

Para uma gramática da sala de aula na educação básica: revisitando contribuições da sociologia de Basil Bernstein

Marlice de Oliveira e Nogueira¹

Resumo

Este artigo discute contribuições da teoria sociológica de Basil Bernstein para a compreensão das lógicas internas de funcionamento e organização social da sala de aula na educação básica, a partir de três dimensões interdependentes: a pedagogia, o currículo e o conhecimento escolar. A partir da metodologia do estudo bibliográfico, foram analisadas obras originais do sociólogo em língua inglesa, como também textos traduzidos para o espanhol e o português. As análises indicam que os construtos teóricos do autor, componentes de uma gramática sociológica da sala de aula, contribuem para compreender as lógicas pedagógicas e curriculares, como também sociais e culturais, engendradas nos processos educacionais e sua relação com as desigualdades escolares contemporâneas.

Palavras-chave: Basil Bernstein; sala de aula; educação básica.

*For a classroom grammar in basic education:
revisiting contributions from Basil Bernstein's sociology*

Abstract

This article discusses contributions from Basil Bernstein's sociological theory to the understanding of the internal logics that underpin the functioning and social organization of the classroom in basic education, based on three interdependent dimensions: pedagogy, curriculum, and school knowledge. Using a bibliographic research methodology, the study analyzed the sociologist's original works in English, as well as texts translated into Spanish and Portuguese. The analyses indicate that the author's theoretical constructs, which form a sociological grammar of the classroom, contribute to understanding the pedagogical, curricular, social, and cultural logics embedded in educational processes and their relationship with contemporary educational inequalities.

Keywords: Basil Bernstein; classroom; basic education.

¹ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto, atuando no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola. E-mail: nogueira_mar@uol.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6295-5473>.

*Para una gramática del aula en la educación básica:
revisitando los aportes de la sociología de Basil Bernstein*

Resumen

Este artículo discute aportes de la teoría sociológica de Basil Bernstein para la comprensión de las lógicas internas de funcionamiento y organización social del aula en la educación básica, a partir de tres dimensiones interdependientes: la pedagogía, el currículo y el conocimiento escolar. A través de la metodología de estudio bibliográfico, se analizaron obras originales del sociólogo en lengua inglesa, así como textos traducidos al español y al portugués. Los análisis indican que los constructos teóricos del autor, componentes de una gramática sociológica del aula, contribuyen a comprender las lógicas pedagógicas y curriculares, así como las sociales y culturales, engendradas en los procesos educativos y su relación con las desigualdades escolares contemporáneas.

Palabras clave: Basil Bernstein; salón de clases; educación básica.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é refletir, a partir da teoria sociológica de Basil Bernstein, sobre a sala de aula na educação básica em três dimensões interdependentes: a pedagogia, o currículo e o conhecimento escolar. O sociólogo inglês Basil Bernstein iniciou seus trabalhos em Sociologia da Educação na década de 1960, estabelecendo pontes conceituais com outros campos de estudo, como a linguística, a antropologia e a epistemologia, e produziu uma teoria sociológica complexa e sistemática sobre a relação entre educação e sociedade que possibilita, ainda hoje, uma dialética permanente entre o empírico e o teórico. O sociólogo investigou os processos internos da reprodução das desigualdades sociais e educacionais, ou seja, a relação entre educação e classe social. Em sua construção teórica, Bernstein colocou no centro a educação formal e suas vinculações com a formação da identidade e da consciência dos indivíduos, com a intenção de entender os processos pelos quais a "transmissão formal do conhecimento evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social" (Domingos *et al.*, 1986, p. 149.)

O presente artigo apresenta elementos da teoria de Bernstein com a intenção de discutir as dinâmicas sociais e pedagógicas da sala de aula na educação básica, em uma perspectiva microsociológica, sendo produto de uma incursão investigativa sobre os construtos teóricos elaborados pelo sociólogo acerca das formas de comunicação no

interior dos processos educativos familiares e escolares, dos dispositivos pedagógicos, do currículo, assim como da relação entre educação (escolar e familiar) e desigualdades.

A minha primeira experiência investigativa neste âmbito se deu no início da década de 2000, em pesquisa realizada em duas salas de aula da primeira etapa do ensino fundamental com o objetivo de entender a relação estabelecida por professores e alunos com o conhecimento tipicamente escolar, no contexto do cotidiano da aula (Nogueira, 2004). A partir desta pesquisa, observou-se a pertinência ainda bastante profícua da teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein para compreensão de três dimensões educacionais – currículo, pedagogia e conhecimento – e suas imbricações nas dinâmicas da sala de aula.

Assim, derivado de um movimento de aproximação cada vez maior com a teoria de Basil Bernstein, nas duas últimas décadas, tanto para entender o funcionamento interno da escola e da sala de aula quanto para compreensão das desigualdades sociais e escolares, no escopo mais amplo dos estudos da sociologia da educação, este artigo tem o objetivo de apresentar contribuições teóricas para a visibilização de alguns elementos intrínsecos e, por vezes, nublados da sala de aula, a partir da obra deste sociólogo.

O artigo está organizado em quatro partes. Nas duas primeiras, discute-se as aproximações sociológicas entre escola e currículo para, em seguida, apresentar elementos da teoria de Bernstein sobre a relação entre pedagogia e currículo. Na terceira parte, a discussão se volta para a sala de aula e os construtos teóricos do autor que visaram a compreensão das relações de controle e poder impressas nas dinâmicas internas dos espaços simbólicos e materiais da sala de aula. Por fim, em uma quarta parte, a teoria do dispositivo pedagógico está no centro da análise, assim como os processos de recontextualização do conhecimento escolar no âmbito do funcionamento do sistema de ensino e da sala de aula. Para a discussão levada a cabo neste artigo foram consultadas nove obras (livros e artigos) do sociólogo publicadas em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Ressalta-se que os excertos apresentados ao longo deste texto, especificamente retirados das obras em língua espanhola e inglesa, tiveram a tradução livre da autora.

2 A ESCOLA E O CURRÍCULO

Bernstein nos instiga a refletir sobre a função da escola como transmissora da cultura e como um espaço de configuração cultural própria, ou seja, a escola como *lócus* de uma cultura especificamente escolar. De acordo com o sociólogo, “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 se assegura o controle social dos comportamentos individuais” (Bernstein, 1971, p. 156).

Considerando o currículo como a forma institucionalizada para a reelaboração e transmissão da cultura de uma sociedade, é necessário primeiramente reconhecer historicamente a existência de ao menos duas perspectivas no campo dos estudos curriculares – uma vertente tradicional que focaliza o currículo como um instrumento para a transmissão de conhecimentos escolares, selecionados de forma neutra, a partir de uma cultura pretensamente homogênea e universal e, outra, crítica (e, também, pós-crítica), que concebe o currículo como um lugar de produção de símbolos e significados, no qual os conhecimentos não são estáticos e neutros, mas, ao contrário, constantemente reconstruídos (Lopes, 1999).

