



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAVID POHL

**CÓDIGOS PEDAGÓGICOS E AS MODALIDADES DE SUAS
PRÁTICAS**
UMA TRADUÇÃO CRÍTICA DA OBRA DE BASIL BERNSTEIN

LONDRINA
2015

DAVID POHL

**CÓDIGOS PEDAGÓGICOS E AS MODALIDADES DE SUAS
PRÁTICAS:
UMA TRADUÇÃO CRÍTICA DA OBRA DE BASIL BERNSTEIN**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Estadual de
Londrina para obtenção do título de bacharel
em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli
Silva

LONDRINA
2015

DAVID POHL

**CÓDIGOS PEDAGÓGICOS E AS MODALIDADES DE SUAS
PRÁTICAS:
UMA TRADUÇÃO CRÍTICA DA OBRA DE BASIL BERNSTEIN**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Estadual de
Londrina para obtenção do título de bacharel
em Ciências Sociais.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a Adriana de Fátima Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Alexandre Jeronimo Correia Lima
SEED-PR\LENPES-UDEL

Prof. Átila Rodolfo Ramalho Mota
SEED-PR\LENPES-UDEL

Londrina, ____ de ____ de ____.

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Maria Regina, e minhas irmãs, Carolina e Katherine, por todo o amor e apoio que um filho ou irmão poderia querer.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a minha família por seu apoio e amor ao longo de toda a minha trajetória. Agradeço a minha mãe Maria Regina e a minhas irmãs Carolina e Katherine, que mesmo de longe me deram todo apoio e amparo quando precisei. A minha avó Regina e aos meus tios Marco Antônio e Aline, sem os quais não teria sido possível o início desta jornada. Também aos meus demais familiares, que mesmo não citados um a um sabem o papel que tiveram em minha formação pessoal e profissional.

Aos meus professores e mestres, por sua diligência, exemplo, paciência, solicitude e orientação. Agradeço especialmente a Flávio Braune Wiik, que desde o começo da graduação sempre esteve disposto a me mostrar os meandros da academia e a orientar meu trabalho. Agradeço também a Wagner Roberto do Amaral, e meus colegas indígenas e não indígenas do projeto Trajetórias, pelos conhecimentos e vivências acadêmicas e pessoais. Agradeço a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, pela solicitude e presto auxílio na realização deste trabalho e por sua orientação e paciência.

Aos meus colegas e amigos de curso, que encontrei neste caminho que decidimos trilhar, que tornaram este caminho mais leve e de maior valor em minhas lembranças, e que se tornaram preciosas companhias dentro e fora da Universidade. Cito-os por ordem alfabética: Anderson Alexandre Ferreira, Carlos Herrero Gonçalves, Jefferson Francisco Gibellato, Jéssica Sbroglia, Leandro Alvares, Leila Campos Dias e Renan Maurício Godinho.

Gostaria de agradecer também aos demais colegas de curso e amigos de longa data, que por medo de esquecer o nome de alguns e de tornar esta lista extensa demais não citarei. A meu supervisor de estágio Rafael Kenji Kuryiama pelo exemplo e orientação em minha formação e a meus colegas, alunos e amigos do Clube da Tarefa.

[...]

oh! meu Deus!

*Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...*

*Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos “prontos”,
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...*

[...]

**“Para Sara, Raquel, Lia e para todas as
crianças” – Carlos Drummond de Andrade**

POHL, David. **Códigos Pedagógicos e as Modalidades de suas Práticas**: uma tradução crítica da obra de Basil Bernstein. 2015. 81 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015.

RESUMO

O presente trabalho é uma tradução crítica de um capítulo de uma obra de um autor de grande peso na Sociologia da Educação e paradoxalmente pouco conhecido e divulgado no meio acadêmico brasileiro, Basil Bernstein. A Sociologia da Educação, ou Sociologia do Conhecimento, como também pode ser chamada, de Basil Bernstein pertence ao espectro da Nova Sociologia da Educação, sendo estruturada de forma complexa e crítica, o que lhe rendeu diversas críticas e a necessidade de explicação e reformulação de suas explicações. O texto traduzido neste trabalho é o primeiro capítulo (*Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice*) da obra considerada como o quinto volume da série Classes, Códigos e Controle (*Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*) de Basil Bernstein. Sendo a última obra deste conjunto e sendo sua característica principal a preocupação do autor em condensar e tornar sua teoria inteligível, escolheu-se o primeiro capítulo que elenca os conceitos fundamentais da teoria de Bernstein para se traduzir de forma interpretativa. O trabalho é composto, portanto, do texto original em anexo, de sua tradução e da interpretação e explicação dos conceitos traduzidos. Espera-se com isso a contribuição para divulgação e elaboração da teoria deste autor na língua portuguesa.

Palavras-chave: Bernstein. Códigos. Educação.

POHL, David. **Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice**: a critical translation of the Basil Bernstein's work.. 2015. 81 pages. Bachelor's term paper of Social Sciences – Center of Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina. 2015.

ABSTRACT

This paper is a critical translation of a chapter from a work of an author with great weight in the Sociology of Education and that is paradoxically poorly known and published in the Brazilian academic field, Basil Bernstein. The Sociology of Education or Sociology of Knowledge, as it can be addressed, of Basil Bernstein belongs to the New Sociology of Education's spectrum, being structured in a complex and critical way, which rendered to its various critics and the need of reformulation of its predicates. The translated text in this essay is the first chapter (Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice) of the work considered as the fifth tome of the series *Class, Code and Control* (Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique) of Basil Bernstein. Being the last work of this collection and being characterized by its intelligibility, the first chapter that lists the fundamental concepts of Bernstein's theory was taken to be translated in an interpretive way. The essay is composed, therefore, of the original text in the annex, of its translation and the explanation and interpretation of the translated concepts. It is hoped to contribute to the divulgation and elaboration of this author's theory in Portuguese.

Key words: Bernstein. Codes. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipificação Ideal de Estruturas Organizacionais.....	28
Figura 2 – Contexto de Transmissão.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resposta dos estudantes aos temas	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

C – Classificação

DI – Discurso Instrucional

DR – Discurso Regulador

E – Enquadramento

e – externo

i – interno

O – Orientação elaborada

(+) – Forte

(-) – Fraco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CÓDIGOS PEDAGÓGICOS E AS MODALIDADES DE SUAS PRÁTICAS	19
2.1 INTRODUÇÃO	19
2.2 PODER E CONTROLE	21
2.3 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO	22
2.4 CLASSIFICAÇÃO: ALGUNS EXEMPLOS	24
2.5 ENQUADRAMENTO	30
2.6 CÓDIGOS PEDAGÓGICOS.....	33
2.7 CÓDIGOS E ALTERAÇÃO	34
2.8 CÓDIGOS E CONSCIÊNCIAS.....	35
2.9 TRANSMISSÃO E AQUISIÇÃO	36
2.10 CÓDIGOS E PESQUISA.....	39
2.11 CONCLUSÃO.....	44
2.12 NOTAS.....	45
2.13 APÊNDICE: CULTURA PEDAGÓGICA E CÓDIGO PEDAGÓGICO.....	46
3 REVISÃO DOS CONCEITOS	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	68
ANEXO A – Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice	69

1 INTRODUÇÃO

A Sociologia enquanto ciência e a Educação enquanto objeto de estudo nunca estiveram de fato muito distantes. Prova disso é a formação pedagógica mesma de Émile Durkheim, considerado o primeiro cientista social a de fato construir um método sociológico capaz de delimitar e analisar propriamente problemas de ordem social e que possibilitassem a criação de uma tradição científica voltada para esta tarefa, sendo, portanto um dos autores fundadores da Sociologia. Enquanto funcionalista Durkheim possuía como elemento básico de análise o fato social, tratado como ‘coisa’ e dotado de coercitividade, generalidade e externalidade (DURKHEIM, 2007, p. 13). Diferente não é o caso da educação, também considerada pelo autor como um fato social fundamental no processo de socialização dos membros de uma dada sociedade, sendo este processo conduzido pela geração predecessora da geração a ser socializada. É preciso, no entanto, construir-se um processo ambivalente por meio da educação, pois ela deve tanto transmitir os conhecimentos gerais que capacitam um indivíduo a ser socializado, quanto permitir que haja uma especialização e conseqüente divisão social do trabalho (DURKHEIM, 1965, p. 33). Já na obra de um dos autores mais expressivos da Sociologia o tema da educação se revela como um dos elementos essenciais para a compreensão dos processos de socialização e interação. Não estranhamente, Durkheim será considerado como um dos principais precursores da chamada Sociologia da Educação, escola de pensamento que passa a se desenvolver e ganhar visibilidade no período do pós-guerra da década de 1950 na Europa.

