

2. Basil Bernstein e o conceito de recontextualização discursiva

“Em minha opinião, o que fundamenta um sociólogo é o fato de ele conseguir uma compreensão empírica sobre como a sociedade trabalha e particularmente como esta pode ser diferente.” (Bernstein, 1998b, p.83)

O sociólogo inglês Basil Bernstein começa a ser conhecido no Brasil no final da década de 1970, com alguma defasagem em relação às suas primeiras publicações, que já repercutiam nos países anglo-saxões desde o início da década anterior. Juntamente com Michael Young, passa a ser referido no campo da pesquisa educacional brasileira como um dos principais teóricos da Nova Sociologia da Educação, registrando-se, no final dos anos 80, uma significativa incidência de referências a esses autores nos artigos publicados nas principais revistas do campo (Bonamino & Brandão, 1995; Moreira, 1998).

A polêmica que marcou a repercussão da sua obra, tanto na Europa, como nos Estados Unidos, controversia que será abordada ainda neste capítulo, associada à não tradução para o português da maior parte do seu trabalho possivelmente explicam o impacto relativamente limitado da sua teoria na reflexão educacional brasileira¹. Percebe-se, contudo, um movimento atual de retomada das suas formulações, favorecido pela publicação em português do quarto volume da série *Classe, códigos e controle*, e pela circulação da versão em espanhol do seu quinto livro, em linguagem intencionalmente mais acessível que os demais.

Este capítulo, de cunho prioritariamente descritivo, pretende apresentar o conceito de recontextualização e situá-lo na versão atualizada do modelo teórico desenvolvido por Bernstein para descrição e análise das relações pedagógicas escolares.

2.1. Bernstein e a Nova Sociologia da Educação

Até o final dos anos 50, a sociologia da educação na Inglaterra ocupava-se prioritariamente de questões relativas à articulação entre mobilidade social e educação, tendo como principal referência teórica o funcionalismo e alinhando-se com frequência, em termos políticos, à social-democracia, conforme já referido na

¹ Conforme relatado no capítulo 4 desta dissertação.

Introdução. No entanto, já no início da década de 1960, a incorporação da sociologia da educação ao currículo da maior parte das instituições de formação de professores daquele país trouxe importantes mudanças para o campo dessa disciplina. A *London School of Economics* perdeu gradativamente o lugar central que até então ocupava na pesquisa sociológica da educação, ganhando espaço as reflexões desenvolvidas nos Institutos de Educação², o que implicou transformações também no conteúdo da produção teórica do campo da sociologia da educação: as questões educacionais, quando discutidas no âmbito da formação de professores, apontaram novas questões que demandaram referências teóricas e pesquisas outras. Além disso, a difusão das *comprehensive schools* – escolas sem exames de seleção para ingresso, que passaram a incorporar parcelas da população tradicionalmente excluídas das instituições de educação formal – chama a atenção para os processos internos das escolas, até então tratados com maior frequência pela psicologia do que pela sociologia (Forquin, 1993, 1995; Zanten, 1999).

A Nova Sociologia da Educação propôs-se, então, a responder a essas questões, por caminhos bastante inovadores em relação à sociologia britânica tradicional: em perspectiva explicitamente antipositivista e antifuncionalista, os principais teóricos dessa tendência enfatizaram a construção social dos processos de educação escolar, centrando sua reflexão nos conteúdos de ensino, cujo valor foi desnaturalizado, quando colocado em discussão.

Apesar de os desdobramentos das proposições teóricas da NSE ainda se fazerem presentes no campo da pesquisa e reflexão educacionais, esse movimento teve, de fato, curta duração, diluindo-se em outras correntes teóricas, a partir de meados da década de 1970 (Forquin, 1996).

Lopes (1999) ressalta a diversidade de enfoques dos trabalhos usualmente identificados com essa tendência, cujo ponto comum estaria na problematização do conhecimento escolar, proposto como objeto central da sociologia da educação, a ser investigado por meio da observação e reflexão sobre o cotidiano das salas de aula. Para Forquin (1993, p.172), essa corrente faria parte do que chama de “sociologia da suspeita”, que não mais permitiria pensar ingenuamente os conteúdos, os métodos de ensino, as relações e rituais escolares. Destaca ainda (ibid., p.85) uma citação já clássica de Bernstein, do texto *On the classification*

² Tradução literal de *Institutes of Education*, instituições de nível superior para formação de professores, ligadas a universidades.

and framing of educational knowledge, publicado em *Knowledge and Control* (1971) – coletânea que inaugurou publicamente essa proposta de inovação sociológica –, que sintetiza a hipótese que subjaz às formulações teóricas da NSE:

“O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.” (ibid., p.47)

A Nova Sociologia da Educação é, contudo, freqüentemente criticada pela radicalização da perspectiva relativista trazida para a discussão curricular, na medida em que a percepção da arbitrariedade das práticas pedagógicas tendeu a implicar o abandono das discussões epistemológicas e axiológicas acerca do conhecimento escolar, vistas como intrinsecamente essencialistas³. Entretanto, para Forquin (1995), Bernstein estaria excluído dessa crítica, ocupando um lugar à parte nessa corrente, dado que suas contribuições para a NSE representavam a continuação de uma reflexão sobre os processos de ensino que ele próprio já havia anteriormente iniciado e à qual daria continuidade, independentemente dos rumos desse movimento. De fato, a acusação de relativismo não parece fazer sentido no seu caso, pois o modelo teórico desenvolvido por Bernstein propõe-se a desvelar a complexidade das práticas escolares, percebidas em permanente articulação com os contextos sociais mais amplos, buscando explicitamente evitar as armadilhas de um “sociologismo redutor”, e da recusa radical da cultura e da razão (ibid., p.92).

É o próprio Bernstein quem demarca sua distância desse movimento, destacando que a NSE não chegou a efetivar alguns aspectos das suas proposições, para ele centrais naquela tendência, quais sejam:

“Estabelecer relações entre os princípios de seleção e organização que subjazem aos currículos e seus contextos institucionais e interativos nas escolas e nas salas de aula, bem como entre aqueles princípios e a estrutura social mais ampla, constitui (ou deveria constituir) a tarefa central da Sociologia da Educação.” (Bernstein, 1998a, p.230-231)

A viabilização dessa articulação entre os níveis micro e macroestruturais de construção do conhecimento e das relações pedagógicas da sua transmissão e aquisição torna-se a meta maior que Bernstein vai perseguir ao longo dos seus quase quarenta anos de produção teórica. Nesse período, Bernstein foi *Doutor Honoris Causa* por diversas universidades européias, tendo ocupado a cátedra

³ Cf. Forquin, 1992, 1993, 1995 e 1996; Lopes, 1999.

Karl Manheim de sociologia da educação da Universidade de Londres até 1990, quando foi nomeado *Emeritus Professor of the Sociology of Education*. Foi trabalhando no Instituto de Educação dessa universidade que desenvolveu a maior parte da sua teoria, mantendo nessa instituição suas atividades de magistério e pesquisa de 1967 até 2000, ano em que faleceu (Charap, 2000).

