
A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN E ALGUMAS DE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES¹

Jefferson Mainardes

Silvana Stremel

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

RESUMO

Este artigo apresenta um panorama da teoria de Basil Bernstein e suas principais contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais e políticas curriculares. Em especial, evidencia-se o conceito de recontextualização do discurso (teoria do dispositivo pedagógico) e suas contribuições para as pesquisas desses referidos campos. O artigo apresenta alguns exemplos de pesquisas que se baseiam na teoria de Bernstein e argumenta que essa teoria possui uma estrutura conceitual forte e uma linguagem de descrição que oferece relevantes e consistentes contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.

Palavras-chave: Basil Bernstein; Políticas educacionais; Políticas curriculares; Teoria do dispositivo pedagógico.

INTRODUÇÃO

No campo da pesquisa em educação, uma série de trabalhos empíricos tem demonstrado que a teoria de Basil Bernstein pode ser empregada para descrever os níveis de análise macro, meso e micro, bem como as relações entre eles (Singh, 1995, 2002; Al-Ramahi; Davies, 2002).²

Para Al-Ramahi & Davies (2002), os trabalhos de Bernstein oferecem a possibilidade de analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula). Ball (1998) argumenta que as ideias de Bernstein contribuem para analisar comparativa e globalmente as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização. De fato, diversas pesquisas do campo das políticas sobre políticas e reformas educacionais e curriculares têm explorado conceitos da teoria de Bernstein, em especial a teoria do dispositivo pedagógico³ (Ball, 1998; Nascimento, 1998; Neves *et alii*, 2000;

¹ Apoio: CNPq e Capes.

² Alguns pesquisadores que empregam e discutem as ideias de Basil Bernstein consideram que ele produziu um conjunto de teorias, razão pela qual utilizam a expressão “teorias de Bernstein”. Ver a respeito Rosen (1974); Toft; Kitwood (1980); Arntson (2006) e Loo (2007).

³ Pedagogic device theory

Al-Ramahi; Davies, 2002; Singh, 2002; Mainardes, 2004; Beck, 2006; Ivinson; Duveen, 2006; Lopes, 2005; Neves; Morais, 2006; Sadovnik, 2006; Calado, 2007; entre outros).

Nosso intento, nesse artigo, é explorar algumas contribuições da teoria de Bernstein para a pesquisa no campo das políticas educacionais e políticas curriculares, em especial as contribuições do conceito de recontextualização do discurso, formulado por Bernstein no contexto da sua teoria do dispositivo pedagógico. No entanto, diante da riqueza dos conceitos de Bernstein e do reduzido número de textos sobre essa teoria, em Língua Portuguesa, buscamos apresentar uma síntese de outros conceitos que também têm sido explorados nas pesquisas. Assim, na primeira seção do artigo apresentamos uma breve explanação sobre a biografia de Bernstein e dos conceitos principais de sua teoria. Em seguida, são apresentados os principais aspectos da teoria do dispositivo pedagógico e suas contribuições para a pesquisa de políticas educacionais específicas.

Segundo Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” (p. 254), através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Essas regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis.

O PENSAMENTO DE BERNSTEIN: PRINCIPAIS ASPECTOS

Basil Bernstein (1924-2000) foi professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. As suas publicações iniciaram-se em 1958 e desenvolveram-se até a sua morte, no ano 2000. A evolução das suas ideias aparece fundamentalmente em cinco volumes (*Class, codes and control*), nas quais o autor foi elaborando a

teoria dos códigos sociais e educativos e suas implicações para a reprodução social (Moraes; Neves, 2007; Sadovnik, 2001). O primeiro volume foi publicado em 1971 e o último volume em 1996 (cuja segunda edição ampliada foi publicada em 2000).

Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros. Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

No contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra, Bernstein, juntamente com Michael Young, fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). De maneira geral, esse movimento desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. Em função de alterações no contexto social e educacional que tinha inspirado o movimento, bem como de mudanças nas pretensões teóricas de seus precursores, a NSE foi sendo gradativamente incorporada por uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais (Silva, 2007).

Para Moraes e Neves (2001a), Bernstein estabeleceu constantemente ligações com outras áreas do conhecimento, tais como: a Psicologia, a Antropologia, a Epistemologia. Um dos aspectos peculiares da obra do sociólogo e que expressa a sua posição epistemológica é a construção de um modelo teórico e metodológico em que a teoria orienta o empírico e este modifica e amplia a teoria em uma permanente relação dialética (Moraes; Neves, 2001a, 2007; Moraes; Neves; Pires, 2004b).

A sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências das tendências weberiana, marxista e interacionista. Além do mais, em alguns trabalhos busca estabelecer relações com as teorizações produzidas por Foucault, que também evidenciam os processos de controle e poder produzidos por meio dos discursos. Em virtude disso, o próprio autor realçava que seus escritos não poderiam se enquadrar em uma única perspectiva dentro do campo sociológico, reconhecendo que é influenciado por diferentes fontes, mas de maneira mais decisiva por Durkheim. (Sadovnik, 2001; Davies, 2003, SantoS, 2003).

O estruturalismo refere-se à perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade. Os estruturalistas buscam descrever o fenômeno social em termos de suas estruturas sociais e linguísticas, regras, códigos e sistemas e

desenvolver “grandes teorias” (Petersen *et alii*, 1999). O estruturalismo considera a noção de estrutura como um conceito teórico e metodológico. Estrutura é um conjunto de elementos inter-relacionados que constituem um sistema coerente, no qual cada elemento está relacionado com os demais e com a totalidade. Em sentido metodológico, por meio da análise das relações entre os elementos de um sistema, busca-se identificar as regras reguladoras das configurações e determinações dos mesmos (Japiassú; Marcondes, 2006; Mora, 2001).

Para Lopes (2005), Bernstein mantém um enfoque marcadamente estruturalista em seu sentido estrito, na medida em que estava preocupado em definir uma estrutura do sistema e a construção de modelos fortemente situados em pares binários interconectados (discurso regulador/discurso instrucional; campo de produção/campo simbólico; Estado/organizações de produção do conhecimento pedagógico). Por sentido estrito, a autora designa o estruturalismo como um movimento intelectual que se desenvolveu principalmente no cenário francês, nos anos 1960, nos campos da linguística, antropologia, filosofia, política e psicanálise. Constitui-se em uma tentativa anti-positivista de explorar a realidade se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem. Os autores que podem ser elencados nesse sentido dado ao estruturalismo são Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. A autora argumenta que, mesmo de forma estrita, o estruturalismo é amplo e diversificado, uma vez que abrange autores que são diferentes entre si.