O que ocorre na década de 1950, especialmente na Inglaterra, devido a maior disseminação da disciplina de Sociologia, tanto no nível escolar quanto no universitário (MOREIRA, 1990, p. 73), não é uma simples transposição dos modelos analíticos de Émile Durkheim, mas antes o desenvolvimento de uma nova escola de pensamento que tente dar conta do que este modelo analítico se demonstra insuficiente para explicar. A insuficiência deste modelo analítico, essencialmente funcionalista e que aborda a educação como um fato social promotor de socialização, dá-se justamente em uma abordagem que privilegia o aspecto do consenso. Ocorre que, para Durkheim, “[...] a sociedade se apresenta

como uma entidade que transcende as divisões sociais e que se impõe do exterior para dentro dos indivíduos” (PETITAT, 1994, p. 14 *apud* FERREIRA, MELO, 2014, p. 147). No período do pós-guerra, a Sociologia da Educação passa a se desenvolver em um sentido que desloque a explicação do processo de socialização em torno do consenso, principalmente procurando explorar seu aspecto contraditório, de conflito. O contexto deste deslocamento, que se desvia da ideia de consenso, trata-se de uma Europa, que no período do pós-guerra testemunha o surgimento de novas formas de desigualdades, principalmente no âmbito da educação, ao mesmo tempo em que verifica o fracasso das políticas públicas que tinham como objetivo corrigir tais desigualdades. A necessidade de profissionais que avaliem os riscos e possibilidades do processo educacional, bem como a necessidade de aprimorar a formação dos profissionais de educação, dá espaço para o desenvolvimento de novas vertentes teóricas que se afastam cada vez mais do funcionalismo durkheimiano. Os problemas sociais da Inglaterra em meados do século XX, bem como os dos Estados Unidos, ao serem abordados em sua dimensão de transmissão de conhecimento, como por exemplo, as dificuldades de adaptação de imigrantes ou as dificuldades na ascensão social, revelavam a necessidade de uma leitura mais crítica de seu funcionamento, bem como mais compreensiva. É neste contexto que ganham força abordagens como a neomarxista, fenomenológica, interacionista simbólica e etnometodológica (MOREIRA, 1990, p. 73). A guinada da Sociologia da Educação em direção a estas abordagens teóricas, que compreendem o fenômeno da educação por critérios menos generalizantes e abrangentes que a perspectiva macrofuncional, coloca em foco outros aspectos da educação, que se refiram também aos processos micro estruturados, mas ainda tendo em vista as macrofuncionalidades da sociedade, como a divisão social do trabalho. Os aspectos agora a serem privilegiados pela análise sociológica serão referentes ao currículo, aos processos de aquisição e transmissão de conhecimento, modos de avaliação, status de habilidades e competências, etc. É na Inglaterra que surge propriamente uma sistematização desta escola de pensamento na chamada Nova Sociologia da Educação.

A Nova Sociologia da Educação, ou Sociologia do Currículo, como também é chamada, diferencia-se da Sociologia da Educação pela inovação em seu campo teórico, representada por uma tendência teórica que a sua maneira combinava os pressupostos do neomarxismo, do interacionismo simbólico, da

fenomenologia e da etnometodologia. Esta tendência teórica permite abordar o processo da educação em uma dimensão muito mais comunicativa e compreensiva, útil a investigação do relacionamento entre macro-estruturas de poder e a construção de uma intersubjetividade construída aos moldes destes macro-fatores e também deles constituidora (FORQUIN, 1993 apud MELO, FERREIRA, 2010, p. 148). A Nova Sociologia da Educação é chamada de Sociologia do Currículo justamente por abordar estas contradições a partir da compreensão de fatores micro realizados componentes da cristalização das contradições inerentes à transmissão do conhecimento. O evento que marca a fundação desta escola é a publicação no início da década de 1970 da obra *Knowledge and Control*, uma coletânea de artigos organizada por Michael Young, um dos principais representantes desta escola. Dentre os autores desta coletânea de artigos destaca-se Basil Bernstein da Universidade de Londres, que mesmo estando em consonância com seus colegas na construção desta nova abordagem do conhecimento e da educação foi capaz de sistematizar de modo autêntico sua teoria acerca dos processos da educação. É sobre este autor em específico que o presente trabalho pretende versar.

Basil Bernstein nasce no ano de 1924 e vem a falecer em 2000. Sua carreira como professor tem início nos anos 1960, mais especificamente no ano de 1963 quando ingressa no Instituto de Educação da Universidade de Londres como diretor do Departamento de Pesquisa em Sociologia e em 1967 sendo nomeado para ocupar a cátedra Karl Mannheim – especializada em Sociologia da Educação (DAVIES, 2003, p. 52). Antes de ocupar seu cargo no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Basil Bernstein inicia suas publicações no ano de 1958 e as desenvolve até o fim de sua vida. O lastro de sua obra acadêmica pode ser compreendido em cinco de suas obras:

Os três primeiros, sob o título de Classe, códigos e controle, foram publicados em três volumes, na primeira metade da década de 1970. O primeiro deles, publicado em 1971, como subtítulo “Theoretical studies towards a sociology of language” (Estudos teóricos da sociologia da linguagem). O segundo, com o subtítulo “Applied studies towards a sociology of language” (Estudos aplicados à sociologia da linguagem), foi publicado em 1973. O terceiro, publicado em 1975, é intitulado “Towards a theory of educational transmissions” (Em direção a uma teoria das transmissões educacionais). Em 1990, Bernstein publica *The structuring of pedagogic discourse*, como o volume 4, de Classe, códigos e controle, que foi traduzido para o português em 1996, com o título A

estruturação do discurso pedagógico : classe, códigos e controle. O último livro, *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique* (Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa, crítica) foi publicado em 1996. (SANTOS, 2003, p. 19)

Apesar da clara filiação do autor ao estruturalismo durkheimiano, assim como seus colegas da escola da Nova Sociologia da Educação, Bernstein inspira-se em diferentes fontes conceituais para dar conta de questões que falem mais de conflito que de consenso, mais de dominação do que de ordem. Do mesmo modo, procura criar modelos de explicação para a realidade social, ao mesmo tempo em que dá peso às relações de poder na determinação das consciências, inclusive a situação de classe social. No entanto, Bernstein não incorre, apesar das críticas feitas a sua obra, em incoerências ao contrapor modelos de orientação estruturalista e a dimensão de superestrutura do social característica do neomarxismo, isso citando apenas um dos vários aspectos de sua versatilidade teórica. A incoerência não ocorre, pois ao privilegiar a dimensão comunicativa destes processos, Bernstein se preocupa em explicar como aspectos estruturais se traduzem também em determinações mecanicistas. Não estranhamente este autor tem entre suas filiações a Linguística, justamente por se ocupar destes processos de transição que se dão na esfera da linguagem, tendo publicado também artigos na área de Sociolinguística. De fato, um leitor atento de Bernstein dificilmente conseguirá enquadrá-lo em uma tradição específica epistemológica ou metodológica. Prova disso é como o próprio autor, que assim como seus pares da Nova Sociologia da Educação, ao sofrer duras e muitas vezes injustas críticas, dedicou uma parcela de sua obra à justificação e explicação dos próprios preceitos e ainda assim não pode ele mesmo se enquadrar a qualquer tipo de ortodoxia científica. Para classificar Bernstein é preciso levar em consideração sua versatilidade plural e proposital, que pode ser apontada como uma extrapolação do estruturalismo que abrange tanto os campos da Sociologia quanto da Linguística, Antropologia, Psicanálise, Filosofia e Política (LOPES, 2005 apud MAINARDES, 2010).

O título “Classes, Códigos e Controle” que nomeia três das cinco obras principais de Basil Bernstein revela os pilares conceituais do pensamento deste autor em uma Sociologia da Educação que muito bem poderia ser interpretada como uma Sociologia do Conhecimento. Não apenas os últimos títulos – “A Estruturação do Discurso Pedagógico” (BERNSTEIN, 1996) e “Pedagogia, Controle

Simbólico e Identidade” (BERNSTEIN, 2000) – revelam o aprimoramento na clareza e na elaboração do autor em relação a seus conceitos como também explicam a possibilidade de se compreender sua discussão como uma localizada em uma Sociologia do Conhecimento, visto que o que é pelo autor considerado como ‘pedagógico’ não está restrito unicamente ao ambiente escolar ou as agências de educação. Bernstein procura, por meio de seus esquemas conceituais, demonstrar que há uma desigualdade fundamental entre diferentes estratos sociais, desigualdade esta expressa no aparato simbólico da sociedade. A distribuição desigual de recursos é evidente por si mesma em uma sociedade capitalista, ao considerar a existência de uma desigualdade na esfera simbólica e mais ainda, uma dominação entre grupos por meio dessa esfera, Bernstein propõe explicar os fenômenos de comunicação – atos pedagógicos – como elementos essenciais à compreensão das relações de poder que estruturam e são estruturadas por essa distribuição de significados, ou ainda, como se dá o controle simbólico. Uma das distinções conceituais que mais sofreu críticas foi a entre códigos elaborados e códigos restritos, sendo o código elaborado o sistema simbólico mais completo e refinado das classes dominantes, e o código restrito o sistema simbólico mais limitado e grosseiro da classe trabalhadora. O que Bernstein busca provar é que as desigualdades produzidas e reproduzidas na esfera social, política e econômica também ocorrem no nível da linguagem, são os signos recursos neste esquema. A distinção entre códigos elaborados e restritos dá lugar, ao longo do desenvolvimento da obra do autor, ao conceito de modalidades de discursos, mas nem por isso é apagada por estes conceitos, mas antes por eles assimilada. As modalidades do discurso pedagógico se referem sobretudo aos processos de transmissão e aquisição que ocorrem na socialização dos indivíduos. Esta socialização, no entanto, não ocorre do modo libertário ou no sentido da autonomia como o discurso democrático e liberal afirma. Muito pelo contrário, é justamente a análise destes processos de transmissão e aquisição que revela o aprofundamento e realização das relações de poder dadas em uma determinada sociedade. “Revelar” é um termo bastante adequado, visto que o que se procura por meio destes esquemas analíticos é a compreensão dos processos invisíveis que os processos visíveis indicam na manutenção e reprodução do controle social. A instituição escolar é muitas vezes usada como exemplo da aplicação dos conceitos de Bernstein, mas pode ser

considerada como agência de educação – de produção e reprodução do controle simbólico e cultural – toda e qualquer agência que desempenhe essa tarefa.

O que ocorre, de modo resumido, é a reprodução de uma lógica de dominação por meios pedagógicos. A construção e distribuição dos discursos, bem como das ferramentas que permitem compreendê-lo, captá-lo, moldá-lo, atendem a uma hierarquia de poder que faz tudo o que está a seu alcance para se manter hegemônica sobre os elementos que a ela fazem concorrência. O discurso pedagógico, que se realiza por meios de um dispositivo pedagógico, gera diferentes modalidades de si mesmo, podendo ser elas distinguidas entre si em relações verticais ou horizontais, sendo a sua legitimidade passível de verificação em relação ao que se considera ser oficial ou legítimo – usualmente o que se sintoniza com o estrato mais poderoso. Os códigos operacionalizados por estes agentes sociais, já inseridos em uma lógica de controle simbólico, geram contextos definidos por níveis mais ou menos fortes de enquadramento e classificação – válidos tanto para seu exterior quanto para seu interior. Dentro destes contextos, e por estes contextos, o texto é produzido – ou não – pelos indivíduos em interação com o grupo. O que define se uma pessoa é capaz ou não de elaborar textos oficiais é sua contextualização, ou seja, de que modo ela se adequa a esta estrutura pautada fundamentalmente por relações de poder e esquemas de controle, que se traduzem no controle simbólico como localizadores e reguladores dos símbolos. Como ocorre o processo de aquisição e o desfecho do mesmo é o que vai definir a manutenção ou alteração da produção e reprodução destas relações de poder. Não há uma linearidade ou sucessão de etapas nos desdobramentos destes esquemas conceituais. Uma das características que torna a construção conceitual de Bernstein tão complexa é a da simultaneidade com que estes elementos se realizam e se influenciam.