A partir da segunda perspectiva, torna-se central a discussão sobre a seleção dos conteúdos da cultura e da legitimidade dos conhecimentos selecionados. Como afirma Forquin (1993, p. 9), as questões relativas à “função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais”. E, aqui, o adjetivo “confusa” se refere às dificuldades para a conceituação do termo “cultura” e à polissemia que ele carrega. Nesse sentido, merecem destaque as contribuições de Lopes (1999) que faz uma profunda reflexão sobre a dicotomia cultura dominante/ cultura dominada, considerando que é necessária uma ampliação da compreensão do conceito de cultura(s) como uma multiplicidade de representações e sentidos que podem emergir tanto das culturas dominantes como das culturas dominadas – todas elas mescladas e fragmentadas por conhecimentos eruditos e conhecimentos populares. A autora defende que “na medida em que a sociedade é organizada em classes [há] a existência de culturas distintas que expressam essas diferenças sociais” (Lopes, 1999, p. 74). Portanto, é importante entender a cultura como um campo de significados, múltiplo e, muitas vezes,

contraditório. Segundo Lopes, os educadores cometem equívocos ao tratar a cultura dominante como cultura erudita e a cultura dominada como cultura popular. Essas homologias levam facilmente à “elevação” do status da cultura dominante como erudita e à desvalorização de outras culturas, entendidas como “populares”. Ao contrário, a autora define cultura dominante como a “cultura que interessa às classes dominantes tornar hegemônica na sociedade, podendo ser: erudita, oriunda das classes populares, da cultura de massas, do senso comum ou da ciência” (Lopes, 1999, p. 76). Neste sentido, ao tentar compreender a relação entre culturas e escola, importa realizar uma análise crítica dos mecanismos que legitimam, ou não, certos conhecimentos como melhores e mais valorizados que outros. E ainda que a escola não trabalha somente com conhecimentos eruditos e, sim, com uma mesclagem de saberes eruditos e populares, legitimados pela cultura dominante.

Segundo Forquin (1993), o processo de seleção cultural realizado pela educação escolar remete a movimentos de memória e "esquecimento", pois a escola não transmite "a cultura", mas "algo" dela que é selecionado e organizado mediante constrangimentos didáticos. Esse "algo" refere-se aos conhecimentos que são transformados em conteúdos especificamente escolares e, portanto, passíveis de serem transmitidos por esta instância social. Esse processo não é único para todas as escolas, mas diferentes instituições podem realizar distintas seleções no interior da cultura e, em uma outra escala, o professor em seu trabalho cotidiano pode realizar outros tipos e modos de seleção, intermediados por hierarquias de prioridades educativas diferenciadas. O currículo é o instrumento formal designado para corporificar esses diversos processos de seleção cultural.

Portanto, o currículo escolar cria, por meio de sua forma de organização e processos de seleção cultural, identidades. É justamente neste aspecto que consideramos relevantes as múltiplas contribuições da teoria de Bernstein (1996), ou seja, para a compreensão da relação entre escolas e currículo, entre escolas e identidade social. Contribuições advindas de seu trabalho incessante para desvelar a estrutura do conhecimento educacional formal e das relações possíveis entre os diversos tipos de conhecimento que compõem um dado desenho curricular, oficial ou não.

A organização curricular, segundo Bernstein (1984, 1996), é atravessada por diferentes princípios de controle e poder. O contexto interacional da educação, seus conteúdos simbólicos e suas formas institucionais realizam, de maneira explícita ou implícita, os constrangimentos e as possibilidades de uma sociedade específica. A escola e a educação contêm e distribuem determinadas formas de poder e de princípios de controle social, produzindo uma relação (in)direta entre as relações de classe¹ e as relações educacionais. Estas relações são estabelecidas em duas vias inter-relacionadas: uma, incidindo sobre as relações de classe, como reguladoras da estrutura da socialização na família, promovendo uma determinada orientação sociolinguística da criança nos primeiros anos de vida; e outra, que focaliza as relações de classe como reguladoras da institucionalização e das formas de transmissão e realização dos códigos elaborados na educação escolar. Bernstein pretendeu mostrar, com sua teoria, que a escola e a família se apresentam como importantes agências de controle social nas sociedades capitalistas.

Bernstein desenvolveu sua teoria relacionando os códigos linguísticos da comunicação oral às formas das relações sociais. A forma particular de uma relação social atua de forma seletiva naquilo que é dito, como é dito e quando é dito. A socialização primária da criança se dá mediante dois mecanismos interpenetrados: o código linguístico e o substrato de sua experiência, moldados pela estrutura social. De acordo com Bernstein, podem se distinguir dois tipos de códigos de fala: o código elaborado e o restrito. Resumidamente, o código elaborado produz, na interação social, um texto relativamente independente do contexto; enquanto o código restrito produz um texto fortemente dependente do contexto. É importante ressaltar que, na perspectiva do sociólogo, não existe hierarquia entre os dois códigos. O que existe é, em um contexto de relações de dominação, a legitimação de um determinado código como válido ou mais valorizado do que outro.

Bernstein, ao longo de seu trabalho, refinou e desenvolveu seu conceito de código para explicar a gramática das classes sociais: as pessoas de diferentes grupos sociais adquirem, por meio de regras de socialização implícitas e, quase sempre invisíveis, uma gramática que lhes permite distinguir, nos diferentes contextos, os significados importantes, e lhes permite apropriar-se de uma forma de raciocínio e ação para atuar

nesses contextos. A posição ocupada pelos indivíduos na divisão social do trabalho vai determinar o tipo de código aprendido, definindo a consciência da pessoa, os significados que ela constrói e produz nas interações sociais. "O conceito de código refere-se assim a um princípio regulador que controla a forma de realização linguística dos [...] contextos de socialização primária" (Domingos *et al.*, 1986, p. 223).

Embora a teoria dos códigos educacionais de Bernstein (1971, 1981, 1984, 1990, 1993) tenha sido elaborada e apresentada de uma forma bastante complexa - utilizando-se de uma linguagem por vezes de difícil compreensão e, tendo sido, às vezes, contestada pela dificuldade em mostrar, empiricamente, de que forma os códigos sociolinguísticos são gerados, reproduzidos e transformados pelas (e nas) relações sociais no nível macroestrutural como também no nível microssocial -, sua teorização produziu conceitos que ainda são pertinentes para ajudar a explicar sociologicamente os vínculos existentes entre as estruturas do conhecimento e da organização curricular, os princípios de controle e poder e as formas do ensino e da aprendizagem do conhecimento legitimado nas escolas.