Criticou as teorias reprodutivistas – tanto da língua francesa, com Bourdieu⁴ e Passeron, quanto da produção anglo-saxã, com Bowles e Gintis – por acreditar que limitavam-se a uma visão determinista da relação entre as práticas pedagógicas e seu contexto social de inserção, sem ocuparem-se da investigação das dinâmicas internas dessas práticas, em articulação com as estruturas de poder e controle mais amplas da sociedade (Sadovnik, 2001; Edwards, 2002). Para avançar no conhecimento dessa articulação, empenhou-se na criação de um modelo teórico que fornecesse “uma linguagem especial, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações”, desvelando “como se conformam na prática as relações dominantes de poder e de controle, enquanto formas de comunicação”⁵ (Bernstein, 1998a, p.37).

A unidade de análise do modelo teórico que desenvolveu foi a relação pedagógica, formal ou informal – não um indivíduo ou um grupo social, e sim uma relação, na qual privilegia a dimensão comunicativa. Buscou, então, a criação de uma linguagem que, ao gerar descrições específicas das práticas e discursos⁶ das relações pedagógicas, possibilitasse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência (ibid.).

⁴ A polêmica com Bourdieu aparece em vários momentos dos dois últimos livros publicados por Bernstein (1996, 1998a), seja discutindo o conceito de *habitus*, em comparação com o de código, seja questionando as teorias da reprodução, ou ainda respondendo às críticas daquele autor. Tal debate é interessante por si, porém extrapolaria o objetivo deste item da dissertação.

Sobre a polêmica com Bourdieu: cf. Harker & May, 1993; Bernstein, 1996 e 1998; Sadovnik, 2001.

⁵ Traduzido da versão em espanhol: “un lenguaje especial, capaz de recuperar las macrorrelaciones a partir de las microinteracciones”; “cómo se conforman en la práctica las relaciones dominantes de poder y de control en tanto que formas pedagógicas de comunicación”.

⁶ Nos textos pesquisados, Bernstein não explicita sua concepção de discurso, que pode, no entanto, ser inferida pela aplicação que faz desse termo: distingue-o de práticas e de texto, este mais amplo que o discurso (cf. nota 28, p. 36), o que pode apontar juntamente com outros indícios, para um entendimento de discurso como a expressão oral e escrita realizada pelos sujeitos das interações comunicativas, cuja regulação busca compreender com o modelo teórico que desenvolveu. Em entrevista publicada na *Revista Brasileira de Educação*, Bernstein afirma utilizar a palavra “discurso” em sentido distinto daquele empregado e popularizado por Foucault, e que o fez antes de aquele autor publicar sobre o tema. Não chega a esclarecer, contudo, quais seriam suas divergências, exceto por uma referência às diferenças de fundamentação que considero bastante vaga: “Minha problemática estava mais em Durkheim do que em Marx porque para mim o problema crucial estava nas variações nas relações entre sistemas simbólicos e estruturas sociais. E este não é um problema de Foucault, pelo contrário.” (Bernstein, 1998b, p.86)

Desde suas primeiras formulações, no início da década de 1960, até a publicação do seu último livro – *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* – em 1996, Bernstein manteve as linhas básicas do seu modelo teórico. Contou, entretanto, com uma ampla rede de pesquisadores – tratando-se não apenas das pesquisas de doutorado dos seus orientandos, como de trabalhos diversos desenvolvidos em países como Chile, Portugal, Espanha, Estados Unidos e Austrália – que fizeram confrontar seu instrumental teórico com investigações empíricas, permitindo sucessivos desenvolvimentos conceituais (Atkinson et al., 2002). Percebe-se na leitura dos seus livros uma escrita que descrevo como *espiralada* – Bernstein retorna diversas vezes a um mesmo conceito, a uma mesma discussão, porém sempre trazendo algum novo aporte, fruto da reflexão acerca da eficácia descritiva do modelo nas pesquisas realizadas por seus alunos e colaboradores. Nesse processo, não apenas revê conceitos já estabelecidos, como também desenvolve outros em resposta às demandas de descrição dos contextos estudados.

2.2. Origens, influências, enquadramentos

O modelo teórico proposto por Bernstein origina-se do propósito de encontrar uma maneira de impedir o que acreditava ser o “desperdício do potencial educativo da classe trabalhadora” (Bernstein *apud* Sadovnik, 2001, p.14).

Nessa busca, atribuiu centralidade aos processo comunicativos, questionando a ausência de estudos sociológicos acerca do fenômeno eminentemente social que é a linguagem. A sociolinguística começava a se desenvolver, quando Bernstein publicou um pequeno artigo intitulado *Uma abordagem sociolinguística da aprendizagem social*⁷, trazendo para a sociologia da educação a discussão desenvolvida naquele campo. Segundo o autor, seu interesse pela questão da linguagem surgiu da insatisfação com as teorias sociológicas referentes aos processos de socialização, fortemente influenciadas, nos anos 50, pelas abordagens funcionalistas, que não respondiam aos “problemas

⁷ Traduzido do original em inglês: “A socio-linguistic approach to social learning”.

Até aqui a maior parte das citações em língua estrangeira foram mantidas na sua versão original, com o objetivo de tornar a leitura mais leve, com menos notas, o que foi possível pela obviedade da tradução dessas citações e referências. Entretanto, a partir deste item, serão informadas as versões originais dos textos por mim traduzidos, posto que se tornam mais frequentes e mais extensos e, portanto, mais discutíveis.

da especialização de classe social das culturas das escolas e das famílias que davam lugar a um acesso e aquisição diferenciados”⁸ (Bernstein, 1998a, p.173).

No entanto, é o próprio Bernstein quem afirma a limitação da sua proximidade em relação à sociolinguística, constatando que partiam de um problema empírico comum, porém baseados em diferentes tradições teóricas (ibid.). Quanto a essa diferenciação, Magda Soares (2001) observa que a sociologia da linguagem – campo em que classifica Bernstein na fase inicial da sua obra, considerando-o posteriormente mais próximo à sociologia do conhecimento – e a sociolinguística ocupam-se das relações entre linguagem e sociedade, porém com ênfases distintas: enquanto a primeira tem como objeto prioritário de reflexão a sociedade e vai estudar a linguagem como uma dimensão desse seu objeto, a sociolinguística tem seu foco central nos estudos da linguagem, ainda que em articulação com a dimensão social.

A tentativa de enquadramento da teorização de Bernstein esbarra na dinâmica do seu trabalho, em permanente revisão conceitual ao longo de seus quase quarenta anos de produção, e na interdisciplinaridade com que intencionalmente opera. Frequentemente, esse autor é classificado como pertencente ao campo da sociologia do conhecimento, mas também ao da sociologia da linguagem ou, mais genericamente, ao campo da sociologia da educação – indefinição que talvez se explique pela diversidade de influências presentes no seu trabalho. Como observa Michael Apple: “Bernstein não está numa igreja, então ele se preocupa pouco com heresia. Para ele, ortodoxia fazia parte do problema, não da solução”⁹ (1992, p.3).

Além de Durkheim, cuja referência é explicitada em vários momentos dos seus textos, e que o teria sensibilizado – segundo o próprio Bernstein – quanto à base social das formas simbólicas, o autor aponta a influência dos trabalhos dos russos Luria e Vigotski, sobre a fala como sistema de orientação e de regulação; a atração pelos estudos etnográficos de culturas marginais e pela centralidade concedida aos processos de comunicação, nas proposições do interacionismo simbólico de Mead e da Primeira Escola de Chicago; a presença de Marx

⁸ Traduzido da versão em espanhol: “... los problemas de la especialización de clase social de las culturas de las escuelas y de las familias que daban lugar a un acceso y a una adquisición diferenciales.”