Não é objetivo deste trabalho explicar de modo exaustivo a teoria de Basil Bernstein. Os conceitos aqui abordados serão delimitados pelo primeiro capítulo de sua obra *“Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique”* (BERNSTEIN, 2000). Este capítulo – *Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice* (BERNSTEIN, 2000, p. 3) será traduzido integralmente, bem como seu apêndice. Após a tradução do capítulo será realizada a revisão dos conceitos nele desenvolvidos no sentido de propor interpretações possíveis de tradução e de se procurar correlacionar os aspectos apresentados no texto. Trata-

se, basicamente, de uma tradução crítica e interpretativa, crítica no sentido das interpretações possíveis e desafiadas por limites idiomáticos, e interpretativa na tarefa de se abstrair, da melhor maneira possível, o sentido original do texto. Além das limitações materiais em termos de acesso as pouquíssimas obras deste autor no Brasil, a escolha deste capítulo se mostrou conveniente tanto por se tratar de sua última obra de maior impacto e por isso expressão de um Bernstein amadurecido e preocupado em tornar sua teoria mais clara, como também por se tratar do primeiro capítulo, que trata das modalidades das práticas dos códigos pedagógicos de maneira introdutória e abordando os conceitos mais fundamentais da obra de Bernstein, como: poder, controle, enquadramento, classificação, regras de reconhecimento, regras de elaboração, transmissão, aquisição e alteração. A clareza conceitual e a possibilidade de democratizar a teoria de Basil Bernstein constituem-se como uma das principais motivações deste trabalho. É importante ressaltar que foram feitas as adaptações necessárias ao texto para que ele estivesse de acordo com as normas de formatação que regem o presente trabalho, no entanto, as notas, referências a obras externas ou a demais capítulos do livro foram mantidas como no texto original, a fim de não se comprometer a construção do conteúdo original. O texto original também consta em anexo (Anexo A) para a consulta e comparação do leitor, bem como as citações da revisão dos conceitos estão de acordo com este texto e com a indicação das páginas no original.

2 CÓDIGOS PEDAGÓGICOS E AS MODALIDADES DE SUAS PRÁTICAS¹

2.1 INTRODUÇÃO

Os modelos que aqui desenvolvi devem ser capazes de descrever as práticas organizacionais, discursivas e de transmissão das agências pedagógicas e demonstrar o processo pelo qual a aquisição seletiva ocorre. Também quero deixar bem claro que meu conceito de *prática pedagógica* abrange mais do que as relações que ocorrem no ambiente escolar. As *práticas pedagógicas* incluiriam as relações entre médico e paciente, o relacionamento entre um psiquiatra e o assim chamado doente mental, as relações entre arquitetos e engenheiros. Em outras palavras, a noção de *prática pedagógica* que devo utilizar será considerada como um contexto social fundamental por meio do qual a produção e reprodução cultural ocorrem. Fazendo uso deste conceito relativamente abrangente de prática pedagógica os modelos descritivos que procurarei criar necessariamente terão certo grau de generalidade, podendo desta forma dar conta das diferenciações entre as agências de reprodução cultural.

Quero deixar claro que não levarei em consideração o detalhamento das regulações macro-institucionais dos sistemas de educação, nem tão pouco me preocuparei com os principais debates acerca das mudanças nas alterações dos sistemas de conhecimento contemporâneos. De fato, realizei a escolha deliberada de manter o foco nas regras *implícitas* que dão forma à construção do discurso pedagógico e suas variadas práticas. Faço isso por considerar que a teoria sociolinguística se estende muito em sua metateoria, mas se limita no provimento de princípios de descrição específicos. Devo me concentrar bastante em poder prover e criar modelos, que possam gerar descrições específicas. Acredito que, sem essas descrições específicas, não há meios pelos quais possamos compreender de que maneira os *sistemas de conhecimento* tornam-se parte da consciência. Muitos dos modelos que temos a nossa disposição, penso eu, são altamente generalizantes; muito importantes, mas altamente generalizantes. Frequentemente eles não servem

¹ Título original: Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice (BERNSTEIN, 2000, p. 3)

para prover as regras necessárias para um exame específico de agências específicas e processos de transmissão. Não digo isto como um pedido de desculpas por reduzir o nível acadêmico das discussões a serem feitas.

As principais teorias sobre reprodução cultural das quais dispomos, essencialmente as versões parisienses, são limitadas por suas pressuposições e foco, e, portanto incapazes de fornecer princípios sólidos de descrição das agências pedagógicas, de seus discursos e práticas pedagógicas. Isto, considero, ocorre, pois as teorias de reprodução cultural veem a educação como um veículo de relações de poder externas à própria educação. A partir deste ponto de vista, o discurso pedagógico se torna um veículo para algo que não ele mesmo. Trata-se de um veículo das relações de poder externas à escola, de padrões de dominância pautados por classe, patriarcado, raça. É um tema que chama atenção o fato de a atual estrutura que permite a retransmissão do poder, bem como sua veiculação, não ser, ela mesma, objeto de análise. Paradoxalmente, o que falta às teorias de reprodução cultural é qualquer análise interna da estrutura do próprio discurso e é justamente a estrutura do discurso, a lógica dele, que fornece os meios pelos quais as relações de poder podem ser veiculadas (capítulo 2).

Sugiro que as teorias de reprodução cultural essencialmente veem a educação, e em particular a escola, como um local de patologia social e que sua preocupação está em diagnosticar a educação essencialmente como um dispositivo patológico. Nessas análises, claramente, classe social é necessariamente – e crucialmente – superestimada. No entanto, nesta análise classe social não será superestimada. O que ocorrerá, espero, será uma explicação da lógica interna do discurso pedagógico e suas práticas. Se o que se quer é compreender como processos pedagógicos moldam consciências de formas distintas, não vejo como isso pode ser possível sem se passar pela análise das formas de comunicação que os geram. Minha preocupação maior será de analisar como *textos pedagógicos* são construídos, as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e alteração. Este é o tema que desejo abordar. Estarei preocupado principalmente com três problemas inter-relacionados:

- a) Primeiro, como uma distribuição dominadora de poder e princípios de controle geram, distribuem, reproduzem e legitimam princípios de comunicação dominantes e dominados?

b) Segundo, como tal distribuição de princípios de comunicação regulam as relações ‘internas a’ e entre grupos sociais?

c) Terceiro, como estes princípios de comunicação produzem uma distribuição de formas de consciências pedagógicas?

Em resumo, como poder e controle se traduzem em princípios de comunicação e como estes princípios regulam diferencialmente formas de consciência observando-se sua reprodução e possibilidades de alteração?

2.2 PODER E CONTROLE

Devo começar pela discussão sobre poder e controle. A distinção que aqui farei é crucial e fundamental para toda a análise. Nesta formulação, poder e controle são analiticamente distintos e operam em diferentes níveis de análise. Empiricamente, verificaremos que um permeia o outro. Relações de poder, nesta perspectiva, criam, legitimam e reproduzem fronteiras entre: diferentes categorias de grupos, gênero, classe, raça; diferentes categorias de discurso; diferentes categorias de agentes. Logo, o poder sempre opera no sentido de criar deslocamento, para pontuar o espaço social.

A partir deste ponto de vista, então, o poder sempre operará nas relações *entre* categorias. O foco do poder, sob este viés, está nas entre relações e, deste modo, o poder legitima relações de ordenamento. O controle, por outro lado, deste ponto de vista, estabelece formas legítimas de comunicação apropriadas à diferentes categorias. O controle veicula as relações fronteiriças de poder e socializa os indivíduos nestes relacionamentos. Veremos, no entanto, que o controle é ambivalente, pois veicula tanto o poder de reprodução quanto o potencial de alteração do mesmo.

Para resumir esta distinção entre poder e controle: o controle estabelece comunicações legítimas e o poder estabelece relações legítimas entre categorias. Logo, o poder constrói relações *entre*, e o controle relações ‘*internas a*’ dadas formas de interação. As formas de interação nas quais estou interessado são as da prática pedagógica e as relações de categoria que me interessam são as do discurso pedagógico, seus agentes e seu contexto. Agora, a fim de demonstrar

formalmente como relações dominantes de poder e controle são elaboradas como formas de comunicações pedagógicas será necessário criar uma linguagem especial. Esta linguagem deverá ser capaz de derivar macro relações de micro interações.

Esta linguagem deve também revelar tanto o processo de interação quanto o potencial de alteração. Deverá ser capaz de prover princípios gerais dos quais descrições específicas possam ser derivadas das principais agências de reprodução cultural e de seus processos de transmissão e aquisição.

2.3 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Procederei agora definindo dois conceitos, um para a tradução do poder, das relações de poder, e o outro para a tradução das relações de controle. Espero com isso fornecer meios de se compreender o processo do controle simbólico regulado por diferentes modalidades de discurso pedagógico. E, talvez, possa-se fazer uma observação aqui. Os modelos criados devem ser capazes de gerar uma série de modalidades de discursos e práticas pedagógicas. Os modelos também devem ser capazes de gerar discursos e práticas pedagógicas ainda inexistentes.