Dosse (2007b) explica que o estruturalismo “engloba uma realidade plural, lógicas disciplinares singulares e indivíduos particulares” (p. 13). O estruturalismo é

[...] um movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo, muito mais amplo do que um simples método específico para um determinado campo de pesquisa. Esse posicionamento, no entanto, surtirá resultados diferentes conforme os campos de aplicação: linguística, antropologia, sociologia, filosofia, história geral, história da arte, psicanálise, crítica literária, etc. Essa grade de leitura, que se pretende unitária, privilegia o signo à custa do sentido, o espaço à do tempo, o objeto à do sujeito, a relação à do conteúdo, a cultura à custa da natureza. (...) o estruturalismo nutre a ambição de constituir um único e vasto programa de análise, podendo ser aplicado a todos os campos do saber (Dosse, 2007a, p. 12).

Segundo o autor, toda abordagem estruturalista se insere na ambição da construção de leis gerais e na busca da universalidade. O método fonológico forneceu contribuições importantes ao

estruturalismo, que são incorporadas por Lévi-Strauss: introdução da noção de sistema; considerar não somente o termo em sua especificidade, mas apreendê-lo em suas relações internas (Dosse, 2007a). Lévi-Strauss enuncia uma tese canônica do estruturalismo ao afirmar que “o código precede a mensagem, que é independente dela, e que o sujeito está submetido à lei do significante” (Dosse, 2007a, p. 62). É nesse nível que se encontra o núcleo estrutural da abordagem: “a definição de um código é ser traduzível num outro código: a essa propriedade que o define dá-se o nome de estrutura” (Descombes, 1979, *apud* Dosse, 2007a, p. 62).

Moore e Muller (2003) consideram que a teoria de Bernstein é uma forma de realismo sociológico à moda de Durkheim. Segundo eles, a abordagem realista permite

uma revalorização radical do campo e do modo em que suas posições e relações são percebidas e a relação entre teoria e pesquisa é entendida. Contra o positivismo, o realismo insiste na primazia da teoria sobre a experiência, mas, contra o construtivismo, ele reconhece a disciplina ontológica da lacuna discursiva – a realidade se “anuncia” a nós também como sendo construída por nós. É precisamente a disciplina da “lacuna discursiva” que foi renegada ou abandonada por um imenso leque de perspectivas pós-modernas, multiculturalistas e pós-colonialistas, geralmente sustentadas por várias interpretações de pensadores-chave como Foucault e Derrida, que, hoje em dia, agrupam-se perto do centro do empreendimento sociológico. Para Bernstein e outros realistas, contudo, a busca de validade dentro do espaço criativo da lacuna discursiva deve se estender, como disse Habermas, numa análise surpreendentemente paralela, “além da fronteira do texto” (Habermas, 1995, p. 223). O trabalho de Basil Bernstein surge como um marco exemplar iluminando o caminho (p. 1.358).

CRÍTICAS À TEORIA DE BERNSTEIN

A maior parte das críticas endereçadas aos trabalhos iniciais de Bernstein refere-se a questões relacionadas às teorias do déficit e da diferença e ao nível de abstração e complexidade de sua teoria. Segundo Sadovnik (2001), Bernstein rejeitava a ideia de que seu trabalho estivesse baseado nas teorias do déficit e da diferença. Ao contrário, ele argumentava que a teoria do código afirmava que a classe social regulava a distribuição desigual dos princípios privilegiadores da comunicação e a classe social, indiretamente, causa impacto na classificação e enquadramento do

código elaborado transmitido pela escola de forma a facilitar ou perpetuar a aquisição desigual. Segundo Bernstein, a teoria do código não aceita nem o déficit nem a diferença, mas presta atenção nas relações de poder mais amplas e as práticas de transmissão, aquisição e avaliação que ocorrem no nível micro.

Segundo Aaron (2005), três controvérsias principais afetaram a recepção da teoria do controle simbólico. A primeira refere-se às críticas de Pierre Bourdieu que considerou que Bernstein falhou ao relacionar o conceito de código elaborado com as condições sociais de sua produção e reprodução. Segundo, diversos autores criticam o estilo de escrita de Bernstein que é considerado muito complexo, oferecendo barreiras para a compreensão de seus trabalhos. No entanto, há um significativo conjunto de trabalhos que buscam interpretar sua teoria por meio de trabalhos empíricos e tentativas de síntese (Domingos *et alii*, 1986; Morais *et alii*, 2001; Muller *et alii*, 2004; Moore, 2006; Atkinson, 1985; Atkinson *et alii*, 1995; Sadovnik, 1995).

A terceira crítica refere-se à teoria do controle simbólico que tem sido caracterizada como uma forma de teoria do déficit. Apesar dessas controvérsias, a teoria de Bernstein se mantém como um modelo analítico bastante empregado e discutido. Um dos mais importantes fóruns de discussão sobre a teoria de Bernstein tem sido o evento “International Basil Bernstein Symposium”. O primeiro foi realizado em Lisboa, em 2000 (Morais *et alii*, 2001); o segundo, em Cape Town, na África do Sul, em 2002 (Muller *et alii*, 2004); o terceiro em Cambridge, Inglaterra, em 2004 (Moore *et alii*, 2006); o quarto, nos Estados Unidos, em 2006; o quinto, em Cardiff (País de Gales), em 2008 e o próximo será realizado na Austrália, em 2010 (Griffith University’s South Bank Campus, Brisbane).

Sadovnik (1991) menciona três importantes áreas de trabalhos de pesquisa futuros que podem fazer avançar a teoria do controle simbólico:

a) estudos que procuram aplicar o modelo teórico de Bernstein;

b) estudos que realizem testes empíricos da teoria, por exemplo, sobre a relação entre as classes sociais que compõem a escola, as práticas pedagógicas e as formas e as razões pelas quais essas práticas conduzem a vantagens e desvantagens de classe social;

c) estudos que procurem focalizar a construção de teorias mais sistemáticas de transformação educacional, ou seja, um modelo dialético que mostre como o mesmo processo de controle simbólico, que são reprodutores da ordem social, têm o potencial de criar a possibilidade de mudança.

Apple (1992), ao criticar a teoria do controle simbólico de Bernstein, reconhece que se trata de uma teoria consistente para explicar os efeitos da classe social na educação. Apesar disso, Apple argumenta que a teoria de Bernstein: a) não apresenta uma especificação ou uma definição de classe social; b) é opaca em relação à formação de classes; c) apresenta processos opacos de relações de classes sociais; d) não apresenta processos de consciência de classe nas lutas pela educação; e) não incorpora a atuação dos conflitos de classe social.⁴

CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA DE BERNSTEIN

Código

O conceito de código é central na Sociologia de Bernstein. Para Bernstein (1996) “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (p. 143). Assim, a unidade para análise dos códigos não é um enunciado abstrato ou um contexto isolado, mas as relações entre contextos. “O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (p. 143).

Desde as suas primeiras obras sobre linguagem (código restrito e código elaborado), código se referia a um princípio regulador que está na base dos sistemas de mensagens (currículo, pedagogia e avaliação).⁵ Segundo ele, existiam diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas. Bernstein, baseando-se em investigação empírica, estabeleceu as diferenças entre o código restrito da classe trabalhadora e o código elaborado da classe média. Os códigos restritos dependem do contexto e são particularistas enquanto que os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas.

No terceiro volume de *Class, codes and control* (1975), Bernstein desenvolveu a teoria dos códigos partindo de suas raízes sociolinguísticas para estudar a conexão dos códigos de comunicação, discurso e prática pedagógica. Por esse motivo, a teoria dos códigos abordava os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução das classes sociais. Com o objetivo de entender esses processos, Bernstein seguiu a mesma linha do texto “Classes e

⁴ É interessante ver a resposta de Bernstein às críticas de Apple sobre classe social, estrutura de poder e outros aspectos em Bernstein (1994).

⁵ Para Bernstein (1971), currículo define o que conta como conhecimento válido; pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como a realização válida do conhecimento. A teoria de educação de Bernstein precisa ser entendida com base nos conceitos de classificação, enquadramento e avaliação e suas relações com os aspectos estruturais de seu projeto sociológico (Sadovnik, 2006).

pedagogias: visíveis e invisíveis” (Bernstein, 1977) no qual ele analisava as diferenças entre dois tipos de transmissão da educação e apontava que as diferenças na classificação e nas regras de estrutura de cada prática pedagógica (visível e invisível) estão relacionadas com classe social e expectativas das famílias. Essas investigações e formulações de Bernstein deixaram claro que os sociólogos da educação necessitam levar em conta a tarefa empírica de observar o que ocorre no interior das escolas e analisar tais dados em relação aos fatores institucionais, sociais e históricos mais amplos.

Classificação e enquadramento

Os conceitos de classificação e enquadramento são centrais na teoria do discurso e da prática pedagógica desenvolvida por Bernstein. Enquanto o termo classificação (poder) é usado para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o *como* o processo ensino/aprendizagem é conduzido. De acordo com Bernstein (1996), classificação refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento. Onde a classificação é forte (+C) os conteúdos estão separados por limites fortes. Onde a classificação é fraca (-C), há uma reduzida separação entre conteúdos e áreas de conhecimento. Enquadramento refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica. Um enquadramento forte (+E) indica que o transmissor (professor, estudante, pais, sistema educacional, texto, televisão) regula explicitamente o conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e o discurso que constituem o contexto de aprendizagem. Se o enquadramento é fraco (-E), o transmissor tem aparentemente um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

Pedagogias visíveis e invisíveis

No texto “Classe social e prática pedagógica” (1996), Bernstein analisou as diferenças existentes entre dois tipos de transmissão educacional relacionadas a classes sociais e pressuposições das famílias: as pedagogias visíveis, marcadas pela forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis, caracterizadas pela fraca classificação e fraco enquadramento.⁶ Para Bernstein (1990), embora as pedagogias visível e invisível sejam

⁶ De 1975 a 1990, Bernstein publicou diferentes versões do texto “Classe social e pedagogias visíveis e invisíveis”. No capítulo “*Pedagogising knowledge: studies in recontextualisation*”, publicado no seu último livro (1996, reeditado em 2000 com a inclusão de novos capítulos), Bernstein reformulou a distinção entre pedagogias visíveis e invisíveis, rerepresentando-as como modelos pedagógicos de competência e desempenho.

modalidades opostas de práticas pedagógicas, ambas reproduzem pressupostos de classe. Assim, nenhuma delas seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades de classe.

Morais e Neves (2001b), Moraes (2002) e Moraes *et alii* (2004a, 2004b) argumentam que é necessário ir além da simples dicotomia entre pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis. Com base na teoria de Bernstein, essas autoras, argumentam a favor de uma *prática pedagógica mista* que foi delineada a partir de elementos das pedagogias visíveis e invisíveis, com o objetivo de criar oportunidades a alunos marginalizados de acesso aos códigos privilegiados e conteúdos, além de prepará-los para pensar criticamente e questionar a autoridade. As autoras mostram que é possível enfraquecer o enquadramento do compassamento sem aumentar significativamente o tempo que a escola tem a oferecer para as crianças. Embora a pesquisa delas focalizasse o ensino de Ciências nos primeiros anos de escolaridade, as principais conclusões parecem válidas para criar um novo modelo de prática pedagógica, no qual todos os alunos teriam a oportunidade de aprender efetivamente. A prática pedagógica mista delineada pelas autoras apresenta as seguintes características principais:

- a) um compassamento mais fraco na aprendizagem (enquadramento fraco);
- b) relações de comunicação abertas entre professores e alunos e aluno-aluno (enquadramento fraco das regras hierárquicas);
- c) limites fracos entre o espaço do professor e os espaços dos alunos (classificação fraca entre espaços);
- d) critérios de avaliação explícitos (enquadramento forte);
- e) fortes relações intradisciplinares (classificação fraca entre vários conteúdos de uma disciplina).

Nesse tipo de prática pedagógica, o enquadramento interno (relação entre professor-alunos) é fraco, o que permitiria uma comunicação aberta entre eles. Essa é uma característica importante em qualquer relação pedagógica, e essencial para crianças que precisam de maior apoio para a aprendizagem. Como os critérios de avaliação são mais explícitos, os professores teriam informações mais precisas sobre o progresso dos alunos e, assim, poderiam planejar as intervenções necessárias mais adequadamente. Um compassamento mais fraco inclui a diferenciação de tarefas, ou seja, a proposição não somente de tarefas comuns, idênticas para todos os alunos, mas também tarefas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos ou grupos de alunos. Na pedagogia mista, tanto o ensino quanto a aprendizagem são valorizados. Os professores são encorajados a

assumir mais explicitamente o papel de mediadores, ao mesmo tempo em que planejam atividades nas quais os alunos podem assumir um papel ativo, uma vez que haveria espaço para o trabalho e iniciativa das crianças.

As pesquisas conduzidas pelas autoras mostram que o efeito da prática pedagógica pode sobrepor-se ao efeito do nível socioeconômico familiar dos alunos, mesmo quando o aproveitamento dos alunos se refere ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Este é um resultado de extrema importância se considerarmos que é ao nível do desenvolvimento das competências cognitivas complexas que os alunos, particularmente os mais desfavorecidos, tendem a revelar maiores dificuldades. O facto de a prática pedagógica poder esbater [atenuar] diferenças a este nível, entre alunos sociologicamente diferenciados, mostra que não há necessidade de baixar o nível de exigência conceptual no processo de ensino-aprendizagem para que *todas* as crianças sejam bem-sucedidas na escola. Pelo contrário, se a prática pedagógica possuir características favoráveis à aprendizagem de *todas* as crianças, elevar o nível de exigência conceptual constitui um passo crucial para que todas tenham acesso a um elevado nível de literacia científica e, conseqüentemente, tenham acesso ao texto científico mais valorizado, quer pela comunidade científica, quer pela sociedade em geral (Morais; Neves; Pires, 2004b, p. 130).

Discurso vertical e horizontal

Em um de seus últimos trabalhos, Bernstein (1999) descreveu os discursos vertical e horizontal. O discurso horizontal refere-se ao conhecimento cotidiano ou conhecimento do senso comum e que implica em um conjunto de estratégias que são locais, organizadas de forma segmentada e dependente de um contexto específico. Os conhecimentos desse discurso são relacionados não pela integração de seus significados, mas por meio das relações funcionais dos segmentos da vida cotidiana. Em contraste, o discurso vertical toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e com princípios sistemáticos. Enquanto os conhecimentos do discurso horizontal são integrados ao nível das relações entre segmentos ou contextos, os conhecimentos do discurso vertical são integrados no nível dos significados que são relacionados hierarquicamente. Moraes (2004) explica que a ciência da educação é uma estrutura de conhecimento fundamentalmente horizontal, caracterizada por gramáticas fracas, isto é, uma estrutura de conhecimento caracterizada por linguagens paralelas, produzida por diversos autores e que contém um fraco poder

de conceitualização. Este fato não permite às teorias educacionais originar uma linguagem externa de descrição e uma atividade empírica com uma estruturação segura. Moore e Muller (2003) consideram que a Sociologia da Educação é uma estrutura de conhecimento horizontal com uma gramática fraca, com uma sintaxe conceitual incapaz de gerar descrições empíricas precisas e sem ambiguidades. E como essa gramática não consegue relacionar as descrições empíricas com as descrições teóricas sem controvérsias, a descrição empírica não pode arbitrar disputas conceituais.

A teoria do dispositivo pedagógico

A teoria do dispositivo pedagógico foi explicitada por Bernstein no Capítulo 5 do livro “A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle (Bernstein, 1996) e no Capítulo 2 de *Pedagogía, control simbólico e identidad*, volume V (Bernstein, 1998). Esta teoria é de especial relevância no presente artigo, uma vez o conceito de recontextualização, bastante empregado na análise de políticas educacionais e curriculares, foi formulado no contexto da teoria do dispositivo pedagógico.

A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. Singh (2002) afirma que, por meio da teoria do dispositivo pedagógico, Bernstein procurou explicar as regras geradoras de estabilidade e uniformidade dos sistemas nacionais de educação. Além disso, ele criou um modelo de como a mudança nos princípios de ordenação e desordenação da pedagogização do conhecimento podem ser investigadas. Bernstein (1996) utiliza-se de uma metáfora para explicar com maior clareza o que é o dispositivo pedagógico. O autor assim define:

é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação (p. 268).

As regras intrínsecas do dispositivo pedagógico estão sujeitas à ideologia, uma vez que participam essencialmente da difusão ou limitação de diversas formas de consciência, conforme Bernstein (1998, p. 68), “*o dispositivo pedagógico actúa como regulador simbólico de la conciencia*”.⁷

⁷ Importante destacar aqui o que Bernstein chama de controle simbólico. O controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é difundida por meio de formas de comunicação, as quais estão impregnadas de relações de poder e categorias culturais dominantes. O campo de controle simbólico é formado por um

O discurso pedagógico implica na correlação de dois discursos: discurso instrucional e discurso regulador. Esses são definidos pela seguinte relação: DI/DR, em que o traço significa que DI está sempre integrado a DR. Discurso instrucional refere-se aos conhecimentos mais específicos (o que e o como transmiti-los). Regulador do DI, o discurso regulador possui um cunho ideológico (discurso moral e de transmissão de valores, identidades) e determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social. Bernstein (1998) infere que esse discurso regulador pode ter um caráter de discurso dominante.

Segundo Bernstein (1996, 1998), as regras do dispositivo pedagógico são: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, as quais estão relacionadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização. Importante ressaltar que essas regras estão hierarquicamente vinculadas, de tal forma que as regras distributivas regem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, regem as avaliativas.

As regras distributivas têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática, de modo que “*distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de diferentes formas de conocimiento*” (Bernstein, 1998, p. 58). Dessa maneira, regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes (em quais condições). Bernstein distingue dois tipos de conhecimento: o impensável (controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos) e o pensável (controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso). Por meio das regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa o controle sobre o impensável e o controle sobre aqueles que podem pensá-lo. Importante mencionar, que o dispositivo pedagógico não cria essa diferenciação entre pensável e impensável, apenas reproduz e tenta regular.

As regras distributivas manifestam-se sociologicamente no campo da produção do discurso, criando um campo especializado de produção do discurso, que segundo o sociólogo está cada vez mais sendo dominado pelo Estado, com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder. Essas regras atuam no que Bernstein denomina de contexto primário, composto pelo campo da produção do discurso, no qual novas ideias são construídas, constituindo o “campo intelectual”⁸

conjunto de agências e agentes que controlam os meios, contextos e possibilidades dos recursos discursivos nas agências do campo do controle simbólico. Exemplos de agências: reguladoras (religiosas, legais); reparadoras (serviços médicos, sociais, clínicas de orientação); reprodutoras (sistema escolar); difusoras (agências de comunicação); modeladoras (universidades, centros de pesquisa, fundações privadas) e executoras (administração pública, governo) (Bernstein, 1996).

⁸ Terminologia de Bourdieu apropriada pelo Bernstein.

do sistema educacional. O campo de produção do discurso pedagógico, geralmente, é dependente de financiamentos (privados e estatais) para o desenvolvimento das pesquisas.

As regras recontextualizadoras, que estão subordinadas às regras distributivas, caracterizam o discurso pedagógico. Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. Assim, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259). Portanto, o discurso pedagógico é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais.

Importante destacar que a movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro produz uma transformação por conta da influência da ideologia. Pode-se dizer, que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização. As regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos recontextualizadores (intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução):

- a) Campo recontextualizador oficial (CRO): é criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial (DPO). São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, interrelação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o campo de recontextualização oficial tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas;

-
- b) Campo de recontextualização pedagógica (CRP): é constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas,⁹ periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa. Igualmente ao CRO, o CRP preocupa-se com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.
- c) O campo recontextualizador pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação. Se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico.

Bernstein (1996) explica que um texto¹⁰ ou discurso sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Por conta disso, podem-se distinguir dois tipos de transformação de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola. Diante disso, Bernstein (1996) esclarece que “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas” (p. 92).

Neves *et alii* (2000), com base no modelo do discurso pedagógico de Bernstein, afirmam que é possível considerar o discurso pedagógico oficial como o resultado de um conjunto de relações que se estabelecem entre vários campos envolvidos na sua geração, recontextualização e reprodução. Estas relações mostram que o discurso pedagógico oficial

reflete os princípios dominantes de uma sociedade, que são gerados no Campo do Estado sob a influência do Campo Internacional e dos campos da produção (recursos físicos) e do controlo simbólico (recursos discursivos). Contudo, o modelo salienta também que o discurso pedagógico não é um simples reproduzidor desses princípios. Aos vários níveis do aparelho pedagógico oficial podem ocorrer recontextualizações que, permitindo uma certa mudança, fazem

⁹ Bernstein (1996) destaca que, de modo geral, quem produz o conhecimento não o recontextualiza, uma vez que uma pessoa só pode ocupar uma posição em qualquer momento dado. No entanto, no campo pedagógico, “ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores” (p. 264).

¹⁰ Segundo Bernstein (1996), texto é uma realização característica e particular do discurso pedagógico. Possui tanto um sentido literal quanto ampliado. “Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (p. 243).

com que o discurso que é reproduzido Não Corresponda Exactlymente Ao Discurso Que É Produzido (NEVES *et alii*, 2000, p. 213).

Assim, um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos. O discurso reproduzido na escola, por exemplo, pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores advindos do contexto específico da escola, ou seja, pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do aluno (família, comunidade). Dessa maneira, por exemplo, a família e a comunidade podem influenciar o campo recontextualizador da escola e interferir em sua prática, assim como a escola pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e de validar o seu discurso regulador.

Enfim, as outras regras estruturantes do dispositivo pedagógico são as regras de avaliação, as quais regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional. O discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola de tal forma que se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto transforma-se em conteúdo específico e o espaço em contexto específico. Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

A NOÇÃO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Conforme já mencionado, a teoria do dispositivo pedagógico constitui-se um modelo teórico que permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos micro-processos de sua realização. A teoria de Bernstein mostra como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social podem afetar o “o quê” e o “como” do texto político produzido e a sua reprodução (Al-Hamahi; Davies, 2002). Em toda a sua obra, Bernstein procurou estabelecer uma ligação entre os micro-processos (linguagem, transmissão e pedagogia) e as questões macro-contextuais (como os códigos culturais e o conteúdo e os processos educativos estão relacionados com as relações de poder e às classes sociais).

As pesquisas sobre políticas educacionais e políticas curriculares que se baseiam nos trabalhos de Bernstein, em geral, têm explorado o conceito de recontextualização do discurso das políticas, discutindo aspectos do discurso oficial, do discurso pedagógico e do campo

recontextualizador local (família e comunidade). Além disso, outros conceitos da teoria de Bernstein têm sido empregados nas análises, a saber: conceitos como pedagogias visíveis e invisíveis, modelo pedagógico de competência e de desempenho, discurso instrucional e discurso regulador, classificação e enquadramento, currículo de coleção e de integração, código restrito e código elaborado, discurso vertical e discurso horizontal, autonomia relativa da educação, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, educação e classe social, etc. Esses conceitos apresentam estrutura conceitual forte que os colocam no âmbito das “*estruturas horizontais de conhecimento de gramática forte e mesmo, poder-se-ia dizer, em muitos aspectos, no âmbito de estruturas hierárquicas de conhecimento*” (Morais, 2004, p. 74).

O conceito de recontextualização permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo,¹¹ Em *Pedagogy, control and identity* (publicada originalmente em 1996) Bernstein relacionou o conceito de dispositivo pedagógico com a teoria da mudança educacional. Com base nesse dispositivo, Bernstein argumentou que a recontextualização do conhecimento a partir dos anos 1960 vem mudando de um modelo de competência para um modelo de desempenho, por meio da proposição de um currículo nacional e da criação de um sofisticado sistema de avaliação nacional. Nesse processo de mudança observa-se um aumento no poder do Estado na recontextualização do conhecimento. Bernstein explica que o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico são relativamente autônomos, mas inter-relacionados com o campo da produção dentro da economia.

Em virtude da consistência da teoria de Bernstein, o pesquisador de políticas educacionais e curriculares poderia expandir o seu espectro de análise quando conhece os diversos aspectos dos trabalhos de Bernstein e o sentido da teoria (ou teorias) por ele formulada. O trabalho de Bernstein sobre o discurso pedagógico busca compreender a produção, distribuição e reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações de estruturalmente determinadas. Um aspecto essencial da teoria de Bernstein é que ele estava preocupado não apenas em descrever os processos de transmissão e aquisição de conhecimentos, mas também e

¹¹ Bernstein não nega a existência de uma base lingüística nos processos discursivos. No entanto, em sua teoria, ele procura considerar as condições sociais (relações de poder) que controlam a produção e a reprodução do discurso e reconhecer as relações de poder e controle que regulam a sua existência. Segundo Bernstein, o discurso é uma categoria abstrata, é resultado de uma construção, de uma produção. O discurso não pode ser reduzido a uma simples realização de linguagem. Cada processo discursivo pode ser considerado como produto de uma rede complexa de relações sociais. Também, o discurso é uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem e essa constituição de sujeitos e objetos está articulada a relações de poder e controle (Bernstein e Díaz, 1984). O poder está presente em cada discurso e, por sua vez, cada discurso é um mecanismo de poder. Assim, discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos.

essencialmente com as suas consequências para diferentes grupos sociais (Sadovnik, 2006). A teoria de Bernstein sobre a prática pedagógica procurava olhar para os processos que ocorriam dentro das escolas. Sua teoria do discurso e da prática pedagógica examinava uma série de regras e considerava como essas regras afetavam o conteúdo a ser transmitido e, além disso, como elas atuavam seletivamente sobre aqueles que eram bem sucedidos no processo de aquisição. Nos trabalhos de Bernstein pode-se perceber a preocupação dele com a classe operária e com os direitos dos estudantes que se encontravam em desvantagens sociais e educacionais (Singh, 2002).

A seguir apresentamos alguns exemplos de pesquisas que empregaram aspectos da teoria de Bernstein como referencial teórico. Mainardes (2004), ao investigar a política de organização em ciclos no Brasil, analisou a emergência e desenvolvimento do discurso dessa política, examinando os diferentes argumentos do campo recontextualizador oficial e do campo recontextualizador pedagógico. A pesquisa histórica e documental permitiu analisar não apenas o discurso das políticas atuais de ciclos, mas também o discurso inicial de autoridades educacionais que já na década de 1920 propunham a ‘promoção em massa’ em virtude das altas taxas de reprovação e da falta de vagas no ensino primário. Além disso, o autor mostrou que as atuais políticas de ciclos apresentam uma série de características das pedagogias invisíveis e argumentou que as políticas de ciclos são complexas porque representam uma mudança de código, ou seja, uma transição da pedagogia visível para uma pedagogia invisível. A complexidade da política demanda uma análise tanto da natureza da política (enquanto pedagogia invisível) quanto da forma de sua implementação. Embora o discurso oficial e pedagógico dos ciclos destaque o seu caráter inclusivo e democrático, a pesquisa empírica demonstrou que no interior das salas de aula podem ocorrer processos de exclusão ou de inclusão “precária e instável, marginal” (Martins, 1997, p. 26). Com o objetivo de ir além da dicotomia pedagogias visíveis e invisíveis, o autor propôs uma série de alternativas que poderiam ser úteis para garantir a apropriação do conhecimento nessa modalidade de política, destacando-se entre elas a prática pedagógica mista e o ensino explícito, bem como a potencialização de alternativas relacionadas à política de ciclos, tais como a pedagogia diferenciada e a avaliação formativa.

Al Ramahi e Davies (2002) buscaram compreender os micro-processos de escolarização e o tipo de pedagogia proposta para as escolas palestinas no contexto do Projeto de Aprendizagem Integrada (*Integrated Learning Project*), parte integrante de uma série de reformas introduzidas nas escolas primárias palestinas. Essas reformas buscavam melhorar a capacidade da escola para planejar e gerir as mudanças educacionais propostas, bem como melhorar a qualidade da educação. A introdução do referido Projeto procurava atualizar os métodos de ensino e reestruturar o

conhecimento educacional, especialmente objetivando recuperar os efeitos do longo período de fechamento das escolas durante o período de rebelião popular ou Intifada. O Projeto investiu no desenvolvimento de um programa voltado para professores, diretores, administradores e estagiários. O foco da pesquisa era a compreensão dos micro-processos de escolarização, mas houve também a preocupação em analisar o projeto desde a sua origem, no interior do Estado, com a participação de outras agências até a supervisão e orientação dos sujeitos envolvidos no Projeto. Concluiu-se que o projeto levou a algumas mudanças na prática, mas essas não chegaram a constituir uma pedagogia “centrada na criança” e os dados mostraram poucas evidências de que os professores em geral estavam trabalhando efetivamente para atender as diferentes necessidades dos alunos. A ênfase dos professores continuou sendo a implementação do currículo altamente classificado (com base na idade dos alunos) e com um forte compassamento.

Sadovnik (2006) apresenta uma análise bastante ampla e aprofundada do Programa *No child left behind* (NCLB) (Nenhuma criança deixada para trás), formulado pelo governo americano (governo George W. Bush). O autor diz que o referido programa representa a extensão de um movimento conservador que tem sido bastante criticado pelos críticos de esquerda. O programa propunha a avaliação dos alunos na 3ª e na 8ª série, exigia que os distritos educacionais relatassem dados do desempenho dos alunos nos testes, as escolas deveriam organizar adequadamente o progresso de alunos de forma que todos os alunos atingissem, até 2014, 100% de proficiência; as escolas que não atingissem o progresso adequado seriam chamadas de ‘*In need of Improvement*’ (Precisa melhorar) e recursos financeiros complementares poderiam ser disponibilizados para a formação continuada de professores. Sadovnik argumenta que o NCLB pode ser melhor entendido dentro do amplo contexto de debates sobre as pedagogias visíveis e invisíveis e o papel do Estado na mediação dos conflitos entre as duas formas de pedagogia visível (pedagogia visível autônoma e pedagogia visível dependente do mercado). Com base na teoria do dispositivo pedagógico, o autor analisa as formas pelas quais o NCLB está relacionado ao discurso instrucional e regulador e suas regras de distribuição e avaliação. Embora o NCLB baseie-se em um igualitário chamado para a equidade, as evidências mostram que o projeto é uma tentativa ambiciosa de privatizar a educação e oferecer recursos públicos para escolas privadas e confessionais. Com base em Bernstein, Sadovnik considerou que o NCLB fortaleceu o poder do campo recontextualizador oficial (governo federal) e enfraqueceu a relativa autonomia dos estados e das autoridades locais de educação. O NCLB, apesar da sua intenção de reduzir a lacuna existente no desempenho dos alunos não tem desenvolvido ações voltadas para mudanças no interior da escola, ou seja, nas práticas pedagógicas que historicamente têm resultado em diferenças de desempenho. Os estudantes que necessitam

melhorar o seu desempenho recebem tutoria suplementar geralmente em centros de apoio à aprendizagem privados, o que pode levar a uma mudança radical na composição do campo recontextualizador oficial e do campo recontextualizador pedagógico. Em uma perspectiva sociológica, Sadovnik considera que a maior limitação do NCLB é buscar resolver os problemas da desigualdade educacional apenas com soluções centradas na escola. O autor menciona o artigo de Bernstein “*Education cannot compensate the society*” (A educação não pode compensar a sociedade) para mostrar que as escolas são instituições limitadas para reduzir as desigualdades sociais e educacionais cujas origens estão fora do sistema educacional, mas nas estruturas econômicas e sociais. NCLB resultou também no reaparecimento de um currículo fortemente classificado. Finalmente, o autor concluiu que as reformas iniciadas pelo NCLB resultou no “mesmo velho vinho em garrafas novas”, ou seja, um sistema educacional mais controlado pelo setor privado, mais fortemente guiado pela avaliação e com a reprodução das mesmas desigualdades.

O trabalho de Bernstein vem sendo empregado como referencial teórico para a análise de políticas curriculares (Nascimento, 1998; Neves *et alii*, 2000; Rose, 2004; Lopes, 2005; Neves; Morais, 2006; Calado, 2007; entre outros). Para Lopes (2005), o conceito de recontextualização tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. A autora menciona que

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Ball, 1992, 1994, 1998, 2001; Bonal & Rambla, 1999; Evans & Penney, 1995; Jones & Moore, 1993; Muller, 1998; Neves e Morais, 2001; Whitty *et alii*, 1994a e 1994b) (p. 53).

A referida autora defende que por intermédio desse conceito, é possível “marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis” (p. 55). Além disso, a autora destaca que a centralidade das questões discursivas e textuais como constitutivas de identidades pedagógicas é também um aspecto produtivo, por articular o discurso (conjunto de regras de

posicionamento e reposicionamento do sujeito) com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho. Para a autora, “como as relações de poder são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças das categorias, dentre elas os saberes, fornecem um modelo teórico interessante que remete à articulação entre poder e saber” (p. 55).

Lopes (2005) indica ainda que o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo é a busca de uma constante articulação macro-micro. Além dos conceitos de recontextualização, outros aspectos da teoria têm sido empregados nas pesquisas sobre currículo, tais como: discurso instrucional e regulador, regras de sequenciação e compassamento, direitos pedagógicos (de realização, inclusão e participação), modelo pedagógico de competência e de desempenho, pedagogias visíveis e invisíveis, modo pedagógico e construção da identidade, alteração e reprodução das estruturas de poder e controle, controle do Estado (incluindo a intensificação do controle do Estado) e entre outros.

Neves *et alii* (2000), por exemplo, analisam a valorização dada do discurso regulador geral (o texto oficial produzido pelo Ministério da Educação, que caracteriza um determinado contexto sociopolítico) e os discursos instrucional e regulador específicos em programas de Ciências dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade. O estudo envolveu a análise de programas de duas reformas portuguesas (1975 e 1991). Os resultados revelam mudanças na reforma de 1991 que sugerem, em geral, um aumento de valorização da dimensão reguladora da aprendizagem. No 7º ano, esta valorização traduz-se na maior importância relativa dada ao discurso regulador geral e, principalmente, ao discurso regulador específico e às competências socioafetivas de maior nível de complexidade. Nos 5º e 6º anos, a mudança é menos evidente, refletindo-se apenas na maior valorização atribuída ao discurso regulador específico. As autoras indicam que a tendência de maior diversificação e especificação das competências cognitivas e sócio-afetivas complexas (por exemplo, incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido da ajuda e cooperação) pode significar o interesse do campo de recontextualização oficial em “legitimar um processo de ensino-aprendizagem que promova, de uma forma mais significativa, a aquisição pelos alunos de um conjunto de normas, valores e atitudes no quadro do movimento curricular geral para a educação pessoal e social” (p. 238). Para as autoras, o quadro teórico e o modelo de análise empregados na pesquisa podem ser aplicados a qualquer currículo e a disciplinas distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, buscamos indicar as contribuições da teoria de Bernstein, para a análise de políticas educacionais e curriculares, com especial referência ao conceito de recontextualização. Buscamos também indicar referências de pesquisas brasileiras e estrangeiras que exploram aspectos da teoria de Bernstein. Embora existam no Brasil trabalhos de pesquisas que se fundamentam na teoria de Bernstein acreditamos que há ainda um espaço muito amplo de discussão em torno das contribuições desse autor para as nossas pesquisas e essa expansão requer uma ampliação de publicações e discussões em torno dessa teoria e de suas aplicações empíricas.

É interessante destacar que o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais). Com base no conceito de recontextualização, Ball (1998) afirma que a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática. Assim, a pesquisa das políticas educacionais e curriculares demanda um esforço de análise para apreender as influências internacionais por meio de processos de globalização e disseminação de ideias e discursos e os processos de recontextualização do contexto nacional e local.

A teoria de Bernstein possui uma “gramática forte” e oferece uma linguagem de descrição que pode contribuir para a pesquisa das políticas educacionais curriculares, seja para pesquisas teóricas que envolvam a análise de textos oficiais (como fazem Neves *et alii*, 2000, Sadovnik, 2006), para a pesquisa empírica (Morais *et alii*, 2004a, 2005b; Rose, 2004; Power; Whitty, 2008), bem como para pesquisas que abrangem tanto a pesquisa de natureza teórica quanto o trabalho empírico (Mainardes, 2004). Moraes e Neves (2007) explicam que a teoria de Bernstein se distingue em muitos aspectos de outras teorias sociológicas, pois 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" (p. 126) e esta pode ser uma das muitas razões que tem levado alguns educadores científicos a aceitá-la. Segundo as autoras, “*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” (p. 127). Segundo as autoras, 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.
- APPLE, M. W. Education, culture, and class power: Basil Bernstein and the neo-marxist sociology of education. *Educational Theory*, v. 42, n. 2, p. 127-145, 1992.
- ARNTSON, P. Testing Basil Bernstein's Sociolinguistic Theories. *Human Communication Research*, v. 9, n. 1, p. 33-48, 2006.
- ARON, P. *Class advantage: social class and knowledge production in Elementary classrooms under the new accountability*. 2005. 346 leaves. PhD Thesis. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, 2005.
- ATKINSON, P. *Language, structure and reproduction: an introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen, 1985.
- ATKINSON, P.; DAVIES, B.; DELAMONT, S. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill: Hampton Press, 1995.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BECK, J. 'Directed time': identity and time in New Right and New Labour policy discourse. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge, 2006. p. 181-195.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- _____. *Class, codes and control: Toward a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3
- _____. Resposta a Michael Apple. *Revista de Educación*, n. 305, p. 179-189, 1994.
- _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- _____. *The structuring of the pedagogic discourse: class, codes and control*. London: Routledge, 1990.
- _____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- _____. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- _____; DIAZ, M. Towards a theory of pedagogic discourse. *Collected Original Reports in Education*, v. 8, n. 3, p. 1-85, 1984.
- CALADO, S. S. *Currículo e manuais escolares: processos de recontextualização no discurso pedagógico de Ciências Naturais do 3º Ciclo do ensino básico*. 2007. 418 f. Tese (Mestrado em Educação – Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.
- DAVIES, B. Bernstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 51-74, 2003.
- DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H., NEVES, I. P. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo*. Trad. de Álvaro Cabral. Bauru, SP: EDUSC, 2007a. v. I (Col. História).
- _____. *História do estruturalismo*. Trad. de Álvaro Cabral. Bauru, SP: EDUSC, v. II. (Col. História).

-
- IVINSON, G.; DUVEEN, G. (2006). Children's recontextualizations of pedagogy. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge. p.109-125.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LOO, S. Theories of Bernstein and Shulman: their relevance to teacher training courses in England using adult numeracy courses as an example. *Journal of Further and Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 203-214, aug., 2007.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.
- MAINARDES, J. *Moving away from a graded system: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil)*. 2004. 240 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – Institute of Education, University of London, London, 2004.
- MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MOORE, R. Knowledge structures and intellectual fields: Basil Bernstein and the sociology of knowledge. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge, 2006. p. 28-43.
- MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge, 2006.
- _____; MULLER, J. O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1319-1340, 2003.
- MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MORAIS, A. M. Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 4, p. 550-570, dez. 2002.
- MORAIS, A. M. Basil Bernstein: sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004. p. 73-88.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Basil Bernstein: antologia. *Revista de Educação*, Lisboa, v. X, n. 2, p. 149-159, 2001a.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Pedagogic social contexts: studies for a sociology of learning. In: MORAIS, A. M. et al. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001b. p. 185-221.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; DAVIES, B.; DANIELS, H. *Towards a Sociology of Pedagogy*. New Your: Peter Lang, 2001.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; PIRES, D. The what and the how of teaching and learning: going deeper into sociological analysis and intervention. In: MULLER, J. et al. (Eds.). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge & Falmer. p. 75-90, 2004a.
- _____. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 119-132, 2004b.
- MULLER, J. ; DAVIES, B. ; MORAIS, A. (Eds.). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge & Falmer, 2004.
- NASCIMENTO, T.M.P. *Programas e sua recontextualização pelos professores: uma análise sociológica no âmbito da disciplina de físico-química do 9º ano de escolaridade*. 1998. 394 f. Tese (Mestrado em Educação – Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.
- NEVES, I. P.; MORAIS, A. M. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular: análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. *Revista de Educação*, Lisboa, v. XIV, n. 2, p. 75-94, 2006.
- _____. Texts and contexts in educational systems: studies of recontextualising spaces. In: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B; DANIELS, H. *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* New York: Peter Lang, 2001. p. 223-249.
- NEVES, I.P.; MORAIS, A.M.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.

-
- PETERSEN, A.; BARNES, I.; DUBLEY, J.; HARRIS, P. *Poststructuralism, citizenship and social policy*. London: Routledge, 1999.
- POWER, S.; WHITTY, G. Bernstein e a classe média. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 119-128, jul./dez. 2008.
- ROSE, D. Sequencing and pacing of hidden curriculum: how indigenous learners are left out of the chain. In: MULLER, J.; DAVIES, B. e MORAIS, A. (Eds.). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge & Falmer, 2004. p. 91-107.
- ROSEN, H. *Language and class: a critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press, 1974.
- SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*, v. 64, n. 1, p. 48-63, 1991.
- _____. *Knowledge and pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex, 1995.
- _____. Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Paris, v. XXXI, n. 4, p. 687-703, diciembre 2001. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf. Acesso em 08 jan. 2010.
- SADOVNIK, A. Toward a sociology of educational change: an application of Bernstein to the US 'No Child Left Behind' Act. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge, 2006. p. 196-210.
- SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SINGH, P. Discourses of computing competence, evaluation and gender: the case of computer use in the primary classroom. *Discourse: studies in the cultural politics in education*, v. 16, n. 1, p. 81-110, 1995.
- SINGH, P. Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 23, n. 4, p. 571-582, dez., 2002.
- TOFT, B.; KITWOOD, T. An exploratory study of adolescent speech using measures derived from Bernstein's theories. *Research in education*, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1980.

BASIL BERNSTEIN'S THEORY AND SOME OF ITS CONTRIBUTIONS TO THE RESEARCH ON EDUCATIONAL AND CURRICULUM POLICIES

ABSTRACT

This paper presents an overview of Basil Bernstein's theory and its main contributions to the research on educational and curriculum policies. In particular, it explores the concept of recontextualisation of discourse (theory of the pedagogic device) and its contributions to the research on such fields. The paper also presents some examples of researches that are based on Bernstein's theory and argues that such theory has a strong conceptual structure and a language of description that provides consistent and relevant contributions to the research on educational and curriculum policies.

Keywords: Basil Bernstein; Educational policies; Curriculum policies; Theory of the pedagogic device.

Recebido em maio de 2010

Aprovado em julho de 2010