⁹ Traduzido do original em inglês: “Bernstein is not in a church, so he is little worried about heresy. For him, orthodoxy was part of the problem, not part of the solution.”

informando a problematização da relação entre consciência e classe social. É importante esclarecer, entretanto, que Bernstein foi um crítico tanto das derivações funcionalistas das proposições teóricas de Durkheim, quanto das leituras mecanicistas de Marx, concebendo um sistema original em que procura operar na tensão dessas abordagens teóricas, eventualmente antagônicas, e na recusa explícita das opções dicotômicas (Bernstein, 1996, 1998a).

Quanto à influência de Marx, é interessante observar que o último volume da sua obra não traz o subtítulo presente nos anteriores – *Classe, Códigos e Controle*. Na apreciação de Bernstein, esse título representava com precisão o modo como percebia a sua proposta de trabalho, em 1971. No entanto, a recente mudança no título sinaliza novas percepções dos limites da sua teoria, que já não mais se propõe a responder a questões mais gerais da cultura e do controle simbólico. Segue com o objetivo de explorar os processos que conformam o controle simbólico em suas diversas modalidades, porém explicitando a priorização das relações pedagógicas escolares, sem pretender formular teorizações mais amplas do que lhe parece permitir o seu enfoque de pesquisa. Contudo, apesar de trabalhar com a impossibilidade de concepção de uma grande narrativa para a problemática das relações sociais, não nega a dimensão de classe nas suas proposições teóricas, antes busca sua complexificação:

“Para falar com seriedade sobre a democracia, a cultura e a educação, temos de levar em conta as limitações e o poder das realidades reguladas pela classe social. Mais ainda, temos de considerar suas interações com as pressões estruturais subjacentes que surgem da complexidade em transformação da divisão social do trabalho.” (Bernstein, 1998a, p.30)¹⁰

A perspectiva da complexidade apontada na citação anterior fica clara, tanto na estrutura do modelo teórico que elaborou e que será apresentado, em linhas gerais, ainda neste capítulo, como também por diversas passagens da sua obra, nas quais critica repetidas vezes qualquer reducionismo no entendimento das relações entre cultura e economia.

É ainda na perspectiva do reconhecimento da complexidade das relações sociais que constituem o objeto das suas pesquisas, que Bernstein passa a articular as questões da desigualdade com as questões da diferença:

¹⁰ Traduzido da versão em espanhol: “Para hablar con seriedad sobre la democracia, la cultura y la educación, hemos de tener en cuenta las limitaciones y el poder de las realidades reguladas por la clase social. Más aún, tenemos que considerar sus interacciones con las presiones estructurales subyacentes que surgen de la complejidad cambiante de la división del trabajo.”

“Existem, hoje, sob as condições do capitalismo avançado, muitos espaços diferentes de relações desiguais entre grupos sociais – gênero, etnicidade, religião, região – cada um deles tendo seu próprio contexto particular de reprodução, gerando (na linguagem deste ensaio) sua ‘mensagem de voz’ específica.” (Bernstein, 1996, p.73)

Apesar de não desenvolver especialmente essas questões, e, no caso das questões de gênero, chegar mesmo a explicitar que os estudos feministas não tiveram influência nos seus trabalhos (ibid.), acredito que o sofisticado sistema descritivo das relações sociais de comunicação que elaborou configura uma interessante possibilidade de abordagem dessas questões, na medida em que permite sua articulação com outros níveis de relação de poder, como por exemplo a problemática das posições de classe.

A recusa de uma grande narrativa para a explicação da realidade, o foco na análise da dimensão política no nível das microinterações, a ênfase na complexidade das relações entre poder e conhecimento, a percepção da natureza discursiva dos processos de construção das identidades, a discussão sobre a constituição de sujeitos descentrados sinalizariam, então, uma guinada na direção das teorias pós-modernas? Penso que nem tanto. Por certo, os seus textos mais recentes respondem a questões colocadas pela condição social pós-moderna e aproximam-se, sob muitos aspectos, das formulações dos teóricos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo¹¹. No entanto, acredito que alguns traços recorrentes nas suas reflexões o afastam dessas linhas teóricas, tais como a insistência na relevância das desigualdades geradas pelas relações de classe nas sociedades, o horizonte de transformação social, destacado na epígrafe deste

¹¹ Ambos os termos são utilizados aqui de forma bastante ampla, reconhecendo as muitas polêmicas que envolvem tais definições. Com base nos verbetes do livro *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*, de Tomaz Tadeu da Silva (2000. p.92-94), passo a esclarecer o sentido com que os emprego neste texto.

O pós-modernismo é entendido como um “movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia”, que busca responder à pós-modernidade, condição social da contemporaneidade que levou ao questionamento dos pilares filosóficos da modernidade, caracterizando-se pela: “incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentais; crise da representação e domínio dos ‘simulacros’; fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais”. O pós-estruturalismo seria “um termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos lingüísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. (...) Citam-se freqüentemente, Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas”.

capítulo e presente em toda a sua obra, ou ainda a pretensão universalista de conceber um modelo teórico aplicável para a análise de qualquer relação pedagógica, entre outros aspectos.

Reconheço, entretanto, que a dificuldade básica de uma definição consensual acerca do que constitui o pensamento pós-moderno e o pós-estrutural relativiza qualquer classificação das reflexões atuais no campo das ciências humanas. Moreira (1998) lembra que Apple, Giroux e McLaren também mantiveram o compromisso de emancipação da pedagogia crítica, porém abriram-se para os novos aportes das tendências “pós”. Semelhante sincretismo também foi assinalado por Lopes & Macedo (2002) em relação ao pensamento curricular brasileiro atual, no qual identificam a freqüente incorporação do discurso pós-moderno articulado com a perspectiva de atuação política das teorias críticas. Talvez possamos pensar na produção de Bernstein dessa maneira – ou talvez ainda devamos considerar que trabalhos teóricos desenvolvidos de forma criteriosa e persistente por cerca de quatro décadas – tempo suficiente para a superação de qualquer resistência a “heresias teóricas” – necessariamente representarão um problema para qualquer esforço de categorização.

2.3. Polêmicas

Mesmo antes da publicação da série *Class, Codes and Control*, Bernstein já havia suscitado a polêmica que marcaria sua trajetória intelectual até as suas últimas publicações. Em palestra proferida na Inglaterra, em 1963, apresentou o texto *Classe social, sistemas de fala e psicoterapia*¹², defendendo que, apesar da crescente disponibilização de várias modalidades de psicoterapia para uma parcela cada vez mais ampla da população, o formato da interação praticada nesse tipo de relação não era facilmente acessível para aqueles que provinham das classes trabalhadoras. O impedimento não se originaria de qualquer deficiência inata ou constituída dos representantes desses grupos sociais, mas simplesmente das diferenças de ordem cultural que determinariam sistemas de fala também diferenciados. Mais objetivamente, a solicitação da verbalização das experiências do paciente contrariaria algumas especializações típicas das formas comunicativas daqueles grupos sociais.

¹² Traduzido do original em inglês: “Social class, speech systems and psychotherapy”.

Sua reflexão teve forte impacto entre os pesquisadores da psicoterapia, porém com desdobramentos inesperados: baseados nas suas proposições, a adequação dessa forma de tratamento para as populações de baixa renda foi contestada por teóricos ligados ao governo, assim como a destinação de verbas públicas para esse fim (Atkinson et al., 1997).