Devo começar primeiramente pelo poder. Dissemos anteriormente que relações dominantes de poder estabelecem fronteiras, ou seja, relacionamentos entre fronteiras, relacionamentos entre categorias. O conceito de traduzir poder no nível individual deve dar conta dos relacionamentos entre fronteiras e as representações das categorias destas fronteiras. Usarei o conceito de *classificação* para examinar as relações entre categorias, sejam estas categorias entre agências, agentes, discursos ou práticas.

Essa pode parecer uma maneira bizarra de se usar o conceito de classificação, pois geralmente a classificação é usada para distinguir um atributo definidor que constitui uma categoria; mas aqui *classificação* se refere a um atributo definidor de uma relação *entre* categorias e não de uma categoria. Logo, se eu considerar uma série de categorias, concretamente poderíamos pensar nas categorias do discurso da escola secundária: física, geografia, línguas, etc. Elas não

precisam ser necessariamente categorias discursivas da escola. Elas podem ser as categorias que constituem a divisão do trabalho no campo da produção: não habilitado, habilitado, clérigo, tecnológico, gerencial (Bernstein, 1981, Apêndice).

Considere uma série de categorias, os discursos do currículo secundário. Chamaremos elas de A, B, C, D. Estas categorias podem ser consideradas como uma divisão social do trabalho do discurso. Agora, se estes discursos são diferentemente especializados, então eles devem ter um espaço para desenvolver suas identidades únicas, uma identidade com suas próprias regras internas e voz especial. Pode ser História da França, Alemanha, se se pensar na escola.

No entanto quero argumentar que o espaço crucial que cria a especialização da categoria – neste caso o discurso – não é interno ao discurso, mas é o espaço entre este discurso e outro. Em outras palavras, A só poder A se puder isolar-se efetivamente de B. Neste sentido, não há A se não houver um relacionamento entre A e outra coisa. O sentido de A é apenas compreensível em relação a outras categorias do conjunto; de fato, a todas as categorias do conjunto. Em outras palavras, é o isolamento entre as categorias do discurso que mantem os princípios da divisão social do trabalho. Em outras palavras, é o silêncio que carrega a mensagem do poder; é a interrupção completa entre uma categoria do discurso e outra; é o deslocamento no fluxo potencial do discurso que é crucial para a especialização de qualquer categoria.

Se este isolamento é quebrado, então a categoria corre risco de perder sua identidade. Isso ocorre devido a sua natureza, trata-se do espaço entre esta e outra categoria. O que mantém as forças de isolamento, mantém as relações entre categorias e suas vozes distintas. Assim, o princípio das relações entre categorias, discursos – isto é, os princípios de sua divisão social do trabalho – está em função do grau de isolamento entre as categorias do conjunto que estamos considerando. Se este isolamento altera sua força, então os princípios da divisão social do trabalho – isto é, sua classificação – se altera.

O que preserva o isolamento? O que preserva o entre espaço? O que preserva as regiões de silêncio? O que preserva os deslocamentos? O que preserva o isolamento é *poder*. Tentativas na alteração do nível de isolamento revelam as relações de poder nas quais a classificação se baseia e reproduz.

Podemos fazer a distinção entre classificações fortes e fracas de acordo com o nível de isolamento entre as categorias, sejam estas categorias de discurso, gênero, etc. Assim, no caso de uma classificação forte, teremos um isolamento forte entre as categorias. No caso de uma classificação fraca, cada categoria possuirá sua identidade, sua voz, suas próprias regras especializadas de relações internas. No caso de classificações fracas, teremos discursos menos especializados, identidades menos especializadas, vozes menos especializadas. Mas as classificações, fortes ou fracas, sempre veiculam relações de poder.

A natureza arbitrária destas relações de poder está disfarçada, oculta pelos princípios de classificação, pois os princípios de classificação possuem a força da ordem natural e as identidades por ela construídas são tomadas como tão reais, autênticas e integrais, quanto sua fonte de integridade. Logo, uma alteração neste princípio de classificação ameaça o princípio de integridade e coerência do *individual*.

Podemos dizer, então, que o isolamento que cria os princípios de classificação possui duas funções: uma externa ao individual, que regula as relações entre indivíduos, e outra função que regula as relações internas ao indivíduo. O isolamento se volta externamente para a ordem social e internamente para a ordem interna ao indivíduo. Assim, externamente, o princípio de classificação cria ordem, e as contradições, clivagens e dilemas, que necessariamente estão embutidos no princípio de classificação, são suprimidos pelo isolamento. Internamente ao indivíduo, o isolamento se torna um sistema de defesas psíquicas contra a possibilidade de enfraquecimento do isolamento, que por sua vez poderia revelar as contradições, clivagens e dilemas suprimidos. Então a realidade interna do isolamento é um sistema de defesas psíquicas para manter a integridade da categoria.

No entanto, estas defesas psíquicas raramente são absolutamente eficazes e a possibilidade de o outro, o impensável, o ainda a possuir voz, é também raramente silenciada.

2.4 CLASSIFICAÇÃO: ALGUNS EXEMPLOS

Desejo agora dar alguns exemplos de princípios classificatórios. Antes de tudo quero abordar, grosseiramente, duas diferentes organizações de conhecimento, uma na universidade medieval e a segunda no século XX, para ilustrar a importância de princípios classificatórios. No primeiro caso há uma classificação forte e o segundo serve como exemplo de uma classificação enfraquecida.

Se olharmos para a organização de conhecimento no período medieval, será possível distinguir duas organizações de conhecimento de diferente especialização, uma voltada para a prática mental e uma para a manual, fortemente classificada, com forte isolamento entre as duas, entre a prática mental e a manual. Os retransmissores que transmitem as práticas mentais e manuais possuem suas próprias regras internas e seu próprio veículo. Alguns indivíduos veem a exclusão da prática manual como algum tipo de plano maligno capitalista. Mas o ponto crucial é que a prática manual nunca esteve integrada em um sistema público formal de conhecimento e transmissão. A prática manual foi retransmitida por meio da família e da guilda.

Minha intenção é considerar o sistema de prática mental e desejo ir a fundo à compreensão da organização do conhecimento. Na universidade medieval encontramos a primeira fratura, o primeiro deslocamento, a primeira classificação de ordens de conhecimento, no relacionamento entre o *trivium* e o *quadrivium*. Foi o caso, obviamente, de nem todas as universidades medievais possuírem ambos os sistemas de conhecimento. Alguns sistemas universitários podem ter tido apenas o *trivium*. Mas questionar se uma universidade possuía um *quadrivium* ou não vai além do propósito desta argumentação, posto que o *trivium* sempre pressupôs o *quadrivium*.

Olhando-se rapidamente para esta organização, sabemos que o *trivium* refere-se à lógica, a gramática e a retórica. E sabemos que o *quadrivium* refere-se à astronomia, a música, a geometria e a aritmética. Também sabemos que o *trivium* é estudado primeiro e o *quadrivium* em segundo. Não há *quadrivium* sem *trivium*. Mas o *trivium*, deste ponto de vista, simboliza as limitações das possibilidades da palavra, e a palavra é Deus. O *quadrivium* tem como preocupação formulações abstratas sobre as estruturas fundamentais do mundo, do mundo físico. Há um deslocamento entre duas linguagens: linguística (*trivium*) e matemática (*quadrivium*).

Fortemente classificados, a palavra e o mundo se integram por meio de Deus. Este é o princípio de integração. A classificação forte não cria deslocamento devido a sua relação com Deus. Mas é a socialização contida na palavra que torna a exploração abstrata do mundo segura. O trivium vem antes. O trivium é basicamente um discurso regulador. O trivium estabelece uma forma legítima de consciência que pode então ser elaborada em outras explorações.

Desejo avançar ainda mais um estágio. Até agora estamos observando principalmente a superfície, mas poderia ser dito que o trivium refere-se a construção do interno, de uma consciência interna. O quadrivium refere-se a estrutura abstrata do externo. Sob este viés, trivium-quadrivium significa um deslocamento entre o interno e o externo, um deslocamento que encontra uma síntese produtiva por meio do conceito particular de Deus, o relacionamento teológico particular do Cristianismo (ver capítulo 4).

Deste ponto de vista, o trivium-quadrivium, interno-externo, é simbólico a um deslocamento que o próprio Cristianismo inaugurou, um deslocamento entre interno e externo como meio de possibilitar e transformar uma experiência total. Sugeriria até ser este o primeiro momento da classificação pedagógica. Está claro que este deslocamento entre interno e externo torna-se um problema fundamental de toda a filosofia e ciência social da Europa. O que temos aqui, em outro nível, é o deslocamento entre interno e externo no que diz respeito ao indivíduo, interno e externo no que diz respeito ao relacionamento entre indivíduo e sociedade. Isto se torna um princípio dóxico da consciência europeia, um princípio que não encontramos no Oriente. Este é um exemplo do uso da classificação, da classificação forte, no período medieval e no poder pelo qual se baseava e era retransmitida – a Igreja.

Gostaria de dar outro exemplo, e desta vez quero usar o exemplo da reestruturação do conhecimento europeu no século XX. Gostaria de fazer uma distinção entre discursos como unidades e discursos como regiões.

Um discurso como unidade é um discurso que se apropriou de um espaço para dar a si mesmo uma denominação única. Como exemplo a física, química, sociologia, psicologia são, para mim, unidades. E a estrutura de conhecimento do século XIX foi, de fato, o nascimento e desenvolvimento de unidades. Estas unidades produzem um discurso que é apenas sobre elas mesmas. Estes discursos possuem pouquíssimas referências externas além das próprias e

foram eles que criaram o campo da produção do conhecimento. Porém, o campo da produção do conhecimento não se trata apenas de conhecimento.