Bernstein (1996) considera que o conhecimento escolar é um importante elemento regulador da estruturação da experiência social e escolar, ou seja, a forma como esse conhecimento é recontextualizado, transmitido e avaliado vai definir, manter ou alterar as formas de identidade, experiência e relação social. O conhecimento se manifesta em três vias: o currículo, que representa a organização válida dos conhecimentos; a pedagogia, representando a forma válida de transmissão (ensino); e a avaliação, constituindo a corporificação válida e legitimada do conhecimento. Esses três sistemas de mensagens produzem a concretização do conhecimento e não ocorrem de forma isolada, mas se interpenetram, tanto no nível estrutural, quanto no nível operacional.

Bernstein (1996, 1998) se preocupou menos com os conteúdos explicitados no currículo e voltou suas análises para o que ocorre implicitamente no interior da realização desses sistemas de mensagem. O processo de transformação do conhecimento que é retirado do seu contexto original e modificado segundo regras implícitas, a forma como o texto é deslocado e relocado na situação pedagógica, e os processos inerentes à dinâmica da atividade escolar foram objetos de suas análises, permitindo a reflexão sobre

as influências que uma determinada organização curricular e a forma como os professores e alunos percebem e interagem com o currículo e os conteúdos escolares exercem sobre as dinâmicas de funcionamento da sala de aula.

3 PEDAGOGIA E O CURRÍCULO: DUPLO CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÕES

*[...] como o fora se torna dentro e como o dentro se
revela a si mesmo e molda o fora*
Basil Bernstein

Para compreender as relações que partem das escolhas curriculares e pedagógicas dos professores e alcançam o processo de apropriação do conhecimento realizado pelas crianças no contexto da sala de aula, Bernstein elaborou uma sociologia da transmissão², um estudo sobre a "pedagogia" como "lugar" da atividade pedagógica, ou seja, o espaço de desenvolvimento do processo de "transmissão e aquisição" do conhecimento (ensino-aprendizagem) - um processo que se desenrola no interior de um triângulo metafórico composto por vértices definidos como o sujeito/aluno, o sujeito/professor e o conhecimento. Na perspectiva do sociólogo, esse triângulo está imerso num campo amplo denominado "currículo", estabelecendo com ele relações implícitas e explícitas que vão definir uma determinada forma educacional.

O que nos interessa em Bernstein, para o alcance da proposta deste artigo, se situa menos na relação externa entre escola, poder e classe social, e mais nos conceitos por ele desenvolvidos para a compreensão da atividade pedagógica interna à sala de aula. Não cabe aqui, tendo em vista a proposta deste artigo enunciada anteriormente, uma análise das relações macrossociais que a escola estabelece e (re) produz em seu cotidiano; todavia, torna-se importante salientar o pressuposto do sociólogo sobre a escola e o currículo como agentes reprodutores de desigualdades - as escolas, muitas vezes, reproduzem aquilo que, utopicamente, deveriam erradicar, ou seja, as vantagens e desvantagens que as diferentes classes sociais encontram na vida escolar e na sociedade - gerando estratificações através de processos desiguais de distribuição do conhecimento.

No entanto, a preocupação aqui é outra. A intenção é apresentar as contribuições do sociológico para a explicação de algumas dimensões do interior da atividade pedagógica, na sala de aula da educação básica. O pressuposto é que a teoria tem potencial para ajudar a compreender as relações e interfaces entre as opções curriculares e pedagógicas que as escolas e os professores adotam em suas práticas educacionais e as formas como as crianças reagem a essas modalidades de ensino, configuradas por meio dessas escolhas. Ao buscar nos pressupostos teóricos de Bernstein contribuições para esse desvelamento, coloca-se visível um posicionamento que pode, por muitas vezes, ser criticado e rebatido pelas perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas. Mas não negando as contribuições que essas perspectivas possam proporcionar às pesquisas sobre a sala de aula, pretende-se trabalhar na tensão da teoria sociológica crítica de Bernstein, buscando uma configuração da "aula", a partir de um universo teórico denso e polêmico que produziu conceitos pertinentes para tornar visíveis as relações de controle e poder presentes nas dinâmicas dos contextos escolares, situadas mais na forma, nas maneiras, do que propriamente nos conteúdos formais de ensino condensados nos currículos escolares.

Reafirma-se que as análises de Bernstein (1996, 1998) sobre a atividade pedagógica produziram conceitos que, ainda hoje, possibilitam entendimento dos processos pedagógicos e sociais que ocorrem no interior da sala de aula. O autor considera que a forma como um determinado currículo é organizado e, pedagogicamente, (re) produzido no interior da sala de aula tem relação direta com a formação da identidade cognitiva e social dos indivíduos em processo educativo.

Desta forma, o conhecimento escolar é transmitido de forma seletiva, e sua distribuição não é isenta de relações de poder e controle. A relação entre a "aquisição" seletiva do conhecimento (aprendizagem), o currículo e a pedagogia, é estudada por Bernstein (1996, 1998), tendo como ponto de partida a "ação pedagógica" que envolve práticas de organização curricular, práticas discursivas e práticas de "transmissão" (ensino). Para Bernstein (1998), as práticas pedagógicas não se restringem ao âmbito das escolas, mas se estendem também às outras relações sociais; a ideia de prática pedagógica diz respeito a um contexto social, por meio do qual são realizados processos de produção e reprodução culturais. Existem, então, regras subjacentes à realização

dessas práticas e são essas regras que vão configurar um determinado discurso pedagógico, formando sistemas de conhecimento que, em um outro plano, chegam a formar parte da consciência do sujeito, seja ele, aluno ou professor.

Bernstein (1996,1998) torna, então, visível, o interior da relação pedagógica, buscando compreender como o texto pedagógico é elaborado, quais são as regras dessa construção, circulação, contextualização, aquisição e transformação, ou seja, almejando a compreensão da lógica interna do discurso pedagógico. A elaboração desse "texto" está imersa em relações de poder e controle que estabelecem a forma da comunicação pedagógica. Quando observamos, empiricamente, a atividade pedagógica, podemos identificar o poder e o controle de forma difusa e imbricada, mas no nível da análise descrita por Bernstein, os dois conceitos se diferenciam e atuam em níveis específicos.

O poder opera sempre sobre as relações entre as diversas categorias (disciplinas escolares de distintas áreas, conteúdos formais e informais, diferentes métodos de ensino, materiais, espaços etc.) estabelecendo, assim, relações legítimas de ordem, instaurando distâncias e lacunas entre diversas formas de interação. Por outro lado, o controle estabelece a forma legítima da comunicação no interior de cada categoria (entre alunos e professores, entre professores e gestores ou entre gestores e outros agentes educacionais, por ex.), transmitindo nesse processo, as relações de poder dentro dos limites da própria categoria e socializando os sujeitos num determinado tipo de interação. As categorias mencionadas se referem às relações provenientes do discurso pedagógico, seus agentes e contextos, sendo que as interações se referem às relações que ocorrem no interior da prática pedagógica. A distinção entre poder e controle, efetuada por Bernstein (1996, 1998), vai dar origem a dois importantes conceitos, por ele desenvolvidos para examinar as diversas relações que ocorrem nos processos de transmissão do conhecimento escolar: classificação e enquadramento.