Bernstein não prosseguiu com suas reflexões sobre as práticas e relações estabelecidas nos tratamentos psicoterápicos, mantendo em suas formulações posteriores, entretanto, os aspectos centrais da argumentação que apresentara na palestra citada. Ocupou-se, então, do desenvolvimento de uma teoria do discurso pedagógico, que veio a provocar polêmica semelhante no campo da pesquisa educacional.

Nesse sentido, em 1981, chega ao que considera “a definição fundamental de código”, proposição central na sua teoria: trata-se de um “princípio regulador, adquirido de forma tácita, que seleciona e integra os significados relevantes, sua forma de realização e os contextos evocadores” (Bernstein, 1998a, p.138), que não apenas reflete as relações de poder estabelecidas na sociedade, como também as regula. Desse modo, diferencia, segundo aspectos léxicos e morfossintáticos, os códigos utilizados pelos setores médios e pelas camadas populares – respectivamente, código elaborado e código restrito. O primeiro tenderia a operar com uma gramática mais complexa e precisa, que se concretizaria na utilização de orações subordinadas, verbos na voz passiva, diversidade de adjetivos e advérbios; já o código restrito operaria com estruturas gramaticais mais simples, pouca utilização do recurso de subordinação das orações e freqüente integração com recursos não verbais de expressão (Bernstein, 1996, 1998a). Subjaz a essas proposições, a hipótese de que “quanto mais simples a divisão social do trabalho e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um código restrito.” (Bernstein, 1996, p.36). O fracasso escolar daqueles que só dispõem desse código para dar inteligibilidade à sua experiência de educação formal explicaria-se pela utilização do código elaborado nas escolas – código esse que se apresenta familiar, por outro lado, para as crianças oriundas dos setores médios e superiores das populações.

É interessante observar que Bernstein opunha-se explicitamente à sociologia da educação tradicional britânica, o que incluía a proposta de educação compensatória, baseada, por sua vez, na teoria do déficit cultural ou lingüístico. No entanto, a teoria dos códigos foi apropriada por alguns defensores dessa proposta, o que valeu para Bernstein até mesmo a qualificação pública de fascista (Sadovnik, 2001). Segundo a teoria do déficit lingüístico, os alunos das camadas populares – entre outras carências – trariam para a escola uma linguagem deficiente, inadequada ao pensamento lógico, o que justificaria o quadro freqüente de fracasso escolar para esses estudantes (Soares, 2001). Pode-se identificar alguma proximidade entre essa teoria e a reflexão de Bernstein, porém também é possível, com maior facilidade, perceber as diferenças fundamentais que as separam. Bernstein explicita não pretender hierarquizar esses códigos: onde a educação compensatória percebia a deficiência, sua teoria apontava para a diferença, que poderia converter-se em um tipo de deficiência, apenas devido à estrutura social vigente, o que inclui a constituição de escolas voltadas para os grupos sociais de maior poder:

“Se existem as estruturas de classe significa necessariamente que há uma distribuição desigual de possibilidades materiais e simbólicas. Mas isso não significa que os indivíduos estejam em uma situação de déficit em relação às suas possibilidades culturais. Objetivamente, se temos classe, temos déficit, e não faz sentido pensar sobre isso de outro modo.” (Bernstein, 1998b, p.86)

Argumenta ainda que as teorias do déficit têm origem na psicologia, considerando o indivíduo abstraído das relações e estruturas sociais de poder, distantes, portanto, da sua perspectiva de análise (Bernstein, 1979, 1998b).

A resposta às críticas à formulação dessas modalidades de código ocupou grande parte das publicações desse autor – inclusive nos dois últimos livros publicados, onde ressalta que freqüentemente seus esforços de ressignificação dos adjetivos “elaborado” e “restrito” foram ignorados e tais conceitos foram discutidos fora do contexto conceitual que propunha e tomados pelo significado usualmente concebido pelo senso comum. Apesar de seus argumentos, persistem restrições à sua teoria dos códigos. MacSwan & McLaren (1995) questionam, por exemplo, o emprego dos adjetivos “restrito” e “elaborado”, que trariam intrinsecamente ao seu uso uma conotação de hierarquização, cuja ressignificação estaria dificultada pela força da utilização recorrente de tais palavras com esse sentido.

Pela revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa, essa questão não parece ter ocupado espaço significativo na reflexão educacional brasileira. No reconhecido estudo de Maria Helena Patto (1991) sobre o fracasso escolar, por exemplo, a proposta de educação compensatória é amplamente discutida, sem qualquer menção a esse autor. Por outro lado, esta pesquisa também aponta para uma apropriação bastante restrita do seu modelo teórico, o que pode ser interpretado – apesar de constituir hipótese de difícil confirmação – como uma importação da condenação do autor, porém não da discussão que a justificaria.

Também nesses dois últimos volumes publicados, Bernstein responde aos críticos que o classificam como estruturalista. Sendo estruturalismo um termo de definição controversa, é importante esclarecer que esse autor considera o determinismo a principal característica dessa perspectiva teórica, implicando a concepção de um sistema de “relações causais entre estruturas e no qual as interações são dissolvidas pelas estruturas, perdendo assim seu poder de agência” (Bernstein, 1996, p.176). De fato, seu modelo teórico procura evidenciar a complexidade das formas de controle simbólico, concebidas em três níveis de ocorrência: reprodução, aquisição e transformação. Para esse autor, a ênfase concedida a esse último nível deveria esclarecer quanto à sua recusa do determinismo estruturalista:

“Além disso, o fato de se utilizar o termo ‘estrutura’ ou termos logicamente similares não significa que as relações no interior das estruturas ou entre elas sejam inconsúteis, inevitáveis, permanentes. (...) Ordenamento e desordenamento, arranjo e rearranjo, reprodução e transformação, a voz de outros e a nossa própria voz ‘ainda a ser vocalizada’, são todas possibilidades intrínsecas à socialização, de acordo com a teoria.” (ibid., p.182)

Na conclusão do seu último livro, no entanto, Bernstein deixa claro que diferencia críticas que considera fruto de leituras superficiais, equivocadas ou de motivação duvidosa, daquelas que se apresentam sérias e pertinentes, fundamentais para o desenvolvimento da sua teoria, em permanente busca de uma maior precisão conceitual.

2.4. Por uma teoria sociológica da pedagogização da comunicação

Apesar da obra de Bernstein ser marcada pela organicidade, podem-se perceber dois períodos na elaboração do seu modelo teórico. O primeiro gerou os três primeiros volumes de *Class, Codes and Control*, escritos no período de 1973 a 1977. Já se propunha a desenvolver um modelo teórico que permitisse a investigação das formas de controle simbólico, estando melhor delineada no terceiro volume a priorização da investigação das relações pedagógicas escolares, enquanto transmissoras diretas ou indiretas de uma distribuição de poder constituída em função das relações de classe.