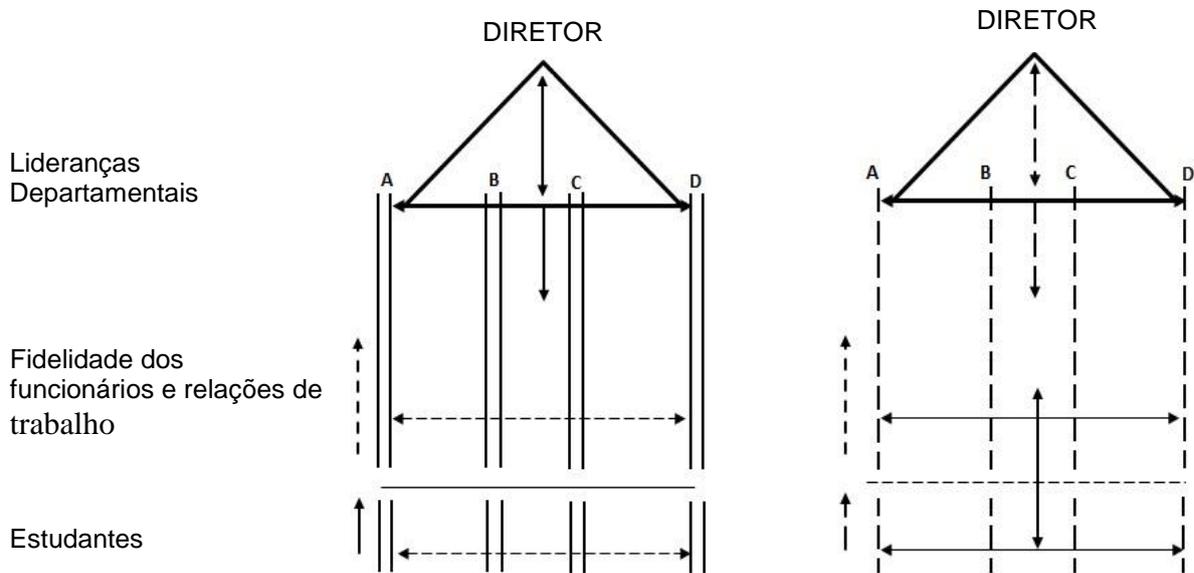
No século XX, particularmente nas últimas cinco décadas, houve uma alteração. A classificação muito forte das unidades passou por uma alteração e o que temos agora, considero, é uma *regionalização do conhecimento*. Com isso quero dizer o seguinte: a região é criada pela recontextualização das unidades. Então, por exemplo, na medicina, arquitetura, engenharia, ciências da informação, é possível se observar o desenvolvimento de uma regionalização do conhecimento. Mas toda regionalização do conhecimento implica um princípio de recontextualização: quais unidades serão selecionadas, quais conhecimentos das unidades devem ser introduzidos e relacionados?

A regionalização do conhecimento é um bom indicador da tecnologização do conhecimento, visto que as regiões são diferentes de unidades. As unidades atendem apenas a si mesmas. Unidades são intrínsecas à produção do conhecimento no campo intelectual. Regiões são a interface entre o campo de produção de conhecimento e qualquer outro campo de prática e, portanto, a regionalização do conhecimento possui várias implicações. Esta é uma alteração na classificação do conhecimento.

A classificação se tornou mais fraca e devemos observar que, à medida que a classificação enfraquece, devemos compreender os princípios de recontextualização que constroem os novos discursos e o viés ideológico que está subjacente a tal recontextualização. Toda vez que um discurso se movimenta, há espaço para que a ideologia opere. Novas relações de poder se desenvolvem entre regiões e unidades na medida em que eles competem por recursos e influência (ver capítulo 3).

Venho discutindo a classificação em um nível macro. Quero prosseguir ao nível das instituições; Quero observar um exemplo de classificação forte e fraca no nível de qualquer agência educacional: pode ser uma escola, pode ser uma universidade. Penso que será mais fácil se pensarmos nela como uma escola.

Figura 1 – Tipificação Ideal de Estruturas Organizacionais



Legenda: As linhas contínuas representam fronteiras fortes, setas contínuas representam a direção de relacionamentos fortes. Linhas pontilhadas representam fronteiras fracas e setas pontilhadas representam a direção de relacionamentos fracos.
 Tipo de código de coleção = classificação forte: enquadramento forte
 Tipo de código integrado = classificação fraca: enquadramento fraco

Fonte: BERNSTEIN (2000, p. 10)

Tomaremos as letras da Figura 1, como representantes dos discursos. Eles podem ser Francês, Física, Química, etc. Trata-se de departamentos. As linhas fortes indicam classificações fortes. A primeira coisa que reparamos neste diagrama é que há uma classificação muito forte entre o interior e o exterior da instituição. Se há uma classificação muito forte entre o interior e o exterior, então o conhecimento aqui adquire uma qualidade especial de alteridade. Se há classificação forte entre o interior e o exterior, então há uma hierarquia de conhecimento entre o assim chamado senso comum e o não senso comum. Se olharmos para o diagrama, veremos que os funcionários estão atados a seu departamento. Podemos oferecer duas razões. Primeira, o departamento é simbólico a sua categoria e, portanto a sua coesão interna, isto é, a razão consagrada. A razão principal, no entanto, é o fato de a promoção apenas ocorrer por meio de atividades apropriadas no departamento. Os funcionários estão necessariamente atados a sua categoria e base organizacional. Isto significa que, neste sistema, os funcionários não podem se identificar entre si em termos de funções intrínsecas, que são a reprodução do *discurso pedagógico*. Aonde as linhas de comunicação entre os funcionários são estabelecidas por um sistema deste tipo, haverá relações fracas

entre os funcionários em relação ao discurso pedagógico, pois cada um deles é distintamente especializado. Assim, seus conteúdos não estão abertos à discussão pública e contestação.

Também é o caso das lideranças de departamentos relacionarem-se entre si. Aqui teremos o Diretor, e o poder será direcionado de cima para baixo. Se olharmos para a esquerda do diagrama, o diagrama será uma representação simbólica da origem do discurso; um templo. Esta é uma representação que eu chamo de *código de coleção*; a representação visual mostra também sua origem, a mistura entre a filosofia grega e a Igreja. Este é um exemplo de classificação forte.

Na Figura 1 também temos um modelo de classificação fraca no lado direito do diagrama. Há linhas fracas que demonstram que as fronteiras são permeáveis. Um modelo como este é altamente vulnerável, pois comunicações com o exterior são menos controladas. Suas identidades não são estabelecidas pela estrutura organizacional devido às classificações fracas, mas os funcionários são parte de uma rede de trabalho forte (ou *deve* ser forte se a transmissão for de trabalho) que deve ter como preocupação a integração da diferença, e isso não é uma atividade fácil.

Ademais, as relações entre os funcionários de um sistema fracamente classificado giram em torno do próprio conhecimento. A nova organização de funcionários que se torna possível com uma classificação fraca estabelece uma base alternativa de poder, logo as linhas de poder em tal organização são mais complexas. Aqui, com a classificação fraca, há um reordenamento da diferenciação especializada e isso pode prover uma nova base social para um consenso entre interesse e oposição. Estes são exemplos de classificações fortes e fracas no nível da escola¹.

Quero levar em consideração a seguir a classificação da distribuição do conhecimento na escola. Apesar de não ser *logicamente* necessário, a classificação forte do discurso no nível da escola tende a produzir um deslocamento temporal particular daquele conhecimento. A classificação forte do discurso tende empiricamente a um deslocamento da transmissão do conhecimento, pois, com uma classificação forte, a progressão irá de um conhecimento concreto e localizado, desde a maestria de operações simples, até princípios gerais mais abstratos, que estarão disponíveis apenas futuramente na transmissão. Logo há uma classificação e distribuição internas das formas de conhecimento. Quando uma criança é

reprovada na escola, evade, repete. A tendência é que elas sejam posicionadas em um mundo factual atrelado a operações simples, no qual o conhecimento é impermeável. As que obtêm sucesso adquirem acesso aos princípios gerais, e algumas delas – um número pequeno que produzirá o discurso – se tornarão conscientes de que o mistério do discurso não é a ordem, mas a desordem, a incoerência, a possibilidade do impensável. Mas a longa socialização do código pedagógico pode remover a ameaça do impensável, e de realidades alternativas.

Há duas regras básicas que são suficientes para gerar toda esta seção de modelos. Aonde temos a classificação forte, a regra é: as coisas devem se manter separadas. Aonde temos a classificação fraca, a regra é: as coisas devem ser agrupadas. Mas precisamos questionar: no interesse de quem está a separação das coisas, e no interesse de quem está a junção e a nova integração?

2.5 ENQUADRAMENTO

Até o momento, discuti a classificação e tradução de relações de poder em princípios de classificação, e os relacionamentos entre estes princípios de classificação e a estruturação metafórica do espaço. Podemos ver que a classificação constrói a natureza do espaço social: estratificação, distribuição e localização. Demonstramos como relações de poder se traduzem em princípios de classificações fortes e fracas, e como estes princípios estabelecem uma divisão social do trabalho, como estabelecem identidades, como estabelecem vozes. Vimos como estas classificações disfarçam a natureza arbitrária das relações de poder, criam identidades imaginárias, regulam o contingente de acordo com o necessário e constroem sistemas psíquicos de defesa interna ao indivíduo. E quando digo *sistemas psíquicos de defesa*, não quero falar apenas do que se dá no nível da consciência.

Quero me voltar às práticas pedagógicas, às formas de comunicação nas quais os princípios classificatórios – sejam fortes ou fracos – formam consciências em seu processo de aquisição. Isto é, abordarei as formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas: a natureza da fala e os tipos de espaços construídos. Usarei o conceito de

enquadramento para analisar as diferentes formas de comunicação legítimas elaboradas em qualquer prática pedagógica. O conceito de enquadramento deve ser capaz de ser transposto para qualquer relação pedagógica.

Definindo-se de forma aproximada, enquadramento se refere aos controles da comunicação local, relações pedagógicas interacionais: entre crianças/pais, professor/estudante, trabalhador civil/cliente, etc. Se o princípio de classificação nos confere nossa voz e os meios de reconhecê-la, o princípio de enquadramento é o meio para se adquirir a mensagem legítima. Assim, a classificação estabelece a voz, o enquadramento a mensagem; e eles podem variar independentemente. Há mais de uma mensagem para veicular uma voz. Diferentes modalidades de comunicação podem estabelecer a mesma voz. Diferentes modalidades de enquadramento podem retransmitir a mesma voz (identidade).

