturalistas.

Entre os que discutem a visão estruturalista nos trabalhos de Bernstein, encontra-se Atkinson (1995). Este autor inicia um artigo dizendo que escrever sobre o estruturalismo presente nos trabalhos de Bernstein não é o mesmo que dizer simplesmente que ele é um estruturalista⁵, uma vez que o trabalho de Bernstein constitui uma síntese com origem em diferentes tradições teóricas⁶.

Indicando diferentes tendências dentro do estruturalismo, Atkinson afirma que “é na noção de código, entretanto, que o estruturalismo de Bernstein está formulado em sua maneira mais potente (e mal interpretada)”. O autor argumenta que código para Bernstein é um princípio regulador ou um mecanismo subjacente às manifestações de superfície do discurso, da percepção e da ordem do sentido,

5. Atkinson afirma que, com base em Saussure, o estruturalismo desenvolve-se considerando a idéia de que a vida social poderia ser discutida e analisada de forma homóloga à da linguagem. Neste sentido, a vida social não pode ser entendida a partir da regularidade de suas manifestações superficiais, mas das estruturas subjacentes aos sistemas de relações que tornam possível a compreensão dos fenômenos culturais.

6. Atkinson ressalta, ainda, que não tem intenção de dizer que o trabalho de Bernstein se encerra dentro de uma sociologia determinista ou de uma estreita visão teórica, o que poderia ser sugerido pelo fato de associá-lo ao estruturalismo sem maiores explicações.

isto é, para Bernstein o código regula a seleção e organização dos discursos. Atkinson, fundamentando-se em afirmações de Bernstein⁷, mostra que nas análises deste último há uma distinção entre a estrutura invisível e mais profunda dos códigos e de seus princípios gerativos e as estruturas visíveis e de superfície das suas realizações na prática social (1995, p.92).

Outro autor que relaciona o trabalho de Bernstein ao estruturalismo é Sadovnik (1995). Ele enfatiza que Bernstein nunca abandonou uma posição estruturalista inspirada em Durkheim, tendo também incorporado uma visão neomarxista e categorias weberianas no conjunto de sua produção. Todavia, diz que é preciso remover algumas idéias sobre o funcionalismo que são associadas ao estrutural-funcionalismo, para se entender a sociologia de Bernstein. Sadovnik argumenta que o trabalho mais recente de Bernstein converge para a tradição européia do estruturalismo em razão de sua ênfase em sistemas classificatórios, manutenção de fronteiras e uso do conceito de códigos. Para este autor, no entanto, a sociologia de Bernstein busca incorporar ao estruturalismo a teoria do conflito. Em resumo, como outros autores, Sadovnik termina por afirmar:

Mais do que trabalhando a partir de uma teoria sociológica, ou tentando sintetizar um número de teorias, Bernstein tem tentado desenvolver e refinar um modelo que seja capaz de descrever as complexas relações entre diferentes aspectos da sociedade. (p.30)

A originalidade do trabalho de Bernstein se encontra na possibilidade de conjugá-lo com diferentes tendências do pensamento social. As afinidades entre algumas de suas idéias e as de Foucault têm sido realçadas por diferentes autores, como afirma Tyler (1995). Como Foucault⁸, Bernstein está interessado nas rela-

7. Atkinson cita especificamente uma afirmação de Bernstein, que funciona como tese geral, com a qual responde a questão de como a distribuição de poder e princípios de controle são transformados posicionando os sujeitos e criando a possibilidade de mudança em tal posicionamento. Segundo Bernstein “as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, que transmitem códigos dominantes e dominados, e que os sujeitos são posicionados diferentemente por estes códigos no processo de adquiri-los” (Bernstein, 1990, p.13).

8. Segundo Moore (2001), é irônico que os intelectuais franceses permaneçam inconscientes da influência do trabalho de Durkheim no campo intelectual, em que pensadores como Foucault mostram as marcas desta influência. A crítica de Durkheim ao humanismo é que anuncia a morte do sujeito, apresentando-se como um dos caminhos para que se desenvolvesse o niilismo de Nietzsche.

ções entre poder, conhecimento e discurso, mas critica Foucault, afirmando que no trabalho deste não há uma análise substantiva das relações entre agências, sujeitos e das relações sociais por meio das quais poder, conhecimento e discurso agem como dispositivos reguladores (Bernstein, 1990, p.134). Baseando-se em Diaz, Tyler afirma que, enquanto Bernstein trabalha no nível macro, buscando compreender as relações entre o discurso pedagógico e as classes sociais, Foucault, por meio de estudos de natureza microanalítica, busca detectar o poder regulador do discurso. A similaridade entre ambos é que os dois estão preocupados em demonstrar como hierarquias e diferenças são constituídas por meio de técnicas, procedimentos e regras que classificam, normalizam e constroem os diferentes grupos sociais.

Assim como alguns acadêmicos que baseiam seus trabalhos em análises de teorias pós-estruturalistas, intelectuais que estudam a questão de gênero encontram na produção de Bernstein idéias e conceitos para desenvolver seu trabalho. Arnot, por exemplo, escreve um artigo em que expõe as influências dos estudos de Bernstein acerca dos códigos educacionais sobre a teoria feminista. A autora considera que os conceitos de classificação e enquadramento podem ser utilizados para explicar como a cultura escolar é marcada pelas relações de gênero (1995, p.309). Da mesma maneira, Delamont (1995) afirma que apesar de Bernstein não ter escrito sobre gênero especificamente, seu trabalho contém orientações teóricas e dados empíricos para os estudos e pesquisas voltadas para a questão.

Por último, não se pode deixar de destacar que o trabalho de Bernstein tem sido utilizado em cruzamento com o de outros autores, como, por exemplo, Vygotsky (Morais, 2002; Daniels, 2001), além de servir como uma das referências importantes para os que trabalham com os processos de escolarização das elites e classes médias (Cookson, Persell, 1995; Power, Whitty, 2002) e, principalmente, para os pesquisadores que se voltam para a investigação das interações e práticas da sala de aula, incluindo desde a educação infantil até o ensino superior (Jenks, 1995; Davies, 1995; Tyler, 1995; Moss, 2002).

CONCLUSÃO

É interessante observar como as fortes críticas ao trabalho de Bernstein sobre códigos restritos e elaborados tiveram um papel definitivo na sua produção intelectual. Ao invés de causarem inibição ou barreiras, atuaram como desafios para que ele aprofundasse a produção dos conceitos, tornando-os mais precisos

e abrangentes, refinasse sua produção teórica, muitas vezes explicitando o implícito. Foi a crítica que também o levou a explicar seu próprio processo de produção intelectual, mostrando suas conexões com a pesquisa de base empírica. Além disso, em seus textos e intertextos, o autor está sempre dialogando e respondendo às críticas potenciais ou já elaboradas ao seu trabalho. De forma explícita há, além de afirmações feitas nos próprios estudos, uma seção em que responde a cada uma das interpretações ou críticas de seu trabalho, em livros por ele escritos ou por outros intelectuais comentando o seu trabalho (Bernstein, 1996; Sadovnik, 1995).

Na minha vida acadêmica, tenho por diversas vezes usado conceitos e idéias de Bernstein, uma vez que sua obra possibilita a incursão em vários campos da prática pedagógica, que é um objeto central no meu trabalho como professora e pesquisadora. Como diversos autores enfatizam, seus conceitos de classificação e enquadramento mostram-se como ferramentas importantes para entender o campo do currículo, as disputas em torno das disciplinas, assim como as diversas formas de construção da prática pedagógica, em função e como resultado dos diferentes interesses das classes sociais. O texto sobre “Pedagogias visíveis e invisíveis”, publicado em *Cadernos de Pesquisa* (Bernstein, 1984), é uma leitura imprescindível para o entendimento de diferentes propostas pedagógicas, sobretudo hoje, quando os sistemas educacionais passam por processos de mudança de diferentes níveis.

Considero, no entanto, o texto sobre o discurso pedagógico o que mais contribuiu para que eu compreendesse o processo de produção do conhecimento escolar – sua construção e circulação. Nele, além da síntese de conceitos previamente elaborados, Bernstein oferece uma análise profunda e consistente sobre um campo pouco explorado. O processo de constituição dos saberes escolares, a sua distinção das outras formas de conhecimento e seu processo de produção introduzem um debate de fundamental importância para quem discute a prática pedagógica em geral ou a que ocorre no interior de uma determinada disciplina.

A originalidade, contemporaneidade e relevância dos problemas abordados por Bernstein constituem um legado inestimável para quem está preocupado com a escola, sua organização, seus processos de trabalho, de socialização dos conhecimentos e valores, suas relações com a comunidade na qual ela se insere. Sem oferecer soluções para os problemas com os quais a educação se defronta, Bernstein constrói conceitos e teorias que possibilitam iluminar a compreensão

da complexa teia de relações entre escola e sociedade. Se a compreensão de um fenômeno por si mesma não produz mudanças é, no entanto, condição necessária para que estas ocorram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. Recontextualizing Basil Bernstein. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.91-93.

ARNOT, M. M. Bernstein's theory of educational codes and feminist theories of education: a personal view. In: SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.297-321.

ATKINSON, P. From structuralism to discourse: Bernstein's structuralism. In: SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.83-95.

BALL, S. On first reading... In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.41-42.

BERNSTEIN, B. *Class, code and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1.

_____. *Class, code and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1973. v.2.

_____. *Class, code and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3.

_____. *Class, code and control: the structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1990.

_____. *Class, code and control*. v. 1. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p. 41-42.

_____. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p.26-42, maio 1984.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis, 1996a.

_____. Vertical and horizontal knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, v.20, n.2, p.157-217, 1999.

CICOUREL, A. V. Remembering Basil Bernstein. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.97-99.

- COOKSON, P. W. JR.; PERSELL, C. H. Knowledge for power's sake: Bernstein's theoretical contributions to the study of elite education. In: SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.281-293.
- DAVIES, B. Bernstein on classrooms. In: ATKINSON, P; DAVIES, B; DELAMONT, S. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill: Hampton Press, 1995. p.137-157.
- DELAMONT, S. Bernstein and the analysis of gender inequality: considerations and applications. In: SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.323-335.
- DANIELS, H. Bernstein and Vygotsky. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.100-103.
- DOUGLAS, M. Basil Bernstein. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.109-113.
- HALLIDAY, M. A. K. Language and the theory of codes. In: SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.127-143.
- HALSEY, A. H. Basil Bernstein. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.125-126.
- HASAN, R. Basil Bernstein, an exceptional. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.127-131.
- JENKS, C. Decoding childhood. In: ATKINSON, P; DAVIES, B.; DELAMONT, S. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill: Hampton Press, 1995. p.173-190.
- MOORE, R.; MULLER, J. The Growth of knowledge and the discursive gap. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.4, p.627-638, dez. 2002.
- MORAIS, A. M. Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.4, p.550-570, dez. 2002.
- _____. Crossing boundaries between disciplines: a perspective on Basil Bernstein's legacy. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.31-38.
- MOSS, G. Literacy and pedagogy in flux: constructing the object of study from bernsteinian perspective. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.4, p.549-558, dez. 2002.
- POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.125-126.

POWER, S.; WHITTY, G. Bernstein and the middle class. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.4, p.595-606, dez. 2002.

SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy* : the sociology of Basil Bernstein. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.3-35: Basil Bernstein's theory of pedagogic practice.

TYLER, W. Decoding school reform: Bernstein's market-oriented pedagogy and postmodern power. In: SADOVNIK, A. R. *Knowledge and pedagogy* : the sociology of Basil Bernstein. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.237-258.

WHITTY, G. A Personal and institutional tribute to Basil Bernstein. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein* : 1924-2000. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.7-11.

YOUNG, M. Basil Bernstein: a personal appreciation. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein* : 1924-2000. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p.168-170.

Recebido em: agosto 2003

Aprovado para publicação em: agosto 2003