Na última década do século XX, dá prosseguimento à sua obra, com a edição de mais dois livros. Em 1990, publica o quarto volume da série, incluindo artigos escritos no período de 1981 a 1986, além da revisão de um capítulo do volume de 1975. Seis anos mais tarde, publica o seu último livro, que, conforme já mencionado, não traz o subtítulo dos demais, e se destaca pela busca de uma maior clareza formal, o que o torna bem mais acessível do que os anteriores. Nesse segundo momento, desloca seu interesse para as questões mais gerais do controle simbólico, ainda centrando nas relações pedagógicas, porém secundarizando aspectos específicos de classe. Afirma, então, não pretender construir uma teoria social geral: “Quiçá seja uma teoria sociológica da pedagogização da comunicação, que faz parte de uma teoria mais geral do controle simbólico”¹³ (Bernstein, 1998a, p.221).

O controle simbólico é aqui entendido como o processo de especialização das consciências através de interações comunicativas, as quais, por sua vez, veiculam uma distribuição de poder resultante de disputas entre os diferentes grupos sociais pelo direito de impor socialmente suas construções culturais: “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (Bernstein, 1996, p.190) – e são essas relações que Bernstein pretende investigar.

Para esse autor, o final do século XX traz uma extrema sofisticação dos discursos especializados de controle simbólico – como, por exemplo, na psicanálise e nas ciências comportamentais, ou ainda em função do desenvolvimento de novas tecnologias. A escola, contudo, mantém-se como

¹³ Traduzido da versão em espanhol: “Quiçá sea una teoría sociológica de la pedagogización de la comunicación que forma parte de una teoría más general del control simbólico.”

agência primária nesse campo de controle, ainda que afetada por essas transformações. Entre essas transformações, Bernstein destaca a hegemonia dos grupos de direita, no final da década de 1970, que tendem a impor uma orientação para o conhecimento, segundo os interesses de mercado, o que afeta diretamente o discurso pedagógico: “conseqüência da ascensão do novo conservadorismo do mercado e da ascensão de seus agentes como gerentes da política e da prática da educação” (ibid., p.217).

Apesar de privilegiar as relações pedagógicas escolares, pretende que sua linguagem conceitual possa descrever qualquer relação pedagógica. Para Bernstein, o termo pedagogia denominaria todos os processos de aquisição de novos conhecimentos, valores, posturas e comportamentos, em interação com um transmissor, que também poderá atuar como avaliador. Nesse sentido, distingue a pedagogia institucional, praticada em centros oficiais, da pedagogia segmentada, que teria lugar na prática cotidiana, com transmissores informais. Em ambos os casos, aponta a centralidade da dimensão da comunicação, concebida nesse modelo como o conjunto de “práticas pedagógicas específicas necessárias para a construção de mensagens e textos legítimos”¹⁴ (Bernstein, 1998a, p.128). Mas é na análise da pedagogia institucional que Bernstein vai discutir o processo de constituição dos conhecimentos escolares, objeto central desta pesquisa.

2.5 – Código pedagógico¹⁵

As proposições de Bernstein acerca da construção social dos saberes escolares inserem-se em seu modelo teórico mais amplo de análise das relações pedagógicas. Para esta pesquisa, interessam especificamente suas formulações referentes ao processo de recontextualização pedagógica dos discursos produzidos em outros contextos que não os escolares, cuja exposição depende, entretanto, de uma recuperação das linhas gerais do seu modelo. Cumpre ressaltar, entretanto, a dificuldade de configuração de uma versão sintética da sua teoria, dada a abrangência, a pertinência, e o caráter sistêmico dos conceitos propostos por esse autor; por outro lado, este trabalho não pretende discutir a totalidade da obra dos autores focados, fazendo-se portanto necessário o recorte, ainda que difícil, dos

¹⁴ Traduzido da versão em espanhol: “prácticas pedagógicas específicas necesarias para la construcción de mensajes o textos legítimos”.

¹⁵ Este item traz a síntese de informações apresentadas ao longo dos dois últimos livros publicados por Bernstein (1996, 1998a), em que o conceito de código é retomado em diversos momentos.

aspectos privilegiados nesta discussão. Nesse sentido, o conceito de código no contexto escolar será retomado nesta seção, considerando-se a centralidade que assume no modelo proposto por Bernstein, porém não será aprofundado.

Código, para esse autor, designa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular os processos de comunicação, regula também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam.

A definição dos padrões desse código é fruto de disputas pelo domínio do controle simbólico, na medida em que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo, o que é pensável e o que é impensável nas interações dos contextos escolares. O código pedagógico conforma, portanto, as relações pedagógicas, segundo questões mais amplas de poder e controle da sociedade. Tal conceito permite, dessa forma, a abordagem da articulação entre microinterações comunicativas escolares e macroestruturas sociais, implicando ainda o reconhecimento da existência de uma hierarquia nas formas de comunicação possíveis nas instituições de educação formal.

Essa atuação reguladora do código pedagógico¹⁶ se estrutura segundo princípios de classificação e de enquadramento, igualmente fundamentais na teorização de Bernstein.

Os princípios de classificação consistiriam na tradução das relações sociais de poder, definidas nos campos econômico e de controle simbólico¹⁷, em atos de regulação definidores dos discursos passíveis de transmissão nas relações pedagógicas, bem como da relação desses discursos com outros discursos em circulação em contextos comunicativos determinados. Assim como as relações de poder produziram demarcações no espaço social – gerando, por exemplo,

¹⁶ É importante assinalar que Bernstein destaca, repetidas vezes, a existência de clivagens e contradições no código pedagógico, território de permanente disputa por definição das significações dominantes, não sendo regido por leis fixas e abstratas, mas trazendo tanto princípios de ordem quanto de desordem no seu potencial regulador: ao mesmo tempo em que posiciona os sujeitos, também pode criar a possibilidade de mudança nesse posicionamento.

¹⁷ Bernstein ressalta que não concebe distinção qualitativa entre recursos físicos e recursos discursivos, sustentando que “as práticas e os recursos discursivos são uma condição dos recursos físicos e são constituídos nos recursos físicos”, podendo diferenciá-los apenas como recurso analítico (Bernstein, 1996, p.39).

categorias de gênero, classe social, raça, entre outras – os princípios de classificação estabeleceriam os limites das categorias presentes nas relações pedagógicas, “categorias que diferenciam entre instâncias, agentes, discursos ou práticas” (ibid., p.37).

Na sua teoria, a especialização das categorias tem uma dimensão externa, na medida em que é pelos espaços de isolamento entre as mesmas que estas se definem. Apresenta também uma dimensão interna, pois gera regras internas – tanto para grupos, como para indivíduos – também especializadas. O caráter arbitrário e historicamente determinado dessas relações de poder fica assim dissimulado: o isolamento entre as categorias tende a ser percebido como natural devido à internalização dessas regras, o que, por outro lado, levará os sujeitos das categorias a lutar pela preservação desse isolamento, dessa categorização, percebidos como constituintes da própria identidade desses sujeitos. “Na verdade, o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário, o passado no presente, o presente no futuro” (ibid., p.44).

Tais princípios geram regras de reconhecimento, que orientam os sujeitos das relações pedagógicas quanto ao que é considerado legítimo, quanto ao que deles se espera no contexto em que se encontram. Em contextos nos quais o princípio de classificação está enfraquecido, isto é, as fronteiras entre as categorias não estão claramente demarcadas, pode haver ambigüidades no reconhecimento. Já em contextos com forte princípio classificatório, as regras de reconhecimento se apresentam claras e inequívocas.