O princípio da classificação nos fornece os limites de um discurso qualquer, enquanto o enquadramento nos dá a forma da realização do discurso; isto é, o enquadramento regula as regras de realização para a produção de um discurso. Classificação se refere a *quais*, enquadramento a *como* significados serão agrupados, as formas que assumirão ao se tornarem públicos e a natureza dos relacionamentos sociais que os acompanham.

Deste modo, o enquadramento regula relações, inseridas em um contexto. Ao definir controle, nosso primeiro predicado foi que o controle regula relações internas. Agora verificamos que o enquadramento faz exatamente isto; regula relações inseridas em um contexto, se refere a relações entre transmissores e adquirentes, aonde os adquirentes adquirem o princípio da comunicação legítima.

Enquadramento tem a ver com *quem* controla *qual*. O que se segue pode ser descrito como uma *lógica interna* da prática pedagógica. O enquadramento se refere à natureza do controle sobre:

- a) a seleção da comunicação;
- b) seu sequenciamento (qual vem primeiro, qual vem em segundo);
- c) seu ritmo (a frequência da aquisição esperada);
- d) o critério; e
- e) o controle sobre a base social que torna a transmissão possível.

Aonde o enquadramento é forte, o transmissor possui controle explícito sobre a seleção, sequenciamento, ritmo, critério e base social. Aonde o enquadramento é fraco, o transmissor possui mais controle *aparente* (e quero

destacar “aparente”) sobre a comunicação e sua base social. Repare que é possível para valores de enquadramento – sejam fortes ou fracos – variar em relação aos elementos da prática, logo, por exemplo, é possível ter um enquadramento fraco sobre o ritmo, mas um enquadramento forte sobre outros aspectos do discurso.

Podemos distinguir analiticamente *dois* sistemas de regras regulados pelo enquadramento. Sendo que estas regras podem variar independentemente uma da outra, isto é, seus valores de enquadramento podem variar independentemente. Trata-se de regras de *ordem social* e regras de *ordem discursiva*.

Primeiramente, as regras de ordem social se referem às formas que a relações hierárquicas tomam na relação pedagógica e nas expectativas sobre conduta, caráter e modos. Isso significa que o adquirente pode ser encarado como alguém com o potencial de ser rotulado. A escolha dos rótulos é uma função do enquadramento. Aonde o enquadramento é forte, os candidatos a rótulos serão termos como ajuizado, atento, industrioso, cuidadoso, receptivo. Aonde o enquadramento for aparentemente fraco, ocorrerá das condições de candidaturas dos rótulos se nivelarem para o adquirente, na medida em que ele ou ela se esforça para ser criativo, interativo, ou tenta deixar sua própria marca. A rotulação propriamente dita do adquirente varia com a natureza do enquadramento.

Em segundo, há regras da ordem discursiva. As regras da ordem discursiva se referem à seleção, sequenciamento, ritmo e critério do conhecimento. Deveremos chamar as regras da ordem social de *discursos reguladores* e as regras da ordem discursiva de *discurso instrucional*. E deveremos transcrevê-las como se segue:

$$\text{enquadramento} = \frac{\text{discurso instrucional}}{\text{discurso regulador}} \quad \frac{DI}{DR}$$

Em outras palavras, o discurso instrucional está sempre permeado pelo discurso regulador, sendo o discurso regulador o discurso dominante (Bernstein, 1990).

Sugeri que a força do enquadramento pode variar sobre os elementos do discurso instrucional. A força do enquadramento também pode variar entre o discurso instrucional e regulador, por exemplo, com um enquadramento fraco

de um discurso regulador e um enquadramento forte do discurso instrucional. É muito importante notar que estes discursos nem sempre estabelecem relações complementares entre si. Mas aonde há um enquadramento fraco sobre o discurso instrucional, deverá haver um enquadramento fraco sobre o discurso regulador.

Em geral, aonde o enquadramento é forte, deverá ser possível ver uma prática pedagógica visível. Aqui as regras do discurso instrucional e regulador estão explícitas. Aonde o enquadramento é fraco, é mais provável que haja uma prática pedagógica invisível. Aqui as regras do discurso instrucional e regulador estão implícitas, e em sua maior parte desconhecidas pelo adquirente. Talvez seja por isso que este tipo de enquadramento é chamado de *progressista* (Bernstein 1990).

Agora estou em posição de escrever sobre códigos pedagógicos, mas primeiro é preciso tornar os conceitos de classificação e enquadramento mais perceptíveis.

2.6 CÓDIGOS PEDAGÓGICOS

Até o momento, temos o seguinte: os códigos pedagógicos existem nesta forma:

+/- referem-se à força de classificação e enquadramento $\pm C/E$

Esta simples fórmula pode gerar uma grande variedade de modalidades, tanto no discurso quanto na prática.

No entanto, é preciso apresentar as características internas e externas para completar de forma plena esta descrição. A classificação sempre possui um valor externo, pois se refere a relações. Mas a classificação também pode possuir um valor interno. Há certas classificações de vestuário, postura, posicionamento. Isto faz parte da classificação interna. A classificação interna se refere às disposições do espaço e dos objetos dentro dele. Em uma sala de aula com uma classificação forte, há um espaço de especialização². Trata-se da classificação interna. Similarmente, o enquadramento pode ter tanto valores internos quanto externos. O valor externo do enquadramento se refere aos controles e

comunicações externos a prática pedagógica e que penetram ela³. Há uma grande diferença entre ir ao médico quando você paga pela consulta e quando não paga. É uma das principais diferenças entre os dois casos está no enquadramento. Se você não paga, não é algo apropriado contar uma longa história sobre seu problema particular, pois muito provavelmente o médico não estará interessado nisso. Aqui o ritmo é bastante forte, há muito para se ver e é improvável que o médico considere sua fala como uma comunicação legítima. O valor externo do enquadramento pode lhe desnudar de sua identidade e biografia fora daquele determinado contexto ou incluí-las.

No caso do enquadramento, então, as características externas se referem aos controles sobre a comunicação externa ao contexto pedagógico penetrando a comunicação pedagógica dentro de um contexto dado. Aonde o enquadramento é forte, ou quando a característica externa (e) é forte, a classe social pode desempenhar um papel crucial. Aonde o enquadramento externo é forte, geralmente significa que as imagens, vozes e práticas que a escola reflete tornam mais difícil para crianças de classes marginalizadas reconhecerem a si mesmas na escola.

Agora podemos construir o código básico. Podemos escrevê-lo:

$$\frac{O}{\pm C^{i-e} / \pm E^{i-e}}$$

Sob O (orientação elaborada) temos os valores + ou – e as funções C^{i-e} / E^{i-e} . Deste modo podemos demonstrar como a distribuição de poder e os princípios de controle traduzem a si mesmos em termos de princípios comunicativos e disposições espaciais que conferem a orientação elaborada sua modalidade particular. *Alterações nas Cs ou Es produzirão diferentes modalidades de códigos elaborados.*

2.7 CÓDIGOS E ALTERAÇÃO

Quero brevemente dar atenção à *alteração*. Precisamos unir classificação e enquadramento, e podemos afirmar que classificação e enquadramento fornecem as regras do código pedagógico, isto é, de sua prática, mas não de seu discurso. À medida que *Cs* e *Es* se alteram em valores, de forte a fraco, então há alterações nas práticas organizacionais, nas práticas discursivas, nas práticas de transmissão, nas defesas psíquicas, nos conceitos do professor, nos conceitos dos estudantes, no conceito mesmo de conhecimento, e alterações nas formas das consciências pedagógicas esperadas.

O potencial de alteração está embutido no modelo. Apesar do enquadramento veicular a mensagem a ser produzida, sempre há pressão para se enfraquecer este enquadramento. Muito raramente há uma prática pedagógica na qual não há pressão no sentido de enfraquecer o enquadramento, pois, nesta formulação, o discurso pedagógico e a prática pedagógica constroem sempre uma arena, uma disputa pela natureza do controle simbólico. E, em algum ponto, o enfraquecimento do enquadramento será violado pela classificação. *Portanto a alteração pode ocorrer no nível do enquadramento.*

Apesar de a classificação traduzir o poder em voz a ser reproduzida, vimos que as contradições, clivagens e dilemas que se inserem nos princípios de classificação nunca são inteiramente suprimidos, seja no nível social ou individual. Finalmente, um dos problemas das teorias de reprodução cultural, entre vários outros, é que qualquer teoria de reprodução cultural deve possuir regras fortes que permitam a teoria denominar algo como o mesmo, uma elaboração, uma alteração. O que é notório sobre as teorias de reprodução cultural é que, em sua maioria, elas carecem de tais regras.

Sugiro o seguinte: se um valor se altera de forte para fraco, ou vice e versa, se o enquadramento muda de forte para fraco ou a classificação muda de forte para fraca, há duas perguntas básicas que devemos sempre fazer:

- a) Que grupo é responsável por iniciar a alteração? A alteração foi iniciada por um grupo dominante ou dominado?
- b) Se os valores estão enfraquecendo, quais permanecem fortes?

2.8 CÓDIGOS E CONSCIÊNCIAS

Até agora, tentamos examinar a lógica interna pela qual a prática pedagógica é construída e discutimos em que medida classificação e enquadramento regulam modalidades da prática pedagógica e, de modo mais geral, modalidades de *códigos elaborados oficiais*. Mas ainda apenas insinuamos o relacionamento entre estes códigos de transmissão e o formato das consciências pedagógicas dos adquirentes. Temos um modelo que pode gerar modalidades de transmissão, sejam estas modalidades de transmissão elaboradas na família, escola, hospital, ou prisão (um agente crucial da reprodução cultural). Mas não há conexão entre o modelo de transmissão e o processo de aquisição. Gostaria agora de me voltar ao desenvolvimento do modelo geral para que eu possa demonstrar o enviesamento da consciência pedagógica do adquirente e do transmissor. Nesta discussão sobre a consciência do adquirente não há referência à ideologia. E a razão para a ideologia não ser mencionada se dá pelo fato de este sistema construir ideologias. Ideologia, aqui, é uma maneira de se estabelecer relações. Não se trata de um conteúdo, mas de uma maneira pela qual relacionamentos são produzidos e elaborados.

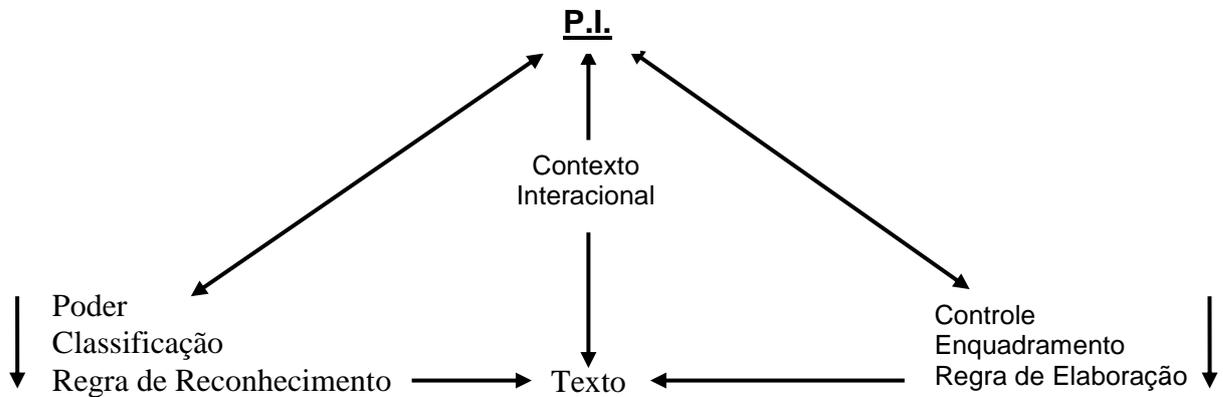
2.9 TRANSMISSÃO E AQUISIÇÃO

O modelo da Figura 2 não apresenta nenhum novo conceito. Simplesmente agrupa todos os conceitos que desenvolvemos e demonstra suas dinâmicas. Este modelo se referirá ao processo de aquisição dentro de uma dada relação de enquadramento. Refere-se a um modelo de aquisição presente em qualquer contexto pedagógico.

Antes de tudo, quero mostrar a relação entre o princípio de classificação, forte e fraco, e o desenvolvimento do que chamei de regras de *reconhecimento*. Estas regras de reconhecimento estão no nível do adquirente. Devo argumentar que alterações nas forças de classificação alteram as regras de reconhecimento e isso se manifesta pelo número de indivíduos capazes de reconhecer a especialidade do contexto em que estão inseridos. Devemos lembrar

que a classificação se refere sempre a relação entre contextos, ou entre agentes, ou entre discursos, ou entre práticas.

Figura 2 – Contexto de Transmissão



P.I = Prática Interacional

Fonte: BERNSTEIN (2000, p. 16)

O princípio classificatório, forte ou fraco, indicará como um contexto difere de outro. O princípio de classificação é a chave para a característica definidora do contexto, e deste modo orienta o falante quanto ao que é esperado, ao que é legítimo em relação a isso. Um exemplo pode ajudar. Ocorre frequentemente que quando participo de um seminário, este seja composto por membros que abordem uma gama de disciplinas e práticas. Ainda assim os membros partilham de uma regra de reconhecimento comum que os orienta de acordo com a especialidade do contexto. Esta *regra* determina o que o contexto demanda e possibilita a ‘leitura’ do contexto. Membros que não compartilhem desta comunicação pedagógica comum podem muito bem permanecer em silêncio ou vir a falar ou a se comportar de um modo que possa ser considerado inapropriado por outros membros. Do meu ponto de vista, responder a questões de um grupo tão diverso é complexo, pois frequentemente não é possível inferir o contexto discursivo do qual as questões emanam e assim produzir uma resposta apropriada. Este contexto fracamente classificado pode criar ambiguidade em reconhecimentos contextuais.

Deste ponto de vista, o princípio classificatório no nível do indivíduo cria regras de reconhecimento nas quais o sujeito pode se orientar pelas características especiais que distinguem o contexto. O princípio classificatório regula regras de reconhecimento, regras de reconhecimento *remetem* a relações de poder. Certas distribuições de poder dão origem a diferentes distribuições sociais de regras

de reconhecimento e, sem a regra de reconhecimento, a comunicação contextualmente legitimada não é possível. Pode muito bem acontecer, no nível mais concreto, que algumas crianças de classes marginais silenciem-se na escola devido à uma distribuição desigual de regras de reconhecimento: poder, classificação e regras de reconhecimento. Poder nunca é mais fundamental, considerando-se a comunicação, do que quando age na distribuição das regras de reconhecimento.

No entanto, podemos ter a regra de reconhecimento que nos possibilita distinguir a especialidade do contexto, mas ainda assim não seremos capazes de produzir uma comunicação legítima. Muitas crianças de classes marginais podem, de fato, possuir regras de reconhecimento, isto é, podem reconhecer as relações de poder nas quais estão envolvidas, e sua posição nas mesmas, mas podem não possuir as *regras de elaboração*. Se não possuírem as *regras de elaboração*, não poderão falar o texto legítimo esperado. Estas crianças na escola, então, não terão adquirido o código pedagógico legítimo, mas terão adquirido seu lugar no sistema classificatório. Para estas crianças, a experiência da escola é essencialmente uma experiência do sistema classificatório e seu posicionamento no mesmo.

A regra de reconhecimento, essencialmente, possibilita que as elaborações apropriadas sejam unidas. A regra de elaboração determina como agrupamos significados e como os tornamos públicos. A regra de elaboração é necessária para produzir o texto legítimo.

Agora podemos ver como a distribuição de poder e os princípios de controle se traduzem em valores de classificação e enquadramento que selecionam regras de reconhecimento e elaboração para criar textos contextualmente apropriados. No modelo, o contexto pedagógico é essencialmente do tipo interativo.

A *prática interacional* é definida por procedimentos de classificação e enquadramento. Estes procedimentos agem seletivamente nas regras de reconhecimento e de elaboração. Estas regras, no nível do adquirente, possibilitam que ele construa o texto legítimo esperado. No entanto, o texto construído pode não ser mais do que o modo que alguém se move ou se senta. Neste sistema um texto é qualquer coisa que provoque avaliação. A *definição de um texto* é qualquer coisa que provoque avaliação, e isto pode não passar de um leve movimento. A avaliação condensa em si o código pedagógico e seus procedimentos de classificação e

enquadramento, bem como os relacionamentos de poder e controle que produziram estes procedimentos.

No entanto, o texto não é algo mecanicamente reproduzido. O texto que é produzido pode retroalimentar a prática interacional. Pode haver uma relação dinâmica entre o texto que é produzido e a prática interacional. O texto em si, sob certas condições, pode alterar a prática interacional. Mas o que significa dizer “alterar a prática interacional”? Significa alteração nos valores de classificação e enquadramento. Aqui, o texto enfrenta as práticas interacionais e os valores de classificação e enquadramento nos quais se baseia.

2.10 CÓDIGOS E PESQUISA

Quero abordar duas pesquisas que ilustram o uso e relevância das regras de reconhecimento e elaboração enquanto funções de classificação e enquadramento. Mais exemplos serão dados na parte II. Em um estudo em particular (Holland, 1981), me interessou como contextos e tarefas aparentemente similares suscitam diferentes leituras por crianças de diferentes origens sociais. Fiquei ainda mais interessado se as leituras das crianças poderiam ser alteradas por sua leitura *tácita* de uma série de tarefas apresentadas na entrevista. É muito difícil criar tarefas classificatórias que tenham significado similar para crianças de origens sociais diferentes. No entanto, todas as crianças almoçam na escola primária. Construimos uma série de cartões mostrando figuras de comidas que estavam sendo oferecidas: batatas, sorvete, iscas de peixe, leite, ovos, etc. Fizemos um total de 24 figuras a serem selecionadas em grupos por 29 crianças da classe trabalhadora e 29 crianças de classe média com a idade de 7 anos. Após garantir que cada criança poderia reconhecer as figuras nos cartões, dissemos “Aqui estão algumas figuras de comida. O que nós gostaríamos que vocês fizessem com elas é que colocassem juntas as que vocês acham que vão juntas. Vocês podem usar todas elas ou apenas algumas”. As características da instrução pareceram ser como se segue:

—C^{is} / —E^{is}

(Vocês são livres para escolher qualquer figura que quiserem, vocês podem escolher juntá-las da maneira que desejarem e com qualquer justificativa que quiserem). Após cada criança montar seus grupos, perguntamos então sobre cada agrupamento de figuras, e o porquê de terem selecionado os cartões. Descobrimos que podíamos distinguir dois tipos bem diferentes de *justificativas*, ambos igualmente válidos. Um tipo de justificativa para a classificação relacionou os agrupamentos a algo no contexto da vida da criança, por exemplo, “Eu como isso no café da manhã”, “Eu cozinho isso para minha mãe”, “Eu não gosto destes”. O outro tipo de justificativa tinha relação com algo que as figuras tinham em comum, por exemplo, “Eles vêm do mar”, “São vegetais”. A diferença entre as duas justificativas não deve ser vista simplesmente como entre abstrato/concreto. Fazer isso seria perder de vista a base social da diferença. Uma classificação se remete a um princípio que tinha uma relação direta a uma base material específica. A justificativa está incorporada a um contexto local, em uma experiência local. O outro tipo de justificativa faz referência a uma relação indireta a uma base material específica. Em termos sociológicos estamos olhando para uma seleção de princípios de classificação, cada qual tendo uma relação diferente com a base material. O que verificamos *inicialmente* foi que as crianças de classe média eram muito mais propensas a oferecer justificativas que tinham uma relação indireta com uma base material específica e que as crianças da classe trabalhadora eram mais propensas a oferecer justificativas que tinham relação direta com uma base material específica.

No entanto, esta não é a descoberta mais interessante. Após as crianças realizarem sua primeira seleção de cartões nós dissemos “O que nós queremos que vocês façam agora é pegar as figuras e agrupá-las de uma maneira diferente”. Em seguida perguntamos às crianças, assim como antes, sobre as justificativas para cada agrupamento. Desta vez um número significativo das crianças de classe média trocou sua justificativa pela oferecida pelas crianças da classe trabalhadora, isto é, elas relacionaram seu agrupamento a um contexto local ou experiência local ou prática local (por exemplo, “Eu como isso no café da manhã”, etc.). As crianças da classe trabalhadora continuaram a dar o mesmo tipo de justificativa que haviam fornecido na primeira seleção.

Portanto, concluímos que as crianças de classe média possuíam *dois* princípios de classificação, dispostos em uma relação hierárquica entre si. Um era privilegiado e apareceu primeiro. As questões que então surgiram foram: por que

as crianças de classe média escolheram um tipo de justificativa primeiro, e por que as crianças da classe trabalhadora ofereceram apenas um tipo de justificativa?

No caso das crianças da classe trabalhadora, sugiro que a instrução de codificação seja considerada como ela aparenta ser, $-C^{ie}/-E^{ie}$. As crianças, do ponto de vista delas, escolhem uma regra de reconhecimento não especializada que, por sua vez, regula a escolha de contextos não especializados. Da perspectiva das crianças tratam-se de contextos de grupos domésticos ou de pares. Isto contrasta com as crianças de classe média, que *inicialmente* reconheceram o contexto como especializado. Assim, para as crianças de classe média, $-C^{ie}$ é transformado em $+C^{ie}$, ou seja, este contexto é um contexto especializado e deve ser tratado de modo particular. Em outras palavras, a regra de reconhecimento marca o contexto como possuidor de uma especialidade intrínseca, isto é, o $-E^{ie}$ é transformado em $+E^{ie}$. Assim $-E^{ie}$, que é ‘falar do agrupamento da maneira que se quiser’ é transformado em uma regra de elaboração que escolhe uma orientação de significados bastante *particular* baseando-se nas regras de reconhecimento. Assim as crianças de classe média transformaram $-C^{ie}/-E^{ie}$ em $+C^{ie}/+E^{ie}$. Mas o reconhecimento das crianças de 7 anos de classe média da classificação forte entre casa e escola é ele próprio baseado no domínio da prática pedagógica e dos significados oficiais sobre a prática pedagógica e significados locais na casa destas crianças. Tal domínio cria uma posição relativamente de poder e privilégio para as crianças de classe média e não para as da classe trabalhadora.

Gostaria agora de me voltar para uma pesquisa bastante diferente. Whitty, Rowe e Aggleton (1994^a) investigaram como escolas secundárias respondem aos requerimentos do *Educational Reform Act* de 1988 que introduz temas interdisciplinares que abordam as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida adulta. Os temas interdisciplinares (compreensão industrial e econômica, educação para cidadania, compreensão da comunidade, educação ambiental, educação de saúde, educação sobre carreiras e orientação) eram parcialmente uma resposta às críticas que consideravam o currículo estreitamente baseado em disciplinas como inadequado para a preparação para o mundo além da escola. Era esperado dos estudantes que eles sintetizassem o aprendizado de uma gama de disciplinas e o aplicassem em sua vida depois da escola.

Os pesquisadores estavam interessados em como os estudantes falavam sobre os temas. Alguns estudantes ‘descreveriam temas de acordo com a convenção do discurso da disciplina, usando princípios abstratos, enquanto outros [iriam] descrevê-los de acordo com orientações [tópicas], que tenderiam a se dar na forma de exemplos concretos’? Um breve questionário foi construído e fornecido a estudantes de 10 anos (71) em quatro escolas. Um esquema de codificação, que sendo distinguido entre dependente de contexto e independente de contexto, foi aplicado às respostas do estudantes (ver Tabela 1.1). A título de informação, os estudantes foram divididos em grupos manuais e não manuais. O total de respostas do grupo não manual sobre os cinco temas foi distribuído como segue: 117 dependentes de contexto e 67 independentes de contexto. A distribuição para o grupo manual, em contraste, foi de 102 dependentes de contexto e 25 independentes de contexto. No entanto, a maior diferença entre os dois grupos de classes ocorreu com os temas de educação da saúde e compreensão econômica e industrial, aonde o total para o grupo não manual foi de 43 dependentes de contexto e 24 independentes de contexto, enquanto que o total para o grupo manual foi de 29 dependentes de contexto e 7 independentes de contexto.

Tabela 1 – Resposta dos estudantes aos temas

	<i>Entre todos os temas</i>		<i>Entre os temas de saúde/economia e indústria</i>	
	<i>Nº total de respostas</i>	<i>% independente de contextos</i>	<i>Nº total de respostas</i>	<i>% independente de contextos</i>
Não-manual	184	36	67	36
Manual	127	20	46	15

Fonte: BERNSTEIN (2000, p. 20)

Apenas pelos dados, não fica claro o porquê do número total de respostas serem diferentes. No entanto, há um efeito escolar. A maioria dos estudantes de uma escola, B, que, como o autor descreve, ‘abordaram amplamente temas de ensino por meio de um currículo altamente baseado em disciplinas acadêmicas’, descreveram a compreensão em econômica e indústria em termos de conceitos derivados de ciências econômicas. Estudantes em outras escolas eram mais propensos a caracterizar este tema em termos dependentes de contexto. Apesar de o autor não mencionar isso, poderia muito bem haver uma interação entre

a classe social dos estudantes e a escola com o 'currículo altamente baseado em disciplinas acadêmicas'. Ao que parece, na escola B, as regras de reconhecimento e elaboração, que geraram uma forte classificação e enquadramento entre os estudantes, definiu o tema apenas em termos de outra disciplina acadêmica, e deste modo pondo abaixo o propósito do tema de servir como constructo de uma integração de disciplinas focada no mundo além da escola.

Se os temas fossem cumprir sua função, então seus discursos deveriam interagir com o mundo do senso comum da prática cotidiana. Mas para fazer isso a classificação entre o conhecimento escolar oficial e o conhecimento cotidiano deveria ser enfraquecida. Isto poderia levar a percepção por parte dos estudantes de que os temas não seriam discursos pedagógicos oficiais, como os pesquisadores descobriram ao discutir a compreensão de temas pessoais e sociais em uma entrevista focal com os estudantes (Whitty, Rowe e Aggleton, 1994^a, p. 175):

Pesquisadores: Aonde você discute questões como questões morais?

Estudante I: Nós fazemos isso em EPS (Educação Social e Pessoal) mas é muito mais entediante (que ER). Em EPS ninguém leva a sério...dormem.

Estudante II: Depende do professor. O Sr. Y, tiram o microfone dele. Ele fala e fala e nunca para.

Estudante III: EPS é um apanhado de todas as matérias. Aborda tudo.

Pesquisadores: Qual é a diferença entre EPS e Inglês?

Estudante X: Inglês é mais pé no chão.

Estudante IV: Enquanto na área de tópicos...como no Inglês.

Estudante II: É mais aprofundado em certo tópico, você se envolve mais.⁴

Está bem claro que os estudantes estão conscientes de regras de reconhecimento e elaboração bastante específicas e baseadas em tópicos (p. 173).

Pesquisador: Neste momento quando você fala na aula de ciências, há alguma diferença na maneira que você fala em ciências e na maneira que você fala em Inglês?

Estudante I: Sim, pois os professores restringem você, eles falam para você não tentar falar de nada que não seja sobre o que você está trabalhando, então se você fala sobre o que está trabalhando é preciso que seja algo diferente do Inglês.

Estudante II: Bem, no Inglês você precisa inventar algo, você tenta inventar algo com ideias criativas, para que você possa conversar e uma maneira criativa em ciências você precisa falar de uma maneira mais lógica...analítica.

Os diferentes valores de classificação e enquadramento em Ciências e Inglês criam falas diferentemente especializadas na base de diferentes regras de reconhecimento e elaboração. Os autores concluem “Ainda assim aqueles alunos que aprenderam com sucesso a diferenciar temas observando de que forma ocorreria, ou mesmo se ocorreria, a legitimação do trabalho oral, ficaram na verdade inibidos a fazer conexões temáticas entre disciplinas pelo seu próprio sucesso em reconhecer as distinções entre os diferentes discursos das disciplinas”. (p. 173).

Espero que estas duas ilustrações de pesquisas deem alguma ideia da relevância empírica dos modelos apresentados neste capítulo.

2.11 CONCLUSÃO

Desenvolvi um modelo para demonstrar como uma distribuição de poder e princípios de controle se traduzem em códigos pedagógicos e suas modalidades. Também demonstrei como estes códigos são adquiridos e também moldam consciências. Deste modo, uma conexão foi feita entre macro estruturas de poder e controle e os micro processos de formação da consciência pedagógica. Dada a sua devida importância, o modelo demonstra como ambas a *ordem* e a *alteração* estão presentes nos códigos. Os modelos tornam possíveis descrições específicas do processo pedagógico e seus desfechos.⁵ O que é agora preciso é um

modelo da construção do discurso pedagógico e é isso que deveremos fazer no próximo capítulo.

2.12 NOTAS

1. Também é o caso de tal estrutura, integrada, poder facilitar uma centralização ainda maior e uma solidariedade mais fraca. A redução no número de departamentos, cada qual com sua liderança, pode tornar o sistema mais gerenciável pelo centro. Os novos agrupamentos consistem de indivíduos com interesses diferentes em novas relações competitivas. Como consequência, solidariedades internas provavelmente serão mais fracas no caso de uma organização de códigos de coleção. Portanto torna-se crucial saber a fonte da motivação da alteração, seja ela do topo ou do piso da instituição.

2. Em uma sala de aula, podemos estar preocupados com, por exemplo, a ausência ou presença de imagens na parede, a forma que elas tomam, a organização das cadeiras, a distribuição das tarefas entre os estudantes. Isto é uma classificação interna.

3. O valor externo do Enquadramento (E^e) é ele mesmo baseado na classificação entre outros conhecimentos e na alteridade do conhecimento, entre práticas pedagