

## **A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN**

### **BASIL BERNSTEIN**

Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e director da Sociological Research Unit. As suas publicações tiveram início em 1958 e desenvolveram-se continuamente até 2000. Ele está entre os grandes sociólogos do século 20, tendo mostrado constantemente um particular interesse pela educação. “As suas ideias avaliam a mudança que tem tido lugar nos nossos sistemas [educativos] e oferecem-nos a mais desenvolvida gramática para compreender a forma e o carácter da presente prática pedagógica”. (Davies 2001, p.1).

Sem perder a sua identidade como grande sociólogo, Basil Bernstein estabeleceu constantemente ligações com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a epistemologia. Esta é apenas uma das razões pela qual a sua teoria tem sido amplamente utilizada por áreas de conhecimento tão diversas.

A sua teoria, presente no desenvolvimento do trabalho realizado por investigadores das mais diversas áreas do conhecimento e nos mais variados campos de análise e intervenção, tem merecido um reconhecimento cada vez maior e as suas ideias têm ganho uma visibilidade crescente através de simpósios internacionais, dedicados à investigação feita em torno da sua teoria, o primeiro dos quais se realizou em Lisboa, em Julho de 2000.

Basil Bernstein construiu uma linha de pensamento genuinamente original, desenvolvida através de constante refinamento, aprofundamento e reorganização de ideias, decorrentes de uma permanente atitude reflexiva e interrogativa perante os problemas que lhe mereciam a atenção. Como investigador, deu sempre grande valor ao trabalho realizado com os seus alunos de investigação, aproveitando a discussão em torno desse trabalho como fonte de novas ideias, experiências e formas de questionamento fundamentais para o desenvolvimento da teoria. O reconhecimento explícito, em vários dos seus escritos, da importância dada a este trabalho conjunto, revela a sensibilidade e honestidade do seu carácter.

Basil Bernstein era um maravilhoso conversador, que sabia ouvir, e uma encantadora companhia, com um irónico sentido de humor. Fez, ao longo dos anos, muitos amigos entre os seus alunos e colegas. A sua sensibilidade aos problemas dos outros, a sua generosidade e

o seu espírito aberto jamais serão esquecidos por todos aqueles que tiveram o privilégio de com ele trabalhar.

## A TEORIA

### *Introdução*

A evolução do pensamento de Bernstein aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control, I-V*. A primeira edição do *Volume I* foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000. Em retrospectiva, (Bernstein, 2001b) considera que há quatro dos seus artigos que constituem marcos da teoria:

1971 – *On the classification and framing of educational knowledge*

1981 – *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model*

1986 – *On pedagogic discourse*

1999 – *Vertical and horizontal discourse: An essay*

Bernstein considera que o seu trabalho inicial na Sociological Research Unit cristalizou no artigo *Classification and Framing*, onde conseguiu libertar-se das imperfeições da teorização sócio-linguística, fazer a distinção entre poder e controle, distinção que considerava ser absolutamente necessária, e mostrar que podia haver modalidades de códigos elaborados. Desta forma, a questão consistia em descobrir quais eram os princípios de selecção, porque razão uma modalidade particular de código era institucionalizada para grupos particulares de alunos.

Embora Bernstein considere este um artigo fundamental, pensa que o artigo mais importante foi *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model*. Os dois estão separados por um período de tempo de dez anos. Bernstein afirma que este artigo olhou para o que tinha sido feito e produziu uma teorização dos códigos muito mais formal e conceptualmente elegante. O artigo sobre as modalidades de código tentou colmatar deficiências anteriores no que respeita ao processo de transmissão/aquisição, à definição do contexto e às traduções macro-micro, através do desenvolvimento do que considerou ser uma linguagem de descrição mais poderosa. Ele abriu caminho para o aparelho pedagógico. Até aos anos 80, o trabalho foi dirigido para a compreensão dos diferentes princípios de

transmissão/aquisição pedagógica, dos seus contextos de geração e da sua mudança. Estes princípios foram conceptualizados como modalidades de código. Contudo, o que era transmitido não foi analisado por si próprio, para além da classificação e enquadramento das categorias do currículo.

Em meados dos anos 80, o que era transmitido passou a ser o foco da análise. A teoria da construção do discurso pedagógico, das suas regras de distribuição, recontextualização e avaliação e da sua base social foi então desenvolvida: o aparelho pedagógico. O artigo *On Pedagogic Discourse*, primeiramente publicado em 1986, transformou-se numa versão muito mais elegante em 1990. Nesta, foi criada uma forma de análise que fez a distinção entre fracções de classe e onde se colocou a hipótese de que a orientação ideológica, os interesses e modos de reprodução cultural estariam relacionados com as funções dos agentes (controlo simbólico ou economia), o campo de localização e a posição hierárquica.

Contudo, as *formas* dos discursos, isto é, os princípios internos da sua construção e da sua base social, não foram analisados. Desenvolveu-se uma análise das modalidades dos códigos elaborados e dos seus contextos sociais de geração e uma análise da construção do discurso pedagógico que as modalidades dos códigos elaborados pressupunham, mas não se procedeu a uma análise dos discursos sujeitos a transformação pedagógica (1999). Isso foi feito no artigo *Vertical and Horizontal Discourse: An essay*.

Neste texto, não é intenção apresentar a teoria de Bernstein nas suas múltiplas facetas e desenvolvimentos, até porque seria impossível abarcar toda a riqueza e profundidade da sua obra. O seu objectivo é descrever dois dos principais modelos que sintetizam as ideias fundamentais contidas na sua teoria e que têm constituído o principal suporte teórico da investigação realizada pelo Grupo ESSA – *Modelo de reprodução e transformação cultural* e *Modelo do discurso pedagógico*. Para além da descrição destes modelos, é feita uma referência particular a um dos desenvolvimentos mais recentes da teoria, incluindo as ideias de Bernstein sobre os discursos verticais e horizontais e também a importância da teoria no quadro da investigação empírica.

### *Modelo de reprodução e transformação cultural*

Central ao desenvolvimento deste modelo, está o conceito de código considerado como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores. O código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto. A um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada, segundo a fórmula:

$$\frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{\pm} E_{ie}^{\pm}}$$

Nesta fórmula,  $O^{E/R}$  refere-se à orientação de codificação que pode ser restrita ou elaborada. Na orientação restrita os significados, particularistas, são dependentes do contexto e têm uma relação directa com uma base material específica. Na orientação elaborada os significados, universalistas, são relativamente independentes do contexto e têm uma relação indirecta com uma base material específica. Pela sua própria natureza, o discurso (e prática) pedagógico oficial da escola institucionaliza uma orientação elaborada. Os discursos (e práticas) pedagógicos locais na família podem corresponder a uma orientação restrita ou elaborada, dependente basicamente da posição da família na divisão social de trabalho - a uma divisão simples corresponde uma orientação restrita e a uma divisão complexa corresponde uma orientação elaborada. Contudo, esta relação não é linear pois pode ser ultrapassada pelo acesso da família a contextos diferenciados, disponíveis quer através da educação formal quer através da sua participação em agências de oposição/desafio/resistência (sindicatos, partidos políticos) ou em agências de reprodução cultural (instituições desportivas, religiosas). Além disso, deve notar-se que todas as famílias utilizam uma orientação restrita, em determinados contextos de interacção.

A orientação, elaborada ou restrita, pode dar lugar a uma vasta gama de realizações. A forma como os significados são realizados depende da distribuição de poder e dos princípios de controlo que regulam as relações sociais e os contextos da interacção pedagógica. Na fórmula atrás referida, C e E correspondem aos conceitos de classificação e de enquadramento, usados para analisar respectivamente as relações de poder e de controlo que caracterizam uma dada estrutura social; +/- são os valores forte ou fraco que a classificação

e o enquadramento podem tomar; *i* refere-se a relações internas, ou seja, a relações dentro de um qualquer contexto de comunicação (família, escola, trabalho); *e* refere-se a relações externas, isto é, a relações entre diferentes contextos comunicativos (família e escola, comunidade e escola, escola e trabalho). A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc.). A classificação é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder; a classificação é fraca quando há um esbatimento das fronteiras entre categorias. O enquadramento refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas. É forte quando as categorias com maior estatuto têm o controlo nessa relação; é fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controlo nessa relação. Entre os extremos de classificações fortes e fracas e de enquadramentos fortes e fracos pode haver, de um ponto de vista analítico, toda uma gradação possível.

Ao utilizar, nesta análise, os conceitos de classificação e de enquadramento, Bernstein baseia-se em dois tipos ideais de estrutura social. Um dos tipos de estrutura social assenta na regra “mantenham-se as coisas separadas”. Quanto mais forte for esta regra, mais fortes serão a classificação e o enquadramento que controlam a transmissão. O controlo é explícito e aparece como inerente a uma posição formal. O outro tipo de estrutura social assenta na regra “mantenham-se as coisas juntas”. Neste caso, o controlo é implícito e aparece como inerente a uma pessoa e não a uma posição formal. A socialização dentro desta regra encoraja comportamentos espontâneos, a manifestação das relações sociais e o seu questionamento e os tipos sociais produzidos não são provavelmente fortes e bem marcados.

A estrutura da socialização reflecte, assim, um conjunto de relações de classificação e de enquadramento e são estas relações que modelam as estruturas mentais, estabelecendo procedimentos de codificação assentes em regras distintas. Contudo, por detrás de uma dada classificação e de um dado enquadramento estão, respectivamente, as relações de poder e os princípios fundamentais do controlo social. O poder mantém a classificação, isto é, os isolamentos, as fronteiras entre as ‘coisas’, sejam elas internas ou externas ao sujeito. A modalidade de socialização, isto é, a interacção pedagógica, é regulada pela intensidade do enquadramento. Contudo, como o poder pode ser realizado através de enquadramentos de diferentes intensidades, pode ter-se uma situação em que as relações de poder se mantêm inalteradas mas são realizadas através de uma mudança na forma de socialização.

Com o modelo referente à geração e aquisição/transformação dos códigos (Figura 1), Bernstein pretende tornar explícitas as relações entre o macro nível institucional e o micro nível interaccional, explorando a ideia de que, dependendo da estrutura social que caracteriza uma determinada sociedade, se geram determinados princípios de distribuição de poder e de controlo social que, ao nível do código, se traduzirão, respectivamente, em determinados valores de classificação e de enquadramento. De um ponto de vista teórico, tal significa dizer que, numa sociedade caracterizada por uma distribuição equitativa de poder e por princípios de controlo assentes em relações sociais horizontais/abertas, o código dominante é um código que legitima classificações e enquadramentos fracos. Pelo contrário, numa sociedade caracterizada por uma distribuição hierarquizada de poder e por princípios de controlo assentes em relações sociais verticais/fechadas, o código dominante é um código que legitima classificações e enquadramentos fortes.

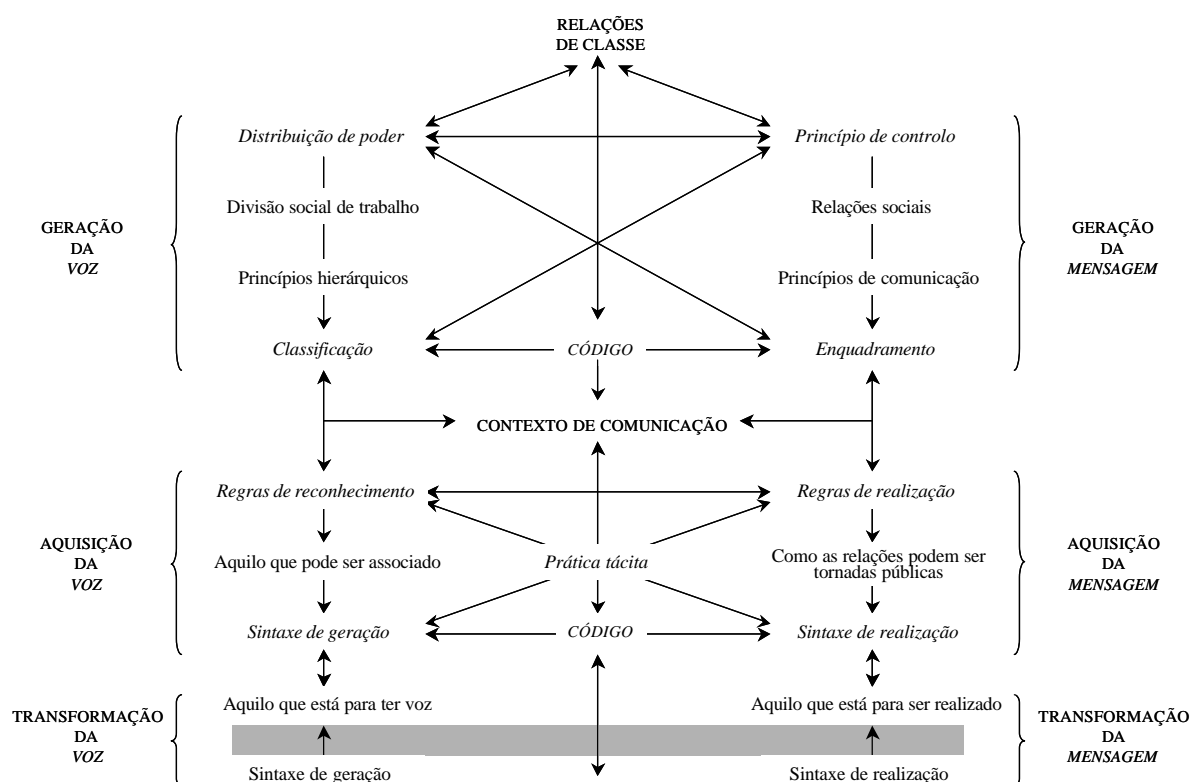


Figura 1 – Geração, aquisição e transformação do código (Bernstein, 1981)

As linhas verticais do modelo indicam que a distribuição de poder está ligada à classificação e que os princípios de controlo estão ligados ao enquadramento, mostrando, no primeiro caso, a imposição do que tem de ser reproduzido e, no segundo caso, o processo da sua aquisição. São os códigos que, integrando estes dois aspectos, possibilitam que os sujeitos façam a leitura e criem os textos que podem ser legitimamente construídos, ou textos que se enquadrem dentro das possibilidades das sintaxes de geração e de realização, como potenciais textos ortodoxos/heterodoxos. As linhas diagonais indicam o processo de resistência, de desafio ou de oposição. A zona sombreada representa o processo de modelação das respostas às clivagens, às contradições e aos dilemas que os isolamentos criados pela classificação pretendem suprimir.

É através dos códigos que os sujeitos adquirem uma determinada voz e mensagem. A voz é gerada pela natureza das categorias criadas pelos princípios da divisão social de trabalho. Se as categorias – agentes ou discursos – são especializadas, cada um tem a sua identidade específica e esta identidade só pode ser mantida e reproduzida se o isolamento entre as categorias for conservado. É a força do isolamento entre categorias (classificação) que confere especificidade à categoria, dando-lhe uma determinada voz. Assim, os vários graus de isolamento entre categorias dizem respeito a diversos princípios de classificação. Vê-se assim que as relações de poder regulam os princípios de classificação, através da conservação ou da mudança dos graus de isolamento entre categorias criadas pela divisão social de trabalho. As relações de poder estabelecem a voz de uma categoria posicionando os sujeitos através dos princípios de classificação que estabelecem.

A divisão social de trabalho na educação pode exemplificar a relação entre poder, classificação e voz. Esta divisão social de trabalho é composta na escola por categorias de agentes e de discursos. Quando a classificação é forte há um forte isolamento entre o discurso educacional e os discursos do quotidiano e, consequentemente, cada um destes discursos tem a sua voz especializada. Dessa maneira, os transmissores e os aquisidores tornam-se categorias especializadas, com vozes especializadas. Do ponto de vista da aquisição da voz, a marcação das categorias fornece um conjunto de critérios de demarcação que permitem o reconhecimento das categorias na variabilidade da sua apresentação e proporcionam a base para que o sujeito infira as regras de reconhecimento. Estas, ao regularem aquilo que pode ser associado, isto é, que significados podem ser legitimamente associados, regulam os princípios para a geração de significados legítimos, criando assim o

que se designa por sintaxe de geração de significados legítimos. Deste modo, pode estabelecer-se uma relação entre a distribuição de poder (externa ao sujeito) e a sintaxe de geração de significados (interna ao sujeito), relação que passa pelo princípio de classificação da divisão social de trabalho. Contudo, pode afirmar-se que na aquisição tácita de uma específica sintaxe de geração de significados, não são unicamente produzidas vozes dominantes e dominadas, mas que há igualmente, em oposição à voz, a produção de algo que está para ter voz e cuja sintaxe é constituída pelos isolamentos criados pelo princípio de classificação. É a natureza arbitrária dos princípios de classificação e das relações de poder que criam o potencial para a prática tácita da transformação da voz.

Embora não seja possível, ao nível do sujeito, separar a voz da mensagem, é importante de um ponto de vista analítico, a distinção entre poder e controlo ou seja, entre o que está para ser reproduzido e a forma da sua aquisição. A mensagem constitui a forma de socialização no código e diz respeito às relações que, ao nível da escola, correspondem a relações pedagógicas. Os princípios de controlo estabelecem a forma das relações sociais entre categorias, isto é estabelecem os princípios de comunicação que traduzem uma determinada mensagem. As relações pedagógicas que têm lugar na sala de aula podem exemplificar a relação entre controlo, enquadramento e mensagem.

No mesmo modelo é explícita a ideia de que, dependendo dos valores de classificação e de enquadramento que caracterizam o código regulador de um determinado contexto de comunicação, são adquiridas ao nível dos sujeitos regras de reconhecimento e de realização que serão função daqueles valores. De acordo com Bernstein, são os valores da classificação e do enquadramento que vão definir o modo de transmissão-aquisição ou prática nos contextos básicos de comunicação. Os valores de classificação de uma determinada prática pedagógica criam regras de reconhecimento específicas que permitem ao aluno reconhecer a especificidade de um contexto particular. Quando os valores de classificação mudam de fortes para fracos, também mudam os contextos e as regras de reconhecimento. Os valores de enquadramento modelam a forma de comunicação pedagógica num determinado contexto. Valores distintos de enquadramento transmitem regras diferentes para a criação de textos, quer esses textos sejam instrucionais ou reguladores. Tal como valores distintos de classificação produzem e pressupõem diferentes regras de reconhecimento por parte do aluno, também valores distintos de enquadramento produzem e pressupõem diferentes regras de realização por parte do aluno.



De uma forma global, pode afirmar-se que enquanto a parte do modelo que relaciona a estrutura social com o código corresponde ao nível de geração do código, a parte do modelo que relaciona o contexto de comunicação com a orientação específica de codificação corresponde ao nível de aquisição do código. Ao interligar estas duas partes, Bernstein pretende tornar explícitos os mecanismos que são responsáveis pela reprodução social e cultural. Contudo, ao considerar, no mesmo modelo, relações recíprocas entre diferentes componentes, e diferentes níveis, pretende igualmente salientar os mecanismos que podem conduzir a situações potenciais de mudança e, portanto, à transformação social e cultural. Este é um aspecto de crucial importância no desenvolvimento deste modelo porque mostra como as relações geradas ao nível estrutural se podem reproduzir, mas também transformar-se, ao nível interaccional. É também importante, na análise deste modelo, referir que o código contém uma dimensão inter-pessoal e uma dimensão intra-pessoal. A primeira é de natureza social e reflecte as relações criadas pelo tipo de estrutura da sociedade, sendo por isso exterior ao sujeito; a segunda, embora socialmente determinada, reflecte o que ocorre ao nível do sujeito, sendo portanto interna a ele.

Ao focar-se a atenção na componente intra-pessoal do modelo desenvolvido por Bernstein, é de interesse explicitar de uma forma mais pormenorizada a relação que nele é estabelecida entre a orientação específica de codificação e o texto entendido como legítimo em contextos de comunicação (por exemplo, em contextos educacionais).

De acordo com Bernstein, a produção textual num dado contexto depende da posse da orientação de codificação específica para esse contexto. Isto significa que os sujeitos têm que ter quer as regras de reconhecimento, isto é têm que ser capazes de reconhecer o contexto, quer as regras de realização, isto é têm que ser capazes de produzir o texto adequado àquele contexto. As regras de realização dizem respeito à selecção e à produção de significados. Os sujeitos têm que seleccionar os significados adequados e produzir os textos de acordo com esses significados, mostrando assim um desempenho correcto no contexto e demonstrando possuir regras de reconhecimento e de realização. A falha em mostrar desempenho pode indicar falta de regras de reconhecimento ou de realização ou ambas. Quanto às regras de realização, os sujeitos podem não ser capazes de seleccionar os significados ou de os produzir ou ambas as coisas. Se são capazes de seleccionar os significados mas não são capazes de produzir o texto, dizemos que têm uma realização passiva. Se o texto é produzido mostram ter realização activa. Contudo, para que se

verifique a produção do texto, os sujeitos têm também que possuir as disposições sócio-afectivas específicas do contexto, isto é, têm que ter as aspirações, motivações e valores apropriados. As regras de reconhecimento regulam as regras de realização. Estes dois princípios e as necessárias disposições sócio-afectivas são adquiridas socialmente e tornam-se parte das estruturas internas do sujeito.

A Figura 2 mostra as relações entre as orientações de codificação específicas e as disposições sócio-afectivas na produção textual. A inter-relação evidente no modelo entre a orientação de codificação específica e as disposições sócio-afectivas procura realçar a sua influência mútua. Embora constituindo realidades diferentes no interior do sujeito, a posse da orientação de codificação específica pode ser limitada pelas disposições sócio-afectivas, que por sua vez são limitadas pela orientação de codificação.

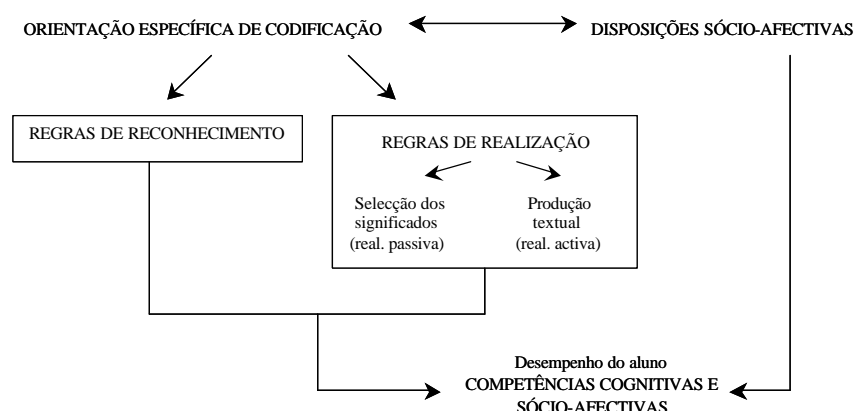


Figura 2 – *Orientação específica de codificação, disposições sócio-afectivas e desempenho dos alunos em contextos específicos de aprendizagem (Morais & Neves, 2001)*

Exemplificando estas relações, no caso das competências cognitivas exigidas em contextos específicos da sala de aula, diríamos que os alunos que estão a receber uma prática pedagógica que requer, por exemplo, a competência de resolução de problemas são bem sucedidos quando: (a) reconhecem a especificidade do micro-contexto de resolução de problemas no âmbito daquela prática (regras de reconhecimento); (b) seleccionam os significados adequados àquele micro-contexto, isto é, sabem como proceder para resolver problemas correctamente (realização passiva); (c) produzem o texto, isto é, apresentam uma solução correcta para o problema (realização activa); e (d) possuem disposições sócio-

afectivas favoráveis àquela realização (motivações, aspirações, valores). No caso das competências sócio-afectivas, os alunos que recebem uma prática pedagógica que requer, por exemplo, a competência de cooperação, são bem sucedidos se (a) reconhecem a especificidade do micro-contexto da cooperação no âmbito do contexto regulador da sua prática (regras de reconhecimento); (b) seleccionam os significados apropriados a esse contexto, isto é, sabem o que devem fazer para cooperar (realização passiva); (c) produzem o texto, isto é, cooperam de acordo com as regras da aula (realização activa); e (d) têm disposições sócio-afectivas em relação àquela realização (motivações, aspirações, valores).

Desta forma, estabelece-se uma relação de continuidade entre a família e a escola sempre que está presente na primeira uma orientação elaborada e sempre que as duas práticas respectivas são convergentes em termos das relações de classificação e de enquadramento presentes nos seus processos de socialização. Contudo, uma relação de descontinuidade não é determinante para o insucesso escolar dos alunos, isto é, não é uma determinante do não reconhecimento e da não realização nos contextos escolares específicos nos quais os alunos são avaliados. Características específicas das práticas pedagógicas escolares podem ser favoráveis à aquisição das regras de reconhecimento e de realização necessárias ao desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas.

A posse de regras de reconhecimento e de realização para contextos locais, conduz à aquisição de uma orientação restrita, enquanto a posse daquelas regras para contextos generalizados conduz o sujeito à aquisição de uma orientação elaborada.

Outro aspecto crucial, contemplado no modelo, refere-se à relação "estrutura social - posicionamento - código". Tal relação traduz a ideia que o posicionamento dos sujeitos (determinado pelos princípios de poder e de controlo que caracterizam uma dada estrutura social) é determinante do código que regula a sua forma de interacção com outros sujeitos. Neste sentido, e considerando a macro estrutura hierárquica da sociedade, sujeitos com diferentes posicionamentos nessa estrutura tenderão a ter acesso a códigos diferentes, revelando em contextos de comunicação uma orientação específica de codificação (regras de reconhecimento e de realização) que tende a variar em função desse posicionamento. Contudo, o modelo permite igualmente considerar uma relação de sentido inverso entre posicionamento e código. Com efeito, o acesso a contextos de educação formal ou a participação em agências de oposição/desafio/resistência (sindicatos, partidos políticos) ou em agências de reprodução cultural (instituições desportivas, religiosas), pode conduzir a

uma mudança do código inicialmente adquirido pelos sujeitos e essa mudança pode, por sua vez, influenciar o seu posicionamento e, conseqüentemente, a forma da sua relação com outros sujeitos em contextos específicos de comunicação.

A aplicação do modelo descrito à análise de contextos de comunicação na família, na escola e na formação de professores (como por exemplo, ao nível da relação pai/mãe-filho, da relação professor-aluno ou da relação formador-professor), pressupõe considerar que qualquer contexto de interacção pedagógica reflecte também uma estrutura social com uma determinada organização hierárquica. Neste sentido, da mesma forma que ao macro-nível da estrutura social se criam princípios de poder e de controlo que são geradores do código, também ao nível dos contextos da família e da escola existem relações de poder e de controlo que irão determinar o código regulador das interacções pedagógicas presentes nesses contextos. Neste caso, falar de código significa falar do princípio que regula os discursos e práticas presentes em contextos de transmissão-aquisição na família e na escola e que conduzirá à aquisição, por parte de filhos/alunos/professores, da orientação específica de codificação para esses contextos. Além disso, da mesma forma que ao macro-nível da estrutura social existe uma organização hierárquica, em que os diferentes sujeitos ocupam posições diferentes, também ao nível dos vários contextos da família e da escola existe um tipo semelhante de organização, em que pais e filhos, professores e alunos, formadores e professores ocupam determinadas posições hierárquicas. Assim, falar de posicionamento na família, na escola ou no contexto de formação de professores significa falar de uma posição assumida pelo sujeito na interacção com outros sujeitos diferencialmente posicionados.

A aplicação do modelo à análise das relações sociais que caracterizam um qualquer contexto pedagógico, mostra que, tal como ao macro-nível da estrutura da sociedade, também ao micro-nível das estruturas educacionais, é a natureza dessas relações que irá determinar, em grande parte, o papel reprodutor ou transformador da estrutura social. Daí o interesse que deve ser atribuído, no contexto educacional, ao tipo de interacções que se estabelecem.

### *Modelo do discurso pedagógico*

Com o modelo do discurso pedagógico, directamente centrado no *que* é transmitido como conhecimento educacional, Bernstein desenvolve uma teoria sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico, considerando que a gramática interna desse discurso é fornecida

pelo aparelho pedagógico, através de regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. São as regras de distribuição que marcam e especializam, para grupos diferentes, o pensável/impensável e respectivas práticas, através de agências pedagógicas diferentemente especializadas. Ao regularem oficialmente o grau de classificação entre o pensável e o impensável (e respectivas práticas) e, portanto, o grau de isolamento entre grupos, práticas e contextos e entre princípios de comunicação diferentemente especializados, as regras de distribuição constituem um princípio de classificação básica que regula as relações entre a distribuição de poder, o conhecimento e as formas de consciência. As regras de recontextualização, que são reguladas pelas regras de distribuição, regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos, isto é, regulam o *que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o *como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição). As regras de avaliação, por sua vez reguladas pelas regras de recontextualização, constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos. O aparelho pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre *poder*, *conhecimento* e *consciência* e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o *poder*. Este embebido no *conhecimento* educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma *consciência* específica.

Para se compreender a importância do discurso pedagógico como instrumento dominante na regulação da reprodução cultural, torna-se necessário compreender como ele é produzido e reproduzido. O modelo representado na Figura 3 refere-se à produção e reprodução do discurso pedagógico oficial em sociedades contemporâneas desenvolvidas e assenta em dois pressupostos fundamentais.

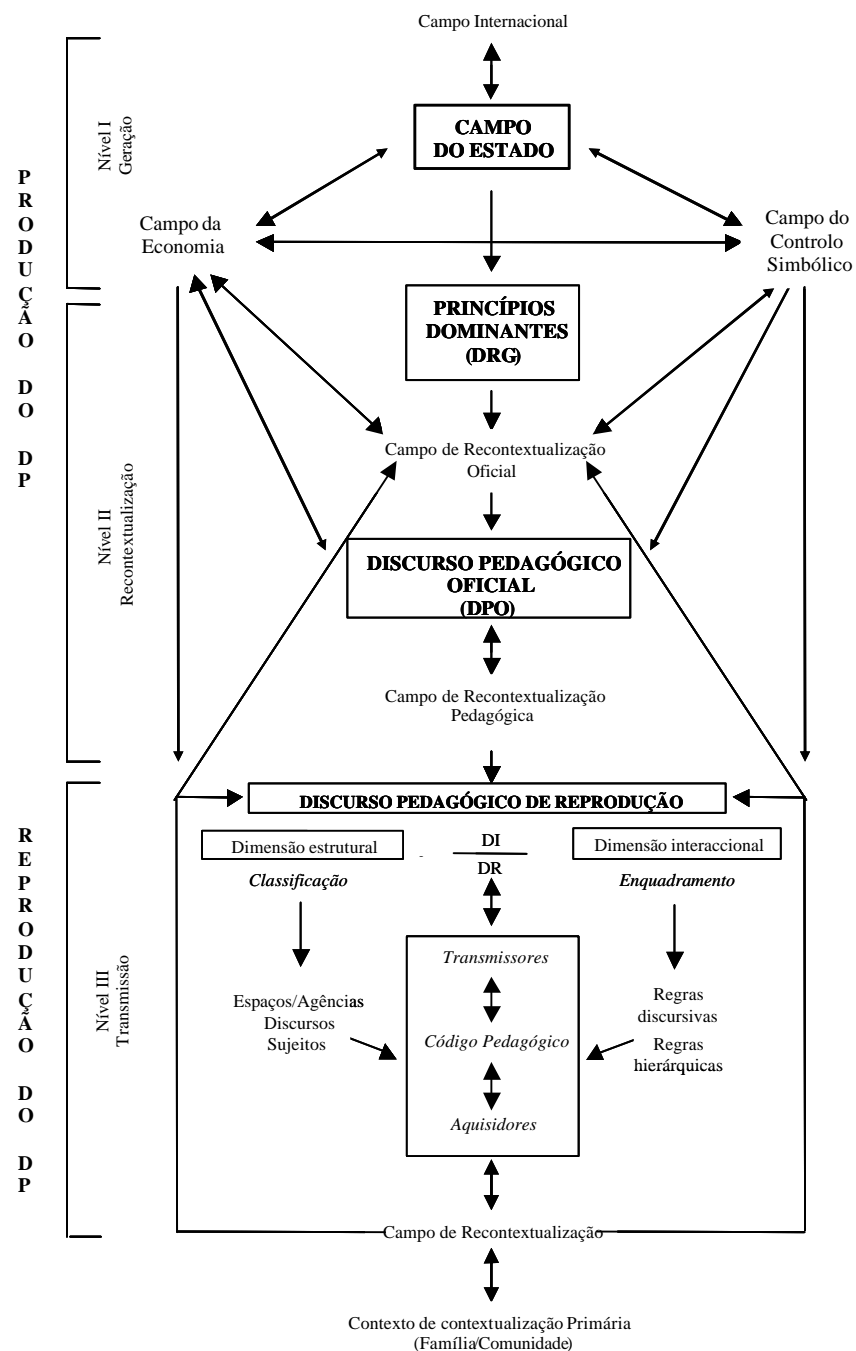


Figura 3 – Modelo do discurso pedagógico de Bernstein (1986, Adapt. por Moraes & Neves)

Um dos pressupostos é que o contexto geral contemporâneo de reprodução educacional está relacionado com o *campo da economia* e com o *campo do controlo simbólico*. O primeiro

refere-se à produção de bens e de serviços e à distribuição e circulação de capital económico e, no segundo, tem lugar a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência através de meios simbólicos, isto é, de princípios de comunicação. O outro pressuposto é o de que o contexto de reprodução educacional tem como objectivo geral posicionar os sujeitos (professores e alunos) em referência a um conjunto de *significados* (discursos recontextualizados, geralmente designados por conhecimento educacional transmitido pela escola) e de *relações sociais* (práticas específicas reguladoras da transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade). Implícito aos significados e às relações sociais está o *código pedagógico* que é tacitamente adquirido pelos alunos. O modelo engloba três níveis fundamentais de análise - *geração, recontextualização e transmissão* – e mostra que o discurso pedagógico é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos. Os dois primeiros níveis de análise estão associados à produção do discurso pedagógico e o terceiro nível à sua reprodução.

O modelo, embora primariamente construído para o sistema de educação formal, pode ser (e tem sido) estendido a outros contextos de reprodução cultural, nomeadamente ao contexto da família/comunidade. Assim, as análises que tomam como referência este modelo têm potencialmente a capacidade de estabelecer relações aos vários níveis da intervenção educativa, quer internamente ao sistema educacional formal, quer entre a educação formal e a educação familiar.

Focando-se nas características distintivas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação, que é realizada pelo discurso pedagógico, este modelo procura mostrar as múltiplas e complexas relações que intervêm na produção e reprodução daquele discurso. No modelo, a produção do discurso pedagógico oficial é vista como o resultado de relações que se estabelecem nos níveis de geração e de recontextualização do discurso regulador geral. O discurso regulador geral contém os princípios dominantes da sociedade e é gerado como resultado das relações e influências entre o campo do Estado e os campos da economia (recursos físicos) e do controlo simbólico (recursos discursivos). Está também sujeito, em menor ou maior grau, a influências internacionais. O Estado funciona, ao nível da geração, como legitimador dos princípios de distribuição social do poder e do controlo que são incorporados no discurso pedagógico oficial. Contudo, o discurso pedagógico oficial não é o resultado mecânico dos princípios dominantes da sociedade porque estes princípios sofrem

um processo de recontextualização. Neste processo intervêm, directamente, dois campos – o *campo de recontextualização oficial*, directamente controlado pelo Estado, e o *campo de recontextualização pedagógica*. Ambos são influenciados pelos campos da economia e do controlo simbólico e a sua principal actividade é a definição do *que* e do *como* do discurso pedagógico. Quando os discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor. Desta forma, o discurso reproduzido nas escolas, e salas de aula, é influenciado pelas relações que caracterizam os contextos específicos da sua transmissão. Também pode ser influenciado pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola e da família e comunidade.

O modelo sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos. Por um lado, os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral reflectem posições de conflito e não relações estáveis. Por outro lado, há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de manuais escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança.

Ao nível da transmissão do discurso, o código, um conceito central à teoria de Bernstein, surge na sua dimensão pedagógica como o princípio que regula a relação entre transmissores e aquisidores (sejam eles professores-alunos, pais-filhos, formadores de professores-professores) que tem lugar, durante um certo período de tempo, em contextos/espacos especializados. O discurso pedagógico, definido pela relação DI/DR - em que DI corresponde ao discurso instrucional, relacionado com a aquisição de conhecimentos e de competências cognitivas, e em que DR corresponde ao discurso regulador, relacionado com



a aquisição de valores, normas de conduta social e competências sócio-afectivas - é transmitido no contexto da relação pedagógica segundo práticas cujas características são função do código que regula essa relação.

A forma de especialização da comunicação educacional é regulada pelo código pedagógico, o que significa que o discurso pedagógico, presente nos vários níveis e em várias agências educacionais, encerra uma mensagem sociológica que é função da modalidade de código que regula a interacção pedagógica (sendo, ao mesmo tempo, regulado por essa interacção). Deste ponto de vista, o código pedagógico pode dar origem a diversas formas de discurso (e de prática) pedagógico e dos seus contextos sociais dependendo da distribuição de poder e dos princípios de controlo.

Os conceitos de classificação e de enquadramento, usados para explorar diferentes realizações contextuais da orientação de codificação (restrita ou elaborada), surgem aqui como conceitos fundamentais para estabelecer a distinção crucial entre as componentes de poder e de controlo que estão subjacentes à estrutura do conhecimento educacional formal. Um código de conhecimento educacional é um princípio que modela um dado currículo, pedagogia e avaliação e, portanto, a tipologia dos códigos pedagógicos (realidade invisível) deriva da distinção entre os tipos de currículo (realidade visível). Assim, com base em dois tipos extremos de currículo (colecção e integração), é possível caracterizar, recorrendo aos conceitos de classificação e de enquadramento, os códigos gerais que lhes estão subjacentes – código de colecção e código de integração. Quando a classificação é forte (código de colecção), os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca (código de integração), o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, constituindo a força da fronteira o aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional. O enquadramento tende a ser forte num código de colecção, dado que existem opções reduzidas para os professores e alunos quanto ao controlo do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Num código de integração, o enquadramento tende a ser mais fraco, pois professores e alunos dispõem de uma gama de opções no contexto da relação pedagógica.

Uma mudança de códigos de colecção para códigos de integração poderá corresponder a uma mudança na forma de controlo sem, contudo, se alterarem as relações de poder. Se, por um lado, os códigos de integração podem ser vistos como expedientes tecnológicos, por

outro lado, eles também podem corresponder a matrizes potenciais de mudança destinadas a efectuar uma alteração na distribuição do poder e nos princípios de controlo. Assim se explica que os códigos de integração possam ser igualmente apoiados por grupos de ideologias radicalmente diferentes.

Centremo-nos agora em contextos pedagógicos específicos, nomeadamente na escola/sala de aula. Esses contextos são definidos pelas relações específicas de poder e de controlo entre sujeitos, discursos e agências/espacos (Figura 4). A dimensão interaccional de um contexto é dada pelas relações entre os sujeitos e a dimensão organizacional pelas relações entre sujeitos, discursos e espacos. A classificação é usada para analisar a dimensão organizacional e o enquadramento é usado para analisar a dimensão interaccional dos contextos pedagógicos.

CATEGORIAS	RELAÇÕES	PODER/CONTROLE
<i>Espaços</i>	Professor-aluno	<b>C<sub>i</sub>E<sub>i</sub></b>
	Aluno-aluno	
<i>Discursos</i>	Entre disciplinas	
	Dentro da disciplina	
<i>Sujeitos</i>	Professor-aluno	
	Aluno-aluno	
<i>Agências</i>	Escola – família/comunidade	<b>C<sub>e</sub>E<sub>e</sub></b>
<i>Discursos</i>	Acadêmico – não-acadêmico	
<i>Sujeitos</i>	Professor – pais	

i – interno

e – externo

Figura 4 — *Relações específicas de classificação e enquadramento em contextos sociais pedagógicos.*

Particularmente importantes ao nível da dimensão interaccional, e dentro da relação professor-aluno, são as relações que se referem à *selecção* dos conhecimentos e competências, à *sequência* da aprendizagem, à *ritmagem*, ou seja à taxa esperada de aquisição, e aos *critérios de avaliação*, isto é, os critérios que determinam a produção do

texto legítimo. Os princípios subjacentes a estas relações designam-se, no seu conjunto, por *regras discursivas*, visto que se referem aos princípios que regulam a transmissão-aquisição do *discurso instrucional específico* (DIE) – por exemplo, biologia, história, educação visual, etc. Contudo, a transmissão-aquisição de atitudes e valores, isto é do *discurso regulador específico* (DRE) é também regulada por regras discursivas. No primeiro caso, fala-se de uma prática instrucional para o discurso instrucional e, no segundo caso, de uma prática instrucional para o discurso regulador.

As regras discursivas dizem assim respeito ao controlo que os transmissores e aquisidores podem ter no processo de transmissão-aquisição e o conceito de enquadramento permite estabelecer, para cada uma das regras, a natureza do controlo. Por exemplo, o enquadramento será forte, quanto às regras discursivas que regulam o DIE, se o professor (transmissor) tiver o controlo sobre os assuntos e actividades a explorar (selecção), a ordem segundo a qual se processa a aprendizagem (sequência) e o tempo destinado à aprendizagem e se deixar claro aos alunos o texto a ser produzido como resultado da aprendizagem (critérios de avaliação); o enquadramento será mais fraco, quando o aluno (aquisidor) tiver também algum controlo na selecção, sequência e ritmagem e critérios de avaliação.

Para caracterizar a prática pedagógica, ainda na relação professor-aluno, são também cruciais as *regras hierárquicas* que regulam a forma de comunicação entre sujeitos com posições hierárquicas distintas (como é o caso do professor e dos alunos), referindo-se ao controlo que os sujeitos em interacção podem ter sobre as normas de conduta social. Neste caso, um enquadramento fraco significa, por exemplo, que o aluno pode criticar as práticas do professor, que o professor explica aos alunos as razões porque se deve comportar de determinada maneira, etc., apelando a uma relação inter-pessoal - *controlo pessoal*. Um enquadramento forte caracteriza um *controlo posicional* em que o professor apela a regras e estatutos determinados. Quando o professor recorre a ordens, admoestações ou mesmo à coacção física, como forma de levar os alunos a comportar-se determinada maneira, sem dar qualquer razão, o controlo é *imperativo* e, neste caso, o enquadramento é muito forte.

Ao nível da dimensão estrutural do código pedagógico, no contexto da sala de aula, podem-se considerar vários tipos de relações: (a) quanto aos sujeitos – professor-aluno e aluno-aluno; (b) quanto aos discursos: relação intradisciplinar, relação interdisciplinar e relação entre conhecimento académico e não académico; (c) quanto aos espaços: espaço do professor-espaço dos alunos e espaço dos diferentes alunos. Estas relações podem ser

caracterizadas por valores diferentes de classificação. Por exemplo, uma classificação fraca quanto à relação aluno-aluno, significa que se esbatem fronteiras entre alunos de diferentes grupos sociais (classe social, género, raça, aproveitamento escolar) e uma classificação fraca entre espaços de diferentes alunos significa que partilham espaços físicos e materiais. Contrariamente, uma classificação forte significa a existência de fronteiras muito nítidas entre os espaços e materiais usados pelos diferentes alunos e a existência de hierarquias entre os próprios alunos. A relação entre o espaço do professor e o espaço dos alunos pode assumir valores diferentes de classificação, consoante existir uma demarcação (classificação forte) ou uma proximidade (classificação fraca) entre esses espaços. A classificação entre professor-aluno é sempre forte, dado o estatuto elevado que o professor assume na relação pedagógica. Assim, as diferenças nas relações professor-aluno correspondem a graus fortes de classificação de maior ou menor intensidade.

No que se refere à relação entre discursos, existe uma classificação fraca ao nível intra-disciplinar quando se esbatem as fronteiras entre os vários assuntos de uma dada disciplina, o que se traduz numa articulação dos conteúdos em conceitos sucessivamente mais abrangentes. Uma classificação forte corresponde, neste caso, a uma separação dos assuntos, o que se traduz num somatório de factos sem articulação explícita entre eles. Ao nível inter-disciplinar, existe uma classificação forte quando não se estabelecem quaisquer relações dos assuntos da disciplina com assuntos de outras disciplinas do currículo, ao passo que a classificação é fraca quando essa articulação estiver presente. No primeiro caso, estamos em presença de um código de colecção e, no segundo caso, estamos em presença de um código de integração, subjacentes respectivamente a um currículo de colecção e de integração. É importante ter presente que, num código de colecção, a classificação ao nível inter-disciplinar assumirá sempre um valor forte dado que, mesmo quando se estabelecem relações com os conhecimentos de outras disciplinas, é o conhecimento da disciplina em causa que tem maior estatuto; as diferenças não estarão então numa classificação fraca ou forte mas numa classificação mais ou menos forte. O mesmo se aplica a diferentes classificações que podem existir ao nível da relação entre conhecimentos académico e não-académico – no contexto escolar é o conhecimento académico que tem sempre o estatuto mais elevado e, por isso, as possíveis relações com o conhecimento não académico correspondem a diferentes graus de uma classificação sempre forte.

A classificação e o enquadramento referem-se quer às relações dentro de uma dada agência (C e E internos) quer às relações entre agências (C e E externos) e podem variar segundo graus distintos de poder e de controlo nas relações entre categorias. As variações na classificação e no enquadramento aos vários níveis e as variações na própria orientação de codificação determinam modalidades de código distintas. Estas modalidades de código regulam práticas pedagógicas específicas, quer na escola quer na família.

As relações de classificação e de enquadramento em contextos escolares, apresentadas na figura 4, aplicam-se do mesmo modo aos contextos familiares desde que se mude professor por mãe/pai, aluno por filho e disciplinas por conhecimentos familiares. Aplicam-se também aos contextos de formação de professores, mudando professor por formador, aluno por professor, pais por outros agentes, escola-família/comunidade por agências de formação de professores/agências exteriores e conhecimento não académico por conhecimento prático dos professores.

#### *Discursos verticais e horizontais*

Num desenvolvimento mais recente da sua teoria, Bernstein centra-se nas *formas* dos discursos (isto é, nos princípios internos da sua construção e na sua base social) que são sujeitos à transformação pedagógica, para relacionar a estrutura interna dos conhecimentos especializados, a natureza posicional dos seus campos ou arenas de prática, a construção de identidades e sua mudança e as formas de aquisição para desempenhos de sucesso.

Bernstein parte da distinção entre discurso ‘horizontal’ e discurso ‘vertical’ e considera, como critérios para a sua definição, as diferentes ‘formas de conhecimento’ que são realizadas nos dois discursos. O *discurso horizontal* corresponde a uma forma de conhecimento que tem como característica crucial o facto de ser segmentadamente organizado e diferenciado. Usualmente conotado como conhecimento do dia-a-dia ou do senso comum, tende a ser um discurso oral, local, dependente e específico do contexto, tácito e multi-estratificado. O *discurso vertical*, referido como conhecimento escolar ou oficial, pode assumir a forma de uma estrutura coerente, explícita, hierarquicamente organizada (como é o caso das ciências naturais), ou a forma de uma série de linguagens especializadas com modos especializados de questionamento e critérios especializados para a produção e circulação de textos (como é o caso das ciências sociais e humanidades). No

contexto da educação formal, a distinção entre discurso horizontal e discurso vertical tem expressão na distinção que usualmente se faz entre discurso não-acadêmico e discurso acadêmico, entre conhecimento local e conhecimento oficial, sendo os dois discursos ideologicamente posicionados e diferentemente avaliados.

Dada a natureza distinta dos discursos horizontal e vertical, a forma tomada pela pedagogia e, conseqüentemente, o modo de aquisição desses discursos assumem características diferentes. Os conhecimentos a serem adquiridos, no caso do discurso horizontal, são relacionados não pela integração dos seus significados através de um determinado princípio coordenador, mas através de relações funcionais de segmentos ou contextos à vida do dia-a-dia. Isto significa que o que é adquirido, e a forma como é adquirido, num segmento ou contexto, pode não ter qualquer relação com o que é adquirido ou como é adquirido noutro segmento ou contexto (por exemplo, aprender a apertar os sapatos não tem qualquer relação com a forma como se aprende a usar correctamente a casa de banho). Neste sentido, a organização segmentada dos conhecimentos do discurso horizontal conduz a aquisições segmentadamente estruturadas, não havendo uma necessária relação entre o que é aprendido nos diferentes segmentos deste discurso. Além disso, a prática pedagógica também pode variar de acordo com os segmentos e, de acordo com os grupos /classes sociais, segmentos semelhantes podem diferir na modalidade de código que regula a aquisição. A ênfase desta pedagogia segmentada do discurso horizontal recai em geral na aquisição de uma competência comum e não num desempenho graduado.

A integração dentro do discurso vertical não é feita ao nível da relação entre segmentos/contextos mas ao nível dos significados e, conseqüentemente, os procedimentos do discurso vertical não são ligados horizontalmente pelos contextos mas ligados hierarquicamente a outros procedimentos. Como o discurso vertical não consiste em segmentos culturalmente especializados mas em estruturas simbólicas especializadas de conhecimento explícito, a pedagogia oficial ou institucional do discurso vertical é um processo que decorre ao longo do tempo. As unidades sociais de aquisição deste discurso têm uma base arbitrária diferente da base arbitrária das unidades sociais da pedagogia segmentada do discurso horizontal, sendo construídas, avaliadas e distribuídas por diferentes grupos e indivíduos e estruturadas, no tempo e no espaço, por princípios de recontextualização. Enquanto no discurso horizontal existe especificidade contextual através

da ‘segmentação’, no discurso vertical existe especificidade contextual através da ‘recontextualização’.

Bernstein distingue duas modalidades de conhecimento dentro do discurso vertical - *estruturas hierárquicas* de conhecimento e *estruturas horizontais* de conhecimento. As estruturas hierárquicas de conhecimento (como é o caso das ciências naturais) correspondem a formas de conhecimento que se caracterizam por integrar proposições e teorias que operam a níveis cada vez mais abstractos, no sentido de explicar a uniformidade subjacente a uma gama extensa de fenómenos aparentemente diferentes. As estruturas horizontais de conhecimento (como é o caso das ciências sociais e das humanidades) são caracterizadas por uma série de linguagens especializadas com os seus modos especializados de questionamento e com critérios especializados para a produção e circulação de textos. Enquanto nas estruturas hierárquicas de conhecimento existe uma integração da linguagem, nas estruturas horizontais de conhecimento existe uma acumulação de linguagens. Do ponto de vista do desenvolvimento destas duas formas de conhecimento, a oposição entre teorias nas estruturas hierárquicas de conhecimento é, de certa maneira, análoga à oposição entre linguagens nas estruturas horizontais de conhecimento.

Se tomarmos a Biologia como um exemplo de conhecimento de estrutura hierárquica, pode dizer-se que a teoria da evolução ou a teoria celular contém princípios que integram e unificam ideias relacionadas com um conjunto de fenómenos biológicos e que o desenvolvimento destas teorias resulta de uma conceptualização cada vez mais abrangente de teorias anteriores sobre os mesmos fenómenos. O desenvolvimento de uma linguagem conceptual em biologia, como em qualquer conhecimento de estrutura hierárquica, pode implicar a refutação de posições anteriores ou a incorporação de posições anteriores em proposições mais gerais mas, em qualquer dos casos, corresponde a um desenvolvimento que se processa segundo uma estrutura hierarquizada.

Se tomarmos a Sociologia como um exemplo de conhecimento de estrutura horizontal, pode dizer-se que o funcionalismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, etc., correspondem a linguagens diferentes dentro desta área do conhecimento, que não são transmutáveis, dado que cada uma parte de pressupostos diferentes e muitas vezes opostos. Assim, enquanto o desenvolvimento das estruturas hierárquicas de conhecimento corresponde ao desenvolvimento de teorias sucessivamente mais gerais e integradoras, nas estruturas horizontais de conhecimento, o desenvolvimento traduzir-se-á na introdução de uma nova

linguagem, com um novo conjunto de questões, de relações e, aparentemente, com uma nova problemática, e com um novo conjunto de defensores.

No caso das estruturas horizontais de conhecimento, existe ainda uma diferença entre os conhecimentos que possuem uma linguagem interna de descrição com *gramáticas fortes* (como, por exemplo, a economia, a matemática, a linguística e partes da psicologia) e os conhecimentos que possuem uma linguagem interna de descrição com *gramáticas fracas* (como, por exemplo, a sociologia, a antropologia social e os estudos culturais). Essa diferença traduz-se no facto de as primeiras possuírem uma sintaxe conceptual explícita que tem a capacidade de gerar descrições empíricas relativamente precisas e/ou a formação de modelos formais de relações empíricas. Outro aspecto que distingue as estruturas horizontais de conhecimento diz respeito ao número de linguagens internas que caracterizam estas estruturas, sendo menor no caso de estruturas de conhecimento com gramáticas fortes.

Ao considerar estas diferenças, Bernstein pretende pôr em evidência os princípios internos da construção de áreas distintas do conhecimento académico que são sujeitas à transformação pedagógica e chamar a atenção para os problemas de aquisição das diferentes formas de conhecimento. Refere que, dentro das estruturas hierárquicas de conhecimento, não se coloca, ao aquisidor, o problema de saber se está a falar de física ou a escrever sobre física mas apenas o problema do uso correcto da física. Como esta forma de conhecimento é caracterizada por uma gramática forte, essa gramática torna visível o assunto de que trata e, para o aquisidor, a passagem de uma teoria para outra não indica uma quebra na linguagem mas simplesmente uma extensão dos poderes explicativo e descritivo da linguagem. No caso das estruturas horizontais de conhecimento (como é o caso das ciências sociais), os problemas de aquisição surgem, em particular, quando a gramática é fraca.

As linguagens das estruturas horizontais de conhecimento tendem a ser redundantes, podendo ser designadas por linguagens retrospectivas. As relações conceptuais hegemónicas que geram têm, embebido nelas, o passado e, por isso, as suas descrições referem-se a algo que já passou. Contudo, sob condições de rápida mudança social, o que está para ser descrito não é descritível ou é apenas inadequadamente descritível numa linguagem retrospectiva. Para argumentar o facto de considerar como retrospectivas as linguagens das estruturas horizontais de conhecimento, Bernstein considera que os que contribuem para as estruturas horizontais de conhecimento não têm meios de isolar as suas construções das experiências construídas pelo discurso horizontal. Como consequência da sua aquisição, as estruturas



horizontais de conhecimento tendem a originar oradores obcecados com problemas de linguagem que usam para construir, destruir, afirmar e, por isso, reproduzir a estrutura posicional de um particular campo intelectual. Esta orientação obsessiva é particularmente acentuada quando as derivações da linguagem especializada dão origem a poderes muito fracos de descrição específica empírica não ambígua. Poderes fracos de descrições empíricas removem uma fonte crucial quer de desenvolvimento, quer de rejeição de uma linguagem particular e, neste sentido, contribuem para a sua estabilidade como uma forma congelada.

Dentro das gramáticas fracas das estruturas horizontais de conhecimento, pode-se estabelecer ainda uma distinção, com base na forma como elas são transmitidas e adquiridas. No caso das ciências sociais, a transmissão é explícita e refere-se a uma pedagogia que torna explícitos (ou tenta tornar explícitos) os princípios, procedimentos e textos a serem adquiridos. No caso das artes, a transmissão é tácita, segundo uma pedagogia em que o mostrar e o modelar precede o fazer. Esta estrutura de conhecimento é a que está mais próxima do discurso horizontal (discurso não académico, local), emergindo como uma prática especializada para satisfazer as exigências materiais dos seus segmentos.

Como parte do movimento para tornar os conhecimentos especializados mais acessíveis aos jovens, os segmentos do discurso horizontal são recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas escolares. Contudo, tal recontextualização não leva necessariamente a uma mais efectiva aquisição. Quando segmentos do discurso horizontal se tornam recursos para facilitar o acesso ao discurso vertical, tais apropriações são provavelmente mediadas através das regras distributivas da escola. A recontextualização dos segmentos é confinada a grupos sociais específicos, normalmente os ‘menos aptos’. Este movimento para utilizar segmentos do discurso horizontal como recursos para facilitar o acesso, normalmente limitado ao nível processual ou operacional de uma disciplina, pode também ser ligado ao ‘melhoramento’ da capacidade dos alunos para lidarem com temas emergentes no seu dia-a-dia (saúde, trabalho, aptidões domésticas, etc.). Aqui, o acesso e a relevância encontram-se restringidos ao nível da estratégia ou operações derivadas do discurso horizontal. Os discursos verticais são reduzidos a um conjunto de estratégias para se tornarem recursos que alegadamente melhoram a eficiência dos reportórios disponibilizados no discurso horizontal. Contudo, poderá haver outro motivo. O discurso horizontal pode ser visto como um recurso crucial para o populismo pedagógico em nome de dar poder ou ouvir as vozes silenciadas, de forma a combater o elitismo e alegado

autoritarismo do discurso vertical. É oferecido aos alunos um contexto oficial no qual se fala como se pensa que esses alunos são. A mudança na equidade de igualdade ('de oportunidade') para o reconhecimento da diversidade (da voz), pode bem ser responsável pela colonização do discurso vertical ou pela apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical, o que levanta uma questão interessante das implicações para a igualdade pelo reconhecimento e institucionalização da diversidade.

Um aspecto interessante que ressalta da conceptualização anterior sobre a diferença entre estruturas hierárquicas e horizontais de conhecimento tem a ver com a forma como são socializados os professores das áreas de conhecimento científico. As ciências experimentais são estruturas hierárquicas de conhecimento. As teorias de instrução (ciências sociais) são estruturas horizontais de conhecimento. Isto significa dizer que o *que* a ser ensinado em aulas de ciências é bastante diferente, na sua estrutura, do *como* se ensina. Os professores e educadores de ciências, que têm sido primariamente socializados dentro de estruturas hierárquicas específicas de conhecimento, têm encontrado sempre alguma dificuldade em aceitar conhecimentos caracterizados por linguagens paralelas. Esta socialização primária prepara os professores e educadores de ciências para o *que* do ensino e da aprendizagem. Contudo, o *como* do ensino e da aprendizagem requer dos professores um processo posterior de socialização dentro de estruturas horizontais do conhecimento. Para conciliar estes dois processos de socialização, os professores têm de dar um 'grande salto', especialmente quando passam para estruturas horizontais de conhecimento caracterizadas por gramáticas fracas. Esta pode ser uma das razões que tem levado os professores de ciências, os formadores de professores de ciências e os investigadores em ensino das ciências a não manifestarem grande interesse por assuntos relacionados com a Sociologia.

Contudo, devido à gramática mais forte que parece caracterizar alguns aspectos da psicologia, os educadores de ciências têm aceite melhor conhecimentos da psicologia para fundamentar a educação científica, do que conhecimentos da sociologia caracterizados por gramáticas fracas. Em geral, eles tendem a sentir que a sociologia é muito 'frouxa', conceptualmente pobre e incapaz de os ajudar na sua investigação e prática. Isto pode constituir um problema sério para o desenvolvimento da educação científica porque a análise sociológica é então, em geral, tomada como não relevante.

A teoria de Bernstein constitui uma notável excepção. Esta teoria, que se distingue em muitos aspectos de outras teorias sociológicas, pode ser vista como possuindo uma

gramática forte porque “tem uma sintaxe conceptual explícita capaz de descrições empíricas ‘relativamente’ precisas e/ou de gerar modelos de relações empíricas” (Bernstein, 1999, p.164) e esta pode ser uma das muitas razões que tem levado alguns educadores científicos a aceitá-la. De facto, a forte conceptualização que contém, a sua tendência para níveis cada vez mais elevados de abstracção, o seu poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência têm sido apelativos aos educadores científicos. Estes educadores estão provavelmente entre aqueles que têm mostrado interesse nas questões sociológicas, principalmente (mas não apenas) seguidores de Vygotsky, e que têm encontrado na teoria de Bernstein uma ‘forma de pensamento’ mais próxima das estruturas hierárquicas em que foram socializados.

### *A teoria no quadro da investigação empírica*

Um dos aspectos cruciais da obra de Bernstein, e que expressa a sua posição epistemológica no campo da investigação empírica, refere-se ao modelo de metodologia que preconiza como “motor” do desenvolvimento de uma teoria.

Com base numa reflexão sobre modos opostos de inquérito, isto é sobre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa, Bernstein usa os conceitos de linguagem de descrição interna e externa para propôr um modelo de metodologia em investigação sociológica que tenha o potencial para permitir uma relação dialéctica reflexiva entre os conceitos contidos numa teoria (linguagem interna) e os dados empíricos que se pretendem analisar. Define linguagem de descrição como um esquema de tradução mediante o qual uma linguagem é transformada noutra linguagem e associa a linguagem de descrição interna à sintaxe através da qual é criada uma linguagem conceptual (modelo teórico) e a linguagem de descrição externa à sintaxe através da qual a linguagem interna pode descrever algo mais do que a si própria. Por outras palavras, a linguagem de descrição externa é o meio pelo qual a linguagem interna é activada, funcionando como a interface entre os dados empíricos e os conceitos da teoria.

A linguagem de descrição não deve ser confundida com a análise de conteúdo, dado que esta está, em geral, interessada em conteúdos que aparentemente se auto-enunciam. Os princípios de descrição constroem o que conta como relações empíricas e transformam essas relações em relações conceptuais. Uma linguagem de descrição constrói o que conta como referentes empíricos, como estes referentes se relacionam uns com os outros de forma a produzir um texto

específico e como transforma estas relações referenciais em objectos teóricos ou objectos teóricos potenciais.

Em síntese, a metodologia de investigação, tal como sugerida por Bernstein, rejeita quer a análise empírica, sem uma base teórica que lhe esteja subjacente, quer a utilização de teoria que não permita a sua transformação com base nos dados empíricos. Ele defende o desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição em que o teórico e o empírico são vistos de forma dialéctica. Os modelos teóricos, a linguagem de descrição e a análise empírica interactuam transformativamente, de forma a conduzir a uma maior profundidade e precisão.

A figura 5 mostra, de forma esquemática, estas relações entre as componentes da investigação.

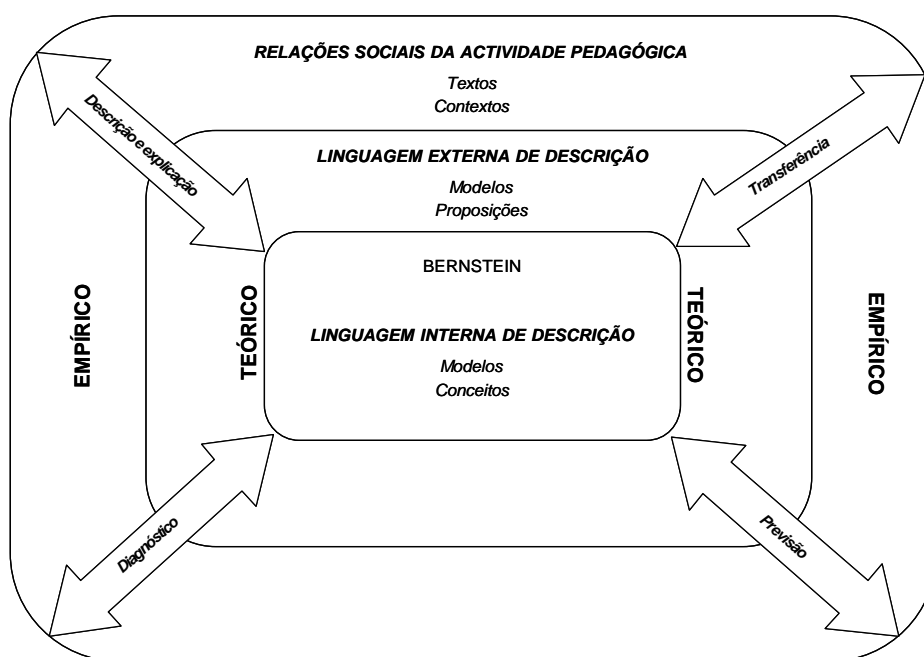


Figura 5 – Metodologia sociológica de investigação (Morais & Neves, 2001).

O diagrama contempla as seguintes condições:

- A linguagem interna de descrição é constituída por uma teoria ou por um conjunto de teorias (neste caso a teoria de Bernstein) que contêm conceitos e modelos a um nível

elevado de abstracção.

- A linguagem externa de descrição é constituída por proposições e modelos derivados da linguagem interna de descrição, agora já com um grau mais elevado de aplicabilidade. É a linguagem externa de descrição que activa a linguagem interna de descrição (Bernstein, 2000).
- As linguagens de descrição interna e externa constituem o nível teórico da metodologia de investigação.
- As relações sociais da actividade pedagógica referem-se aos textos e contextos pedagógicos que constituem o nível empírico da metodologia de investigação.

As setas, no modelo, pretendem representar a relação dialéctica entre o teórico e o empírico – a linguagem interna de descrição direcciona a linguagem externa de descrição e esta direcciona a estruturação prática da investigação e a análise e interpretação dos resultados. Inversamente, os resultados obtidos aos vários níveis do trabalho empírico conduzem a mudanças da linguagem externa de descrição, de modo a aumentar o seu grau de precisão. Por seu lado, a linguagem externa de descrição, contendo as mudanças originadas pelo empírico, conduz a mudanças da linguagem interna de descrição. Desta forma, os três níveis constituem instrumentos activos e dinâmicos que conduzem a mudanças num processo de real investigação.

Enquanto a investigação quantitativa ortodoxa tem dado ênfase à teoria, a investigação qualitativa ortodoxa tem dado ênfase à prática/ o empírico. Nos seus extremos, estes dois modos de investigação estão separados por forte classificação – a investigação quantitativa atribui um estatuto mais elevado à teoria e a investigação qualitativa atribui um estatuto mais elevado à prática/ o empírico. A relação dialéctica entre o teórico e o empírico, procura enfraquecer esta classificação, considerando que teoria e prática são igualmente importantes para uma boa investigação. Contudo, este processo dialéctico só é possível quando a linguagem interna de descrição está conceptualizada de forma suficientemente forte para conter poder de diagnóstico, descrição, explicação, transferência e previsão.

É de salientar que o desenvolvimento desta metodologia de investigação está intimamente dependente das potencialidades oferecidas pela teoria (linguagem interna de descrição) que a fundamenta e que o desenvolvimento da teoria depende das potencialidades oferecidas pelos

modelos/proposições (linguagem de descrição externa) construídos com base na dialética entre o teórico e o empírico. A teoria de Bernstein, enquanto possuidora de uma estrutura conceptual que contém potencialidades de diagnóstico, previsão, descrição, explicação e transferência, fornece uma poderosa linguagem interna de descrição. É esta forte linguagem interna de descrição que, ao contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição, permite ampliar as relações em estudo e aumentar o nível de conceptualização das análises realizadas.

### *Referências*

- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and Control, Vol. III: Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363
- Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood Press.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and Control, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Londres: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001a). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Bernstein, B. (2001b). Video conference with Basil Bernstein. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Davies, B. (2001). Introduction. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A., & Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (cap. 8). Nova Iorque: Peter Lang.