A proposição desses princípios pode, assim, ajudar a esclarecer sobre a caracterização dos contextos pedagógicos e também sobre as dinâmicas da sua construção. Essa potencialidade pode ser exemplificada com a categorização proposta por Bernstein para a “divisão social do trabalho da reprodução em educação”, que, apesar de não se referir diretamente ao conceito que interessa a esta pesquisa – a recontextualização dos discursos –, nos fornece elementos para pensar a constituição do conhecimento escolar. Propõe, dessa forma, as seguintes categorias classificatórias para o campo da reprodução: relações extra-discursivas da educação, que referem-se ao grau de isolamento do discurso educacional em relação ao discurso não educacional; relações intra-discursivas da educação, para identificar o isolamento entre agentes e discursos, no caso de haver uma

especialização em departamentos, ou entre discursos, mas não entre agentes, onde não ocorre a departamentalização das atividades escolares; contexto de transmissão, que aponta o grau de isolamento dos discursos educacionais profissionalizantes em relação aos discursos educacionais acadêmicos; contexto do sistema, que permite pensar o grau de autonomia do contexto escolar, em relação às agências do Estado (ibid., p.47).

Outro exemplo seria a análise dos princípios de classificação da estrutura curricular, que gerou os conceitos de código serial ou seriado e de código integrado, relativamente presentes na pesquisa educacional brasileira.

Nos currículos de código seriado, também referidos como currículos seriados ou compartimentados, a classificação das disciplinas, do tempo e do espaço das relações pedagógicas é bastante rígida. Os sujeitos dessas relações têm seus papéis fortemente isolados, o que favorece relações hierarquizadas.

Já nos currículos de código integrado, igualmente chamados de currículos integrados, verifica-se uma maior flexibilidade nas fronteiras disciplinares, assim como nos papéis dos sujeitos das relações pedagógicas e na organização do tempo e do espaço dessas relações. Um menor isolamento entre as categorias desse contexto favorece relações mais horizontais e um maior diálogo entre esses sujeitos. A autonomia do aluno é estimulada, transparecendo o enfraquecimento das categorias professor e estudante.

Enquanto a classificação traduz as relações sociais de poder, o enquadramento vai traduzir mais especificamente as disposições de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais. Se a classificação define os limites dos discursos e gera regras de reconhecimento, o enquadramento gera as regras de realização: o primeiro princípio regula o “quê” e o segundo regula o “como” dos significados produzidos nas interações comunicativas pedagógicas, na medida em que controla “a seleção, seqüenciamento, compassamento e regras criteriosas para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor e adquirente(s)” (ibid. p.300). Se as regras de reconhecimento surgem da distinção *entre* contextos, as regras de realização surgem de requisitos específicos colocados *dentro* de um contexto.

No caso da educação escolar, quando o enquadramento é forte, o transmissor controla abertamente todos esses aspectos e a dimensão de classe pode se fazer bastante presente nas relações pedagógicas, posto que apenas esse

sujeito tem o poder de decisão e escolha. Tal situação se concretiza, por exemplo, na escolha de imagens presentes no cotidiano escolar, que pode tornar difícil que as crianças das camadas mais pobres da população se reconheçam nesses contextos.

O princípio de enquadramento, como diz respeito ao funcionamento interno dos contextos, permite a análise das práticas pedagógicas que têm lugar no interior desses contextos, o que levou Bernstein a propor dois tipos básicos de pedagogia, a visível e a invisível – conceitos também referidos na revisão apresentada no capítulo 4.

A diferenciação entre essas práticas pedagógicas se estabelece em função do grau de explicitação e rigidez das suas regras de realização. Nesse sentido, na pedagogia visível, as “relações hierárquicas entre professores e alunos, as regras de organização (seqüenciação, ritmo) e critérios são explícitos e, portanto, conhecidos pelos alunos¹⁸” (Bernstein, 1998a, p.139). A ênfase da avaliação está no desempenho, na produção do aprendiz, julgada com base em critérios rígidos e absolutos. O compassamento da aprendizagem tampouco é individualizado, impondo-se um mesmo ritmo para todos os alunos. Supõe, por isso mesmo, dois locais de aquisição: a escola e o ambiente familiar, que deverá garantir a adequação do ritmo e da produção do aprendiz aos critérios definidos pelas agências especializadas. Bernstein ressalta ainda que tal exigência pode ser bastante problemática para as famílias das classes trabalhadoras (Bernstein, 1996, p.82-127).

Já nas pedagogias invisíveis, as regras de realização são menos explícitas e fundamentadas em “teorias complexas sobre o desenvolvimento da criança¹⁹” (Bernstein, 1998a, p.139). O seqüenciamento e o compassamento dos conteúdos define-se a partir da singularidade de cada aluno, não por padrões externos absolutos e genéricos. Esse tipo de pedagogia tem uma efetivação mais dispendiosa, pois requer mais espaço e mais profissionais que atendam a essas singularidades, além de supor uma vida escolar mais prolongada. Pode também trazer problemas para os alunos oriundos das classes trabalhadoras, dado que a

¹⁸ Traduzido da versão em espanhol: “relaciones jerárquicas entre el profesor y los alumnos, las reglas de organización (secuenciación, ritmo) y los criterios estaban explícitos y, por tanto, eran conocidos por los alumnos”.

¹⁹ Traduzido da versão em espanhol: “teorias complejas del desarrollo del niño”.

regulação nessa pedagogia baseia-se no diálogo e negociação permanentes, o que pode vir a representar uma barreira lingüística²⁰.

Para Bernstein, com tais formulações, completa-se:

“o desenvolvimento da teoria com respeito à compreensão do modo como a distribuição de poder e dos princípios de controle se traduzem em princípios de classificação e enquadramento, que por sua vez, regulam as regras de reconhecimento e realização, as quais organizam os significados e sua expressão no nível do indivíduo em contextos específicos”²¹ (1998a, p.134).

Entretanto, a questão do processo de construção do discurso pedagógico ainda não estava resolvida, pois, para esse autor, classificação e enquadramento proporcionariam as regras operacionais da prática e discurso pedagógicos e não da sua constituição, para o que desenvolveu o conceito de dispositivo pedagógico.

2.6 – Recontextualização e pedagogização do conhecimento

Na sua última publicação (1998a), Bernstein enfatiza a investigação do que chama de processo de pedagogização do conhecimento. Sua preocupação é criar uma linguagem conceitual capaz de descrever os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas, priorizando os contextos escolares e considerando fundamental nesse processo a configuração dos saberes que circulam nesses ambientes. Nesse sentido, apresenta o conceito de dispositivo pedagógico – proposto inicialmente em 1986 – cuja “gramática” propõe como reguladora da comunicação pedagógica. Chega mesmo a propor que tal conceito constitua o objeto teórico fundamental da sociologia da educação, o que evidencia a prioridade concedida por esse autor aos processos comunicativos na educação e aos conteúdos veiculados nessas interações.

Para definir esse conceito julga importante diferenciá-lo de outro bastante próximo – o dispositivo lingüístico. Assim como o dispositivo pedagógico, este configura-se como um sistema de regras – apenas provisoriamente estável, posto que sujeito a mudanças socialmente negociadas – que ordena as combinações possíveis da língua, na fala e na escrita das relações sociais em geral. Além de estáveis, essas regras são publicamente formalizadas – diferindo, nesse aspecto, do dispositivo pedagógico, cujo conjunto de regras surge como recurso analítico

²⁰ É importante observar que Bernstein ressalva que esses tipos de pedagogia costumam apresentar-se mesclados na sua prática concreta.

²¹ Traduzido da versão em espanhol: “el desarrollo de la teoría con respecto a la comprensión del modo en que la distribución del poder y de los principios de control se traducen en principios de clasificación y de enmarcamiento”.

da sociologia – e tendem a ser naturalizadas e consideradas livres de ideologia. A questão do gênero na linguagem, por exemplo, denuncia a arbitrariedade que rege, de forma pouco clara para o senso comum, os padrões de regulamentação da comunicação: generalizam-se as adjetivações pelo gênero masculino, mesmo quando os objetos referentes são majoritariamente femininos. As regras desse dispositivo são contextuais, porém usualmente são consideradas ideologicamente neutras e espontâneas.

Do mesmo modo, o dispositivo pedagógico regula a comunicação, segundo um sistema de regras também provisoriamente estáveis, porém referido à prática e ao discurso pedagógicos. Nesse caso, o aspecto ideológico é evidenciado pela própria definição do conceito, que já aponta para esse conteúdo: seria um “regulador simbólico da consciência²²” (ibid., p.68), que selecionaria significações e graus de legitimidade para os textos pedagógicos²³, resultantes das disputas entre grupos sociais de posição e interesses divergentes, pelo controle simbólico na sociedade. Sua função estaria fundamentalmente na tradução das relações de poder mais amplas da sociedade em práticas e discursos pedagógicos.

A eficácia desse dispositivo enquanto reproduzidor das relações de poder dominantes na sociedade encontra limites internos e externos. Internamente, ou seja, na própria estrutura do dispositivo, os princípios que regem sua gramática de operação “carregam ordens de possibilidade que não aquelas estabelecidas para serem reproduzidas” (Bernstein, 1996, p.266-267): como fruto de disputas, o conteúdo desse dispositivo não é linearmente definido pelas relações de poder na sociedade, ainda que seja claramente marcado por essas relações. Ao reforçar alguns significados e buscar conter outros, essa “gramática” coloca para os sujeitos envolvidos nessas relações a própria discussão que pretende evitar.

Do mesmo modo, externamente, isto é, na sua relação com o contexto em que atua, “a distribuição do poder que fala através do próprio dispositivo cria locais potenciais para a contestação e a oposição” (ibid., p.267). De fato, as próprias agências especializadas no controle simbólico não estão fora da sociedade que devem regular, apresentando-se também marcadas por contradições

²² Traduzido da versão em espanhol: “regulador simbólico de la conciencia”.

²³ Para Bernstein, “texto pedagógico” não se restringe a produções escritas ou orais, podendo designar “o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (Bernstein, 1996, p.243). Trata-se de terminologia coerente com a centralidade que atribui à dimensão discursiva nas relações sociais.

semelhantes às que precisam ser contidas. A comunicação pedagógica tem, portanto, possibilidade de programação bastante restrita, dada a própria complexidade de interações que definem esse processo, o que lhe confere algum grau de autonomia. Bernstein retorna freqüentemente a essa discussão, na tentativa de lidar com a tensão intrínseca ao trabalho com a relação entre os micro e macro níveis de contextualização social, procurando evitar os caminhos mais prováveis do determinismo idealista ou estruturalista.

O controle pretendido pelo dispositivo pedagógico configura-se nas seguintes regras, hierarquicamente organizadas na sua atuação: regras distributivas, regras de recontextualização e regras de avaliação.

As regras distributivas “distribuem as formas de consciência mediante a distribuição de diferentes formas de conhecimento”²⁴ (Bernstein, 1998a, p.58). Regulam dessa forma *quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que *condições*, determinando, portanto, quais conteúdos devem ser considerados “pensáveis” e quais devem ser considerados “impensáveis” nas sociedades em que circulam.

Para esclarecer quanto a essas últimas proposições, Bernstein apresenta o seguinte exemplo: em sociedades não letradas, com divisão social do trabalho pouco complexa, o impensável vai geralmente se localizar na dimensão religiosa, operada exclusivamente pelos agentes especializados. Já nas sociedades ocidentais industrializadas hodiernas, com divisão social do trabalho mais complexa e massificação do letramento entre as populações, o controle do impensável situa-se nos níveis superiores de ensino, espaço da criação e da experimentação controladas, enquanto o pensável se afirma nos níveis fundamental e secundário dos sistemas de ensino. Ainda que reconhecendo um elevado nível de simplificação nos exemplos propostos, o autor pensa poder afirmar que, em termos gerais, nessas sociedades de organização complexa, os agentes que atuam em contextos prioritariamente dedicados à reprodução do conhecimento institucionalizam o pensável, enquanto que aqueles agentes autorizados a produzir o conhecimento considerado legítimo institucionalizam e controlam o impensável e sua própria definição enquanto tal, estando os grupos desses agentes fortemente classificados entre si. Tal classificação poderia ser explicada pelo potencial de

²⁴ Traduzido da versão em espanhol: “distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de diferentes formas de conocimiento”.

contestação contido no espaço do impensável: Bernstein qualifica esse espaço como o “ponto de encontro da ordem e da desordem”, o “ainda não pensado”, “um lugar de possibilidades alternativas”²⁵ (ibid., p.60) – daí a importância de controlar o acesso a esse impensável, através do domínio das regras distributivas, o que vem sendo buscado de forma crescente pelo Estado.

As regras distributivas operam e são concebidas no que Bernstein nomeia de contexto primário, um dos “três importantes contextos de discurso, prática e organização educacionais”, o qual estrutura, por sua vez, o “campo de produção do discurso”, especializado, através das suas diversas agências, na “contextualização primária”, ou seja, nos processos de desenvolvimento de textos dos quais o discurso pedagógico irá seletivamente se apropriar. Cria, dessa forma, o “campo intelectual” do sistema educacional (Bernstein, 1996, p.90).

Submetidas às regras distributivas, organizam-se as regras de recontextualização, foco principal desta pesquisa. Inserem-se no contexto recontextualizador, ocupando-se da relocação seletiva dos discursos produzidos no contexto primário. O contexto recontextualizador estrutura campos diversos, cujo conjunto é denominado genericamente pelo autor como “campo recontextualizador”, onde atuam, de acordo com as regras distributivas, os “agentes recontextualizadores”, modificando os textos selecionados para inclusão no discurso pedagógico: são as diversas agências educacionais do Estado, o que inclui os sistemas de inspeção e as pesquisas produzidas por essas agências; os departamentos universitários e faculdades de educação, com suas pesquisas e produções teóricas²⁶; as publicações especializadas, seus leitores, editores e escritores; e “campos *não* especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência” (ibid., p.91).

Ao apontar campos de produção e de recontextualização, Bernstein, contudo, não pretende negar a complexidade dessas dinâmicas, admitindo que tanto os processos de produção quanto os de recontextualização podem acontecer em outros contextos do sistema educacional. Pretende apenas sinalizar que as agências mencionadas se especializam, como parte de sua função, na produção, na recontextualização ou na reprodução dos discursos. Por outro lado, assinala que

²⁵ Traduzido da versão em espanhol: “punto de encuentro del orden y del desorden”; “lo aún no pensado”; “un lugar de posibilidades alternativas”.

²⁶ Tais agentes exercem duplo papel, pertencendo também ao contexto primário, na medida em que também criam textos originais acerca das questões educacionais.

tais especializações estariam na origem da já tradicional oposição entre teoria/pesquisa e prática pedagógica.

As regras recontextualizadoras constituem o cerne do discurso pedagógico, na medida em que, para Bernstein, este não é propriamente um discurso, estando mais próximo a um princípio de apropriação de outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos – um princípio recontextualizador. Para atender a esse objetivo, o discurso pedagógico/princípio recontextualizador se apropria do tempo, dos textos selecionados e do espaço escolar: o tempo adquire uma referência especializada, as faixas etárias; os textos selecionados tornam-se os conteúdos escolares; e o espaço passa a ser um contexto específico de interações comunicativas, definido por valores de classificação e enquadramento.

Para exemplificar a atuação desse discurso/princípio, o autor recorre a duas situações pedagógicas que passo a descrever, por me parecem esclarecedoras das suas proposições. A primeira seria uma experiência escolar pessoal de aulas de trabalhos manuais, nas quais um discurso real, a carpintaria, seria recontextualizado como um discurso imaginário, “trabalhos em madeira” (Bernstein, 1998a, p.63). É imaginário porque o discurso original apresenta-se, nesse novo contexto, abstraído “de sua base, de sua posição e das relações de poder sociais”²⁷ (ibid.). O outro exemplo vai pensar a física ensinada nas escolas, em comparação com a física desenvolvida pelos físicos, isto é, desenvolvida no contexto primário. A física como discurso pedagógico constituiria igualmente um discurso imaginário, pois parte de uma seleção da ampla totalidade da física produzida no contexto primário, entretanto opera com outra lógica, que impõe outros objetivos, nova seqüenciação e novo ritmo.

O discurso pedagógico, portanto, reposiciona e refocaliza os textos selecionados, que são modificados nesse processo, através de movimentos de simplificação e condensação – movimentos nomeados e reconhecidos, porém não significativamente explorados pelo autor. Um primeiro momento de transformação ocorreria no campo recontextualizador, mas esta prosseguiria no campo da reprodução, isto é, na concretização das relações pedagógicas. Bernstein destaca que “a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso

²⁷ Traduzido da versão em espanhol: “de su base, de su posición y de las relaciones de poder sociales.”

pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido” (Bernstein, 1996, p.143), relativizando, portanto, a própria denominação “campo da reprodução”. De fato, não apenas sua análise do discurso pedagógico pressupõe a perspectiva de construção social – o que compreende o reconhecimento da historicidade e da instabilidade dos resultados das tensões e disputas entre os diferentes interesses e visões de mundo dos muitos atores dos cenários de constituição das relações sociais que pretende investigar, isto é, das relações pedagógicas. Tal pressuposto está, na verdade, presente em todo o seu modelo teórico.

Propõe, ainda, uma subdivisão do campo recontextualizador em campo recontextualizador oficial e campo recontextualizador pedagógico.

O campo recontextualizador oficial é criado e dominado pelo Estado e seus agentes especializados e tende, na atualidade²⁸, a se fortalecer e limitar a atuação do campo recontextualizador pedagógico. Este último seria constituído pelos pedagogos e outros formadores de professores e pesquisadores das escolas, dos departamentos das ciências da educação das universidades e também das fundações privadas de investigação educacional. A tensão existente entre esses dois campos define a autonomia do campo educacional, que será proporcional à capacidade de intervenção do campo recontextualizador pedagógico. A relação entre esses dois campos configura-se, no entanto, bastante variável, mesmo porque não podem ser tomados como entidades monolíticas. Assim é que o campo recontextualizador pedagógico pode mesmo ser incorporado total ou parcialmente pelo campo recontextualizador oficial. De todo modo, o campo recontextualizador oficial tentará moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes, o qual traz a marca ideológica desse Estado, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas.

De fato, a dimensão ideológica é enfatizada na concepção bernsteiniana de discurso pedagógico. Ao abordar a prática de seleção das teorias didáticas, que é determinada pelo princípio recontextualizador/discurso pedagógico, Bernstein destaca que essas teorias nunca se restringem aos aspectos instrumentais mais

²⁸ A generalização trazida por essa e por outras afirmações referentes ao modelo teórico de Bernstein deve ser creditada ao próprio autor, que parece aspirar a formulações universais, não circunscrevendo-as a contextos histórica ou geograficamente delimitados.

evidentes, contendo forte significado ideológico, principalmente na medida em que determina o papel do aprendiz e do professor.

Um outro aspecto forte dessa atenção à dimensão ideológica residiria na concepção do autor acerca da constituição do discurso pedagógico, resultado da combinação de dois discursos, o discurso instrucional e o discurso regulador.

O discurso instrucional estaria mais próximo dos conteúdos técnicos, referidos a destrezas e textos específicos. Dominando este discurso, impor-se-ia o discurso regulador – um discurso moral, marcadamente ideológico, definidor de uma ordem social e de identidades coletivas e individuais, que também definiria a ordem interna do discurso instrucional. Para Bernstein, a separação desses discursos já seria uma criação ideológica do campo recontextualizador oficial, que pretenderia dessa forma dissimular o fato de que ambos constituem um único discurso, dado não ser possível separar competências e valores, conteúdos específicos e formação moral.

Em termos mais gerais, a dimensão ideológica dos processos de recontextualização discursiva se configuraria no espaço criado pelo próprio ato de deslocamento do discurso: a mediação que conforma o texto original a outras lógicas e objetivos permite uma intervenção ideológica direcionada para o controle dos contextos pedagógicos. Bernstein não chega a explicitar a concepção de ideologia com que opera, porém a oposição que propõe entre “discurso real”, adjetivação essa atribuída ao discurso quando no contexto primário de produção, e “discurso imaginário” (Bernstein, 1998a, p.63), que qualificaria o texto quando recontextualizado, poderia sugerir alguma proximidade com o entendimento de ideologia como “falsa consciência”, na medida em que pode-se inferir a pressuposição de alguma instância discursiva liberada dessa ideologia, em contato com um texto *real*. Creio, entretanto, que esta questão deva permanecer em aberto, pois a hipótese acima cogitada torna-se duvidosa quando confrontada com a totalidade da obra de Bernstein, que por certo aponta para uma concepção de sujeito histórico e fundamentalmente relacional na sua constituição.

Para concluir a exposição da gramática estruturante do dispositivo pedagógico, Bernstein propõe a existência de regras de avaliação, hierarquicamente submetidas às regras de distribuição e de recontextualização, e que regulariam a transformação do discurso em uma prática pedagógica. As especializações dos tempos, dos espaços e dos textos nos contextos pedagógicos

são definidas pelo discurso pedagógico, porém são concretizadas na sala de aula através da prática de avaliação contínua, que explicita os níveis a serem alcançados em cada escola, a forma de transmissão e o conteúdo a ser transmitido, e também a distribuição desses conteúdos entre os diferentes grupos de alunos. São essas regras que atuam no contexto secundário e estruturam o campo da reprodução educacional.

O conceito de recontextualização pedagógica tem, portanto, um lugar importante no modelo teórico proposto por Bernstein, porém não ocupa maior centralidade que outros conceitos desse modelo. Conforme já mencionado, sua preocupação maior era a construção de uma linguagem conceitual adequada à investigação das formas de controle simbólico operantes na sociedade, priorizando os contextos de interação pedagógica, pelo seu papel na constituição das consciências²⁹, porém não especialmente o aspecto dos movimentos de recontextualização.

²⁹ Outro conceito não problematizado pelo autor.