4 NAS ENTRANHAS DA SALA DE AULA: CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Os conceitos de classificação e enquadramento³ traduzem os princípios de poder e controle presentes na organização curricular e na atividade pedagógica e produzem distintas modalidades de práticas, mediante a variação de seus valores. Sua

(re)formulação, segundo Bernstein (1998), teve a intenção de fornecer instrumentos de análise para o estudo sociológico da estrutura do conhecimento escolar.

O conceito de classificação se refere, segundo Bernstein (1996, 1998), às relações existentes entre as diversas categorias, sejam instâncias, discursos ou práticas. No caso específico do ensino escolar, o conceito possibilita o exame da força das fronteiras entre as diversas disciplinas escolares que se estabelecem com identidades próprias, especificidades e vozes especiais, e entre o conhecimento formal e informal. No caso do ensino básico e, especialmente, em suas duas primeiras etapas (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), essas fronteiras não são geralmente identificadas nitidamente, o que não significa dizer que elas são esbatidas, ou nulas.

A força da classificação gera especialização das categorias, ou seja, a especialização dos discursos escolares, sendo que esta especialização não se constitui pelo próprio discurso, mas pela lacuna que existe entre estes e outros discursos. De forma mais clara, pode-se dizer que um determinado conteúdo se torna especializado, não pelo espaço interno de sua constituição, mas por meio da força do espaço externo existente entre um e outro discurso (fronteiras). As disciplinas escolares são conteúdos especializados que se configuram como tal, em relação ao posicionamento de outros conteúdos especificados no currículo. Segundo Bernstein (1998), são as rupturas no fluxo potencial dos discursos que provocam a especialização das categorias. Sendo assim, é a separação entre as categorias do discurso que traduz a mensagem de poder implícita na especialização de cada conteúdo, mantendo os princípios da divisão social do trabalho. Todavia, é o próprio poder que trata de preservar essa separação, sendo que, quando essa separação é rompida, havendo uma maior proximidade entre as categorias, fica modificada ou alterada a forma da organização curricular e da divisão social do trabalho presente na educação.

Os diferentes graus de isolamento das fronteiras entre os diversos conteúdos escolares e entre esses conteúdos, tidos como os conhecimentos formais a serem aprendidos pelos sujeitos-alunos na escola, e os conhecimentos cotidianos de cada sujeito e/ou da coletividade/cultura em que está inserido, provocam classificações mais fortes ou mais fracas. Quando a classificação é forte, há uma separação nítida entre as categorias como, por exemplo, entre as disciplinas escolares do ensino médio que se

constituem isoladamente, gerando voz e identidades especializadas, com regras de relação interna específicas. Ao contrário, quando a classificação é fraca, há um esbatimento das fronteiras entre as diversas categorias, produzindo discursos menos especializados e vozes menos identitárias, permitindo maior interação entre os conteúdos, como é o caso da organização dos conteúdos escolares na educação infantil, por exemplo.

O princípio de classificação também está comprometido ideologicamente, segundo Bernstein (1998), e oculta ou dissimula o caráter arbitrário das relações de poder presentes na prática pedagógica, adquirindo a força do "naturalizado" e construindo identidades que, na aparência, se mostram como integradas e autênticas. A mudança no princípio de classificação representa, neste sentido, uma ameaça à dita "integridade" da prática e do próprio sujeito educacional. A força da classificação, ou melhor, da separação que ela promove, tem função de regular o indivíduo, tanto externamente quanto internamente, criando a ordem social e buscando suprimir as contradições possíveis. A regulação externa se refere às fronteiras entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, sendo que, ao mesmo tempo, a "regulação" estabelece a ordem interna do sujeito, ao criar um sistema de defesas psíquicas que se debatem com as possibilidades de mudança no princípio de classificação, objetivando manter a integridade das categorias.

O conhecimento que é distribuído pela educação não é neutro, como vimos, nem tampouco o é a sua forma de distribuição, diretamente ligada à força da classificação. Uma classificação forte produz comumente, uma fragmentação temporal do conhecimento que é distribuído na escola, construindo assim, o caráter do espaço social com estratificações e localizações. Discursos fortemente classificados e com identidades especializadas conduzem a uma distribuição interna do conhecimento que segue progressões, partindo do conhecimento local e concreto para princípios gerais mais abstratos. Desta forma, o conhecimento é fragmentado e separado do sujeito conhecedor. Em consequência, o nível mais abstrato de um dado conhecimento somente pode ser adquirido pelo sujeito, num tempo posterior da transmissão. E, segundo Bernstein (1998), muitos jovens frequentam anos da escola, sem perceber que o "mistério" do conhecimento está na desordem, e não na ordem; está na possibilidade do

impensável, sendo que uma forte socialização no código pedagógico pode enfraquecer ou até mesmo fazer desaparecer essa possibilidade e minar a produção de conhecimentos alternativos. “Quando temos uma classificação forte, a regra é: as coisas devem ser mantidas separadas. E se temos uma classificação fraca, a regra será: as coisas devem ser reunidas. No entanto, devemos nos perguntar: a quem interessa a separação das coisas e a quem interessa uma nova união e integração?” (Bernstein, 1998. p. 43).

A força da classificação e o poder que ela traduz, como afirma o próprio Bernstein (1998), carregam, em si mesmos, as possibilidades de mudança e contradição, portanto não podem ser tomados como uma determinação ou previsão da ação pedagógica. Os sujeitos educacionais devem ser vistos na perspectiva da atividade e não da passividade ou dominação - sujeitos que se constituem na inter-relação com um cotidiano constantemente mediado pelas interações sociais e nas relações que estabelecem com o outro e, no caso da escola, com o próprio conhecimento escolar.

Sendo assim, existe na escola e, especialmente na atividade pedagógica, um jogo de forças que, somadas e/ou integradas, produzem uma escola particular, com suas especificidades e sua cultura escolar própria. O conceito de classificação nos ajuda a examinar parcelas desse jogo e possibilita o direcionamento do olhar do investigador para as relações de poder presentes, visíveis ou invisíveis, interna ou externamente, na organização do currículo e na forma pedagógica do ensino.

Além do conceito de classificação, Bernstein (1996, 1998) desenvolveu o de *framing*, que foi traduzido para o português como "enquadramento" - a meu ver, uma palavra que não consegue "dar conta" da amplitude e densidade do conceito - para examinar também as relações de controle expressas no interior da atividade pedagógica.

O conceito de enquadramento permite analisar a forma de comunicação que emerge na relação pedagógica:

O enquadramento regula as relações dentro de um contexto [...] se refere às relações entre aqueles que transmitem o conhecimento e aqueles que o adquirem, relações nas quais os 'adquirentes' fazem seus, os princípios da comunicação legítima (Bernstein, 1998, p. 44).

Enquanto a classificação se refere à "voz" da comunicação (ao quê), ou seja, àquilo que é ensinado na escola, o enquadramento se refere ao "como" - à forma como os significados são unidos e traduzidos como uma mensagem, um texto legítimo para a comunicação pedagógica. O enquadramento examina a natureza do controle presente na relação pedagógica quanto à seleção e sequenciação da comunicação, seu ritmo e previsão de progressão para a aprendizagem, os critérios adotados para o ensino e o controle da base social que torna possível essa comunicação.

Na relação pedagógica, o controle está visivelmente nas mãos do professor, e quanto mais forte o enquadramento, mais nítido o controle sobre a seleção, a sequenciação, os critérios e o ritmo do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento.

Outro aspecto importante desse conceito se refere ao grau de fronteira entre o que pode ser ensinado e o que não deve fazer parte do ensino, entre o conhecimento escolar formal e o conhecimento extraescolar, cotidiano, tanto do professor, quanto do aluno - quanto mais forte o enquadramento, menos opções são disponibilizadas para a implementação do processo pedagógico, e a mensagem a ser transmitida e assimilada pelos alunos e alunas se torna uma mensagem explícita e definida a priori.

Para Bernstein (1996,1998), quando o enquadramento é fraco, os sujeitos (alunos e professores), passam a adquirir um controle "aparente" do processo de ensino e aprendizagem. O autor reforça o termo "aparente", pois, nas realizações práticas da atividade pedagógica, dificilmente os alunos podem assumir totalmente o controle de seus processos educacionais; embora algumas pedagogias, que ele denomina de "invisíveis", intentem abrir o campo de atuação do sujeito-aluno na construção do conhecimento e sejam mais flexíveis em relação a este controle. O sociólogo desenvolveu os conceitos de pedagogia visível e invisível para analisar a constituição de dois tipos de pedagogia em conflito. A pedagogia invisível opera por meio de princípios de classificação e enquadramento fracos, com uma modalidade de transmissão implícita e com critérios difusos e complexos. Por outro lado, as pedagogias visíveis, se apresentam com forte enquadramento e classificação, apresentando critérios claros e definidos e uma lógica de transmissão explícita. Bernstein estudou as implicações sociais que a viragem histórica das pedagogias visíveis para as invisíveis provocou na educação e na sociedade,

estabelecendo relações entre essa nova dinâmica pedagógica e os conflitos entre diferentes estratos da classe média na Inglaterra (Bernstein, 1984).

Ressalta-se ainda que as forças do enquadramento e da classificação, para o autor, não estão automaticamente vinculadas, podem se diferenciar independentemente e, em outro nível de análise, seus valores internos podem variar em relação aos elementos da prática pedagógica, como, por exemplo, numa determinada prática pedagógica pode-se observar um fraco enquadramento quanto ao ritmo do ensino/aprendizagem e, por outro lado, um forte enquadramento quanto aos outros elementos.

O autor define também dois sistemas de regras que regem o enquadramento na prática pedagógica: as regras de ordem social e as regras de ordem discursiva. As primeiras, também chamadas de discurso regulador, se referem à forma como as relações hierárquicas, na prática, são configuradas em sala de aula, envolvendo aspectos de conduta, caráter e "boas maneiras". Quanto mais forte o enquadramento, maior a presença de denominações típicas concretas e dicotômicas para os alunos, como atencioso/desatento, cuidadoso/relapso, disciplinado/indisciplinado, bom/ruim, dentre outras. No caso de um enquadramento mais fraco, as denominações não ficam tão visíveis e os alunos podem tender a se mostrar mais ativos, criativos e interativos (Bernstein, 1998).

O segundo conjunto de regras é de ordem discursiva, ou melhor dizendo, se refere aos conteúdos que são transmitidos na relação pedagógica - conteúdos que envolvem aspectos discursivos, ligados à sequenciação, ritmo e critérios da divisão do conhecimento. Essas regras compõem o discurso de instrução, que engloba o conjunto de conhecimentos e competências que se espera, serem aprendidos pelos sujeitos-alunos no percurso de sua trajetória escolar (Bernstein, 1996, 1998).

Como afirma Bernstein (1998, p. 45), "[...] o discurso de instrução está sempre integrado no discurso regulador e esse é o discurso dominante". Nesta visão, o discurso de instrução da escola está integrado ao seu discurso moral e, desta forma, não há dois discursos - a escola não ensina separadamente, em compartimentos estanques, conteúdos instrucionais e valores morais, mas os próprios conteúdos formais estão imersos em valores que impregnam toda a ação pedagógica.

4.1 A configuração do código pedagógico

Os discursos pedagógicos veiculam determinados tipos de códigos pedagógicos, por meio dos quais docentes e estudantes apreendem os conhecimentos escolares. Os códigos pedagógicos são configurados mediante a força da classificação e do enquadramento - são essas variáveis que vão revelar o código de uma determinada organização escolar, podendo assumir valores internos e externos à prática pedagógica (Morais, 2002).

Os valores externos da classificação se referem à maior ou menor especialização dos conteúdos escolares, criando neles um tipo de identidade e voz. A classificação interna, por outro lado, se refere à maior ou menor especialização dos espaços internos – as suas configurações e as disposições dos objetos e dos sujeitos neles. Essa variável pode ser observada pelos detalhes, por exemplo, da organização espacial da escola e da sala de aula, com maior ou menor grau de separação entre os objetos - ausência ou presença de imagens nas paredes da sala e dos corredores, a forma dessas imagens, a disposição das carteiras e de todo o mobiliário, a especialização dos espaços da escola e, inclusive os modos de distribuição das tarefas entre os alunos, dentre outros aspectos (Bernstein, 1996, 1998).

O enquadramento também apresenta valores externos e internos. Os primeiros se referem ao maior ou menor controle sobre a introdução de comunicações externas às práticas pedagógicas usuais. A força desse tipo de enquadramento provoca maior distância entre o conhecimento formal e o conhecimento das crianças e das comunidades, nas quais a escola está inserida. Para Bernstein (1998), quando o enquadramento é muito forte pode haver um agravamento da estratificação social e, dificilmente, as classes sociais desfavorecidas se verão reconhecidas na escola. Segundo o autor, "o valor externo do enquadramento pode nos despojar de nossa identidade e biografia, tirando-as desse contexto, ou pode, ao contrário, incluí-las nele" (Bernstein, 1998, p. 46).

Nessa linha de pensamento, Bernstein (1996, 1998) afirma que, quando há mudança na força destes princípios, de forte para fraco, há também alteração nas

práticas educacionais e nos conceitos de conhecimento, de aluno e de professor que essa prática veicula, ou seja, há uma alteração na consciência pedagógica do aluno e do professor.

Diante dessas afirmações, explica-se um potencial de mudança intrínseco ao processo da prática e do discurso pedagógico. Bernstein (1998) chama a atenção para algumas questões que se colocam diante desse potencial de mudança. Se há uma intenção de mudança, "a quem" ela interessa?, que grupo ou grupos são responsáveis por iniciar um processo de mudança educacional?, que valores são modificados e que valores permanecem inalterados?

Por outro lado, diante da configuração de um determinado código pedagógico, como as crianças e jovens são socializados nesse código e, por meio dele, adquirem as competências necessárias para a aprendizagem do conhecimento escolar é uma questão que nem sempre fica resolvida ou totalmente compreendida na teoria. Bernstein (1996, 1998) tenta analisar esse processo desenvolvendo novos conceitos derivados da relação entre a força da classificação e do enquadramento: as regras de reconhecimento e regras de realização.

O princípio de classificação, de acordo com Bernstein (1996, 1998), gera as regras de reconhecimento para os sujeitos-alunos, na aula e na escola, diferindo para esses, o caráter específico e particular de cada contexto, indicando o que deve fazer parte desse contexto e o que não deve. A aquisição da regra de reconhecimento do contexto escolar pelos sujeitos educacionais permite aos mesmos, a leitura legítima desse contexto.

A força das fronteiras entre as categorias e o grau de isolamento de cada uma delas, sejam discursos, práticas ou agentes, fornecem aos sujeitos-alunos indícios sinalizadores do tipo de comunicação que um determinado contexto aceita como legítima e efetiva. Sendo assim, o princípio da classificação é que vai definir as especificidades de cada matéria escolar e o tipo de texto que cada sujeito deve produzir ou reproduzir em uma disciplina ou assunto especializados, orientando-os em relação às características especiais que distinguem os conteúdos escolares. Portanto, formas diferentes de distribuição de poder subjacentes à classificação das categorias de um currículo ou da prática pedagógica podem, segundo Bernstein (1996, 1998), dar origem a diferentes distribuições sociais das regras de reconhecimento.

Podemos [...] traçar uma relação entre a distribuição de poder externa ao sujeito e a sintaxe de geração interna ao sujeito. O sujeito cria, mantém, reproduz e legitima a distribuição de poder através do desenvolvimento e estabelecimento da sintaxe de geração de significados. Esta sintaxe é tacitamente adquirida, no sentido de que se desenvolve através das inferências que o sujeito faz, a partir das características superficiais, aparentes, de suas contínuas interações cotidianas. Vamos chamar esse processo de "prática tácita" (Bernstein, 1996, p. 50).

Nos níveis dessa "prática tácita", o sujeito diferencia o que pode ser colocado junto e o que deve ser mantido separado, criando posicionamentos e relocações no contexto da relação pedagógica. As regras de reconhecimento, geradas pelo princípio de classificação, regulam a forma da comunicação, segundo um princípio que Bernstein (1996, p. 56-57) chamou de "princípio localizacional". Esse princípio regula a localização física e simbólica dos objetos e a sua relação mútua - quanto mais forte a classificação, maior a especialização dos espaços pedagógicos.

Diante desses aspectos inerentes à aquisição da regra de reconhecimento, poder-se-ia pensar, pela lógica da teoria, que as crianças, ao reconhecerem as relações de poder em que estão imersas na escola e, nelas se posicionarem, adquirem, de forma efetiva, o código necessário para o seu desempenho escolar. Bernstein (1996, 1998), portanto, afirma que, para que se possa produzir um texto escolar legítimo, é preciso apreender (consciente ou inconscientemente), não somente a regra de reconhecimento, mas, também, a regra de realização/execução. E inclusive, muitas vezes, as crianças, mesmo tendo identificado seu lugar na classificação, não adquirem o código pedagógico necessário e, portanto, não dispõem da "competência" para produzir aquilo que conta como válido no contexto pedagógico.

De acordo com Bernstein (1996), a "competência" para a comunicação pedagógica é adquirida pelos alunos por meio da aprendizagem das regras anteriormente mencionadas.

Enquanto as regras de reconhecimento são estabelecidas pelo princípio de classificação, é o enquadramento que vai gerar as regras de realização/execução, sob um princípio interativo de comunicação, ou seja, um princípio comunicativo que vai regular a seleção, a organização sequencial, o ritmo e os critérios da transmissão pedagógica, assim como a postura dos sujeitos nessa comunicação. As regras de realização determinam como unir, relacionar e tornar públicos os significados (re) produzidos pelas

regras de reconhecimento, a fim de criar um texto legítimo, ou seja, um texto esperado no contexto comunicativo pedagógico. Bernstein (1996, 1998) considera, como "texto", tudo aquilo que pode ser avaliado na escola, envolvendo todas as formas de expressão.

O texto não é reproduzido de forma mecânica pelos sujeitos educacionais (alunos e professores), sendo que esse processo é mediado pela vivência cotidiana do sujeito particular e coletivo, assim como pelas características histórico-sociais da instituição escolar em que o processo se insere. O texto produzido individualmente ou coletivamente pode atuar sobre a própria prática pedagógica interativa, numa relação dinâmica que pode intrinsecamente modificar os graus da classificação e do enquadramento presentes e, conseqüentemente, modificar a organização curricular e pedagógica de uma escola.

4.2 A construção do discurso pedagógico

A reflexão sobre o currículo em ação, ou seja, o currículo operacionalizado pela atividade pedagógica, nos remete diretamente a uma análise do conhecimento que é transformado pela comunicação pedagógica em "algo" a ser assimilado/aprendido pelos sujeitos-alunos na escola.

A principal contribuição de Bernstein para a compreensão dos processos de transformação do conhecimento na comunicação pedagógica se refere à sua elaboração sobre o dispositivo pedagógico e suas regras. Segundo o autor (1996, 1998), o discurso pedagógico transforma o conhecimento em um conhecimento "pedagogizado" por meio de princípios subjacentes à construção do próprio discurso⁴ - princípios que compõem o que o autor chama de "dispositivo pedagógico" - um construto teórico capaz de fornecer uma gramática das transformações do conhecimento no contexto da educação escolar. O conceito de dispositivo pedagógico foi construído por Bernstein (1998) por meio de uma homologia com o dispositivo linguístico. Segundo o autor, o dispositivo linguístico é "o sistema de regras formais que regem as diversas combinações que efetuamos, quando falamos ou escrevemos" (p. 56-58) e o dispositivo pedagógico se estrutura formalmente, de forma similar, por via das regras que vão reger a comunicação pedagógica. No entanto, os dois tipos de sistema de regras não estão livres de ideologia e tornam-se, portanto, locais de apropriações e conflitos.

O dispositivo pedagógico regula o tipo de conhecimento que pode ser transmitido na escola, atuando de forma seletiva sobre o potencial de significado deste conhecimento. Este processo de regulação não é neutro ou estável, nem tampouco está livre de ideologia, pois, segundo Bernstein (1998), as regras do dispositivo pedagógico participam na distribuição das diversas formas de consciência, configurando o discurso como um "local" de apropriações, controle e conflito.

As regras que compõem o dispositivo pedagógico se dividem em três grandes grupos: as regras de distribuição, as regras de recontextualização e as regras de avaliação. Como afirma o próprio autor, essas regras se inter-relacionam de forma hierárquica, sendo que as regras de avaliação são reguladas pelas de recontextualização e, estas, são reguladas pelas regras de distribuição.

Importa, então, compreender como funcionam essas regras no contexto pedagógico da escola. Primeiramente, as regras de distribuição, na perspectiva de Bernstein (1996, 1998), têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática pedagógica. Essas regras propiciam a especialização das formas de conhecimento, separando-as em tipos diferenciados: o conhecimento do "pensável" e o conhecimento do "impensável".

O autor identifica o conhecimento do "pensável", nas sociedades contemporâneas, como o conhecimento que é trabalhado nas escolas primárias e secundárias: o conhecimento que é reproduzido pela educação escolar. Por outro lado, o conhecimento do "impensável" é, em teoria, identificado como o conhecimento científico produzido e controlado, direta ou indiretamente, pelas universidades ou centros de produção científica.

Sendo assim, a forma de distribuição social destes tipos de conhecimento é regulada, no contexto pedagógico e curricular, pelas regras distributivas que distribuem quem pode transmitir o que, a quem, e em quais condições.

Importa ressaltar que o autor não considera a eficiência total e determinista dessas regras, pois há sempre um espaço de conflito que é chamado, na teoria, de "vazio discursivo potencial" que pode se converter em lugar de possibilidades e realizações alternativas. Esse vazio, segundo Bernstein (1998. p. 60), é o lugar do impensável, ponto de encontro entre a ordem e a desordem, entre a coerência e a incoerência. É o lugar

crucial do "ainda não pensável", porém as regras de distribuição tentam regular esse espaço do impensável, implicando relações de poder e controle.

Em segundo lugar, estão as regras de recontextualização, que constituem o discurso pedagógico específico, fixando seus limites externos e internos. Essas regras criam, segundo Bernstein (1996, 1998, 1999), os discursos especializados que, por sua vez, criam os temas pedagógicos específicos para a escola. Desta forma, as regras constituem o discurso que seleciona e (re)produz os temas e os conteúdos próprios para uma transmissão pedagógica, dentro dos limites de cada discurso (disciplina).

O discurso pedagógico, constituído mediante o funcionamento das regras de recontextualização, engloba dois outros discursos, já discutidos anteriormente, de forma breve: os "discursos de instrução" e os "discursos de regulação". O discurso de instrução, segundo Bernstein (1996, 1998, 1999), está sempre integrado ao discurso regulador e, apesar de haver nas escolas um esforço em favor de se separar um discurso do outro, isso não é possível, pois as relações de poder e controle estão impregnadas em todas as atividades escolares.

O discurso pedagógico, na perspectiva do autor, é um princípio recontextualizador que transforma outros discursos, mediante regulações próprias. Sendo assim, o discurso pedagógico se apropria de outros discursos, transformando-os em "textos" legitimamente escolares. O princípio recontextualizador desloca e reloca outros discursos no contexto escolar, segundo critérios especializados de cada campo de conhecimento. Neste movimento dinâmico de deslocar um discurso do seu "lugar" original e transformá-lo em outro discurso especificamente escolar, colocando-o em um posicionamento pedagógico, há implicações ideológicas que estão presentes desde a seleção do conhecimento a ser transmitido até a escolha da forma didática da transmissão. Assim, "quando o discurso pedagógico se apropria de outros discursos, os discursos não mediados se transformam em discursos mediados, virtuais ou imaginários. Deste modo, o discurso pedagógico cria seletivamente temas imaginários" (Bernstein, 1998. p. 63).

Como expressam bem as palavras de Bernstein, o conhecimento que circula na escola não é o conhecimento produzido cientificamente e se configura como um conhecimento específico, com características próprias da cultura escolar e elaborado segundo processos de recontextualização. Os textos que resultam dessas

transformações são chamados pelo autor de "temas imaginários" e se constituem como os conhecimentos ensinados nas escolas.

Para que a recontextualização possa ser realizada, são criados campos recontextualizadores que se distinguem, segundo o autor, em dois tipos: o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro, na sociedade contemporânea, é exercido pelo Estado e seus agentes, sendo o segundo campo exercido pelos pedagogos e didatas em seus departamentos educacionais e/ou centros universitários. Na perspectiva do autor, estes dois campos não funcionam de forma harmônica, mas há, constantemente, um embate e, muitas vezes, o primeiro campo luta para reduzir a autonomia do segundo.

Um aspecto importante da teoria, no desenvolvimento do conceito de recontextualização reside na função e nos agentes dos campos definidos anteriormente. Os agentes que abarcam a função de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar não estão situados no campo da produção científica de um dado conhecimento. Como afirma Bernstein (1998), os agentes recontextualizadores, sejam do campo oficial ou do pedagógico, promovem uma seleção no interior da disciplina de referência (campo científico) - uma seleção que não se origina na lógica do discurso científico, mas na lógica do discurso regulador (o que deve ou não ser ensinado na escola e na sala de aula).

Em síntese, o princípio recontextualizador efetua transformações no conhecimento, selecionando o que deve ser convertido em conteúdo escolar ou o que deve fazer parte de uma prática pedagógica. Em seguida, esse princípio regula também o "como", ou seja, regula a teoria de instrução (teoria pedagógica): como deve ser o ensino e em que bases cognitivas, psicológicas e sociais ele deve ocorrer, encerrando, desta forma, um modelo de aluno e de professor.

O terceiro grupo de regras regula o processo em que o discurso pedagógico e curricular recontextualizado se transforma numa determinada prática pedagógica, com especializações do tempo, do texto e do espaço. As regras de avaliação tornam possível a operacionalização do discurso recontextualizado, tornando-o um discurso seriado, no qual tempo é idade, texto é conteúdo escolar e o espaço da transmissão se transforma em contexto específico. No nível da prática pedagógica, esses três elementos se

convertem em ensino, aprendizagem e avaliação, e a inter-relação entre eles propicia a concretização do currículo e da pedagogia. Segundo Bernstein (1998, p. 66), "a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua. [...] A avaliação condensa o significado da totalidade do dispositivo".

O dispositivo pedagógico, nesta perspectiva, proporciona regras e uma gramática simbólica para a formação de uma consciência pedagógica. Bernstein (1998) afirma também que a efetividade do dispositivo se dá nos campos da produção, segundo as regras da distribuição, no campo da recontextualização e no campo da reprodução, mediante as regras de avaliação - visualizando-se processos de criação, de transmissão e reprodução, sendo que os dois últimos ocorrem no contexto interno da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto brasileiro, pesquisas que investigaram as dinâmicas educacionais e sociais da sala de aula sob o aporte sociológico de Basil Bernstein não são muito numerosas. Dentre alguns estudos mais recentes, citamos, como exemplo, o de Tinoco, Ribeiro e Risse (2018) que investigaram a forma como o discurso do professor era estruturado na condução das relações discursivas na sala de aula, e o de Bezerra e Eugênio (2019) que estudaram as relações sociológicas que caracterizavam as dimensões instrucional e reguladora da prática pedagógica de professores de Ciências. Estes estudos, utilizando a gramática sociológica elaborada por Bernstein para compreender tanto o discurso do professor quanto as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas no contexto da sala de aula, exemplificam a pertinência ainda atual do arcabouço teórico construído pelo sociólogo para desvendar as entranhas da sala de aula, ou seja, as relações de poder e controle implícitas nos elementos que compõem os discursos e práticas que circulam neste contexto.

Por outro lado, há, no campo das ciências sociais, críticas à teoria de Bernstein e, muitas vezes, uma interpretação equivocada de seus pressupostos teóricos.⁵ A originalidade da obra de Bernstein, segundo Santos (2003), torna quase sempre muito difícil posicionar a teoria do sociólogo em uma corrente sociológica específica. No entanto, uma das críticas sobre sua obra foi desenvolvida por aqueles que a associaram

ao estruturalismo (Sadovnik, 1995; Atkinson, 1995), tendo como base de discussão, os conceitos de código elaborado e código restrito construídos pelo sociólogo. No entanto, tais críticas não fizeram com que Bernstein modificasse o rumo teórico de sua obra, ao contrário, ele trabalhou intensamente para demonstrar que a crítica era infundada. Na sua última obra, publicada originalmente em 1996, após revisitar grande parte dos conceitos elaborados ao longo de toda a sua vida, Bernstein termina o texto com a seguinte pergunta: “Meu Deus! Então essa é uma análise estruturalista?” (Bernstein, 1998, p. 224)⁶.

Queremos defender, diante da importância e originalidade da obra de Bernstein, que os modelos teóricos discutidos neste artigo possibilitam a elaboração de macroanálises sociológicas abrangentes sobre os currículos escolares, como também de microanálises sobre a sala de aula e as diversas dinâmicas sociais presentes na escola. Elas permitem ainda pressupor que as práticas pedagógicas dos professores e dos demais agentes escolares possuem potencialidades e limites, estão associadas aos processos de recontextualização operacionalizados em vários níveis do sistema educacional e em diferentes agências de poder e inseridas em uma gramática social que envolve poder e controle.

Neste sentido, a teoria nos possibilita pensar que professores e estudantes não são meros reprodutores do currículo e do conhecimento legitimado por determinada sociedade, mas ao contrário, podem atuar sobre o dispositivo pedagógico convertendo-o em práticas pedagógicas mais humanizadas e emancipadoras.

A compreensão da gramática do dispositivo pedagógico e das dinâmicas internas e simbólicas da sala de aula possibilita não somente a confirmação do pressuposto clássico da escola reprodutora, bastante discutido no campo da sociologia da educação, como também a elucidação de potencialidades de conflito e de resistência entre os diversos agentes dos diferentes campos de recontextualização pedagógica, e, principalmente, no âmbito da escola e do cotidiano da sala de aula.

Justamente nas fontes de resistência e tensão estão as verdadeiras possibilidades para que se rompam dinâmicas de reprodução social via sala de aula e currículo. Podemos concluir, na perspectiva da teoria de Bernstein, que um dispositivo pedagógico com variadas possibilidades de recontextualização e de realização, operacionalizadas em

campos e contextos diferentes e múltiplos, pode conduzir a um maior espaço simbólico e material de transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, Paul. 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.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, code and control**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN, Basil. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. **Language and Society**, 10, p. 327-363, 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167260>. Acesso em: 19 maio 2025.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e Pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, 1984.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse, Londres: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. *In*: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993. p.85-115
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1393106>. Acesso em: 19 mai 2025.
- BERNSTEIN, Basil. Das pedagogias aos Conhecimentos. *In*: **Simpósio Towards a Sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research**. Lisboa, 2000. Documento interno. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação, 2000.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo - orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 19 maio 2025.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro. UERJ., 1999.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 4, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1393312>. Acesso em: 19 maio 2025.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo em uma escola de ensino fundamental**. 2004. Dissertação ((Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SADOVNIK, Alan R. **Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu da. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. **Revista Teoria e Educação**, v. 5, p.133-148, 1992.

TINOCO, Dhienes Charla Ferreira, RIBEIRO; Dayana Serena Barreto; RISSE, Lea Sandra. Comunicação e linguagem na sala de aula: algumas contribuições de Bernstein. In: DEPS, Vera Lúcia (org.). **Cognição, cultura e linguagem: uma perspectiva interdisciplinar na educação**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 60-75.

NOTAS:

¹ O conceito de "relação de classe" designa, neste sentido, as desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre os diversos grupos sociais, sendo que esses princípios fundamentam a criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores simbólicos e materiais derivados da divisão social do trabalho (Bernstein, 1996, p. 27).

² Em exposição no Simpósio *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, em Lisboa, em junho de 2000, Bernstein afirma que, na perspectiva da sociedade atual, uma sociologia da pedagogia apresenta limitações que o próprio campo pedagógico impõe para uma compreensão mais ampla das relações micro e macro sociais da educação, apesar de se apresentar como fundamental para uma compreensão da *gestão contextualizada da transmissão/aquisição e suas modalidades de código*. Bernstein dedicou-se em seus últimos trabalhos a um estudo que poderia ser chamado de *sociologia da transmissão* e afirma que os estudos sociológicos deveriam se dedicar a uma descrição conceitual sistemática que pudesse estar integrada ao contexto global das transformações da sociedade contemporânea (Bernstein, 2000).

³ Segundo Bernstein (1998), a definição destes dois conceitos sofreu a influência de outros autores. O conceito de classificação foi tomado de Durkheim em sua teorização sobre a divisão do trabalho social, e

sobre a passagem de uma sociedade baseada na solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica, proporcionando a percepção da base social das formas simbólicas presentes na relação pedagógica. A reformulação desse conceito sofreu influência do conceito de Marx sobre a distribuição de poder nas sociedades. Enquadramento foi tomado dos primeiros interacionistas simbólicos, principalmente, de George Mead e seus trabalhos sobre a comunicação e interação social.

⁴ O conceito de discurso, usado por Bernstein, foi influenciado por Foucault no que se refere à relação com o poder. O termo "discurso" é utilizado por Bernstein como "um recurso simbólico que é produto da divisão social de trabalho das categorias (agentes ou discursos) implicadas na sua produção e nas suas relações sociais intrínsecas (práticas)" (Domingos *et al.*, 1986, p. 284).

⁵ Uma densa discussão sobre as críticas ao trabalho de Basil Bernstein pode ser encontrada em artigo escrito por Santos (2003), intitulado Bernstein e o campo educacional: relevância, influência e incompreensões.

⁶ Tradução livre da autora.

Recebido em: 02/01/2023

Aprovado em: 20/02/2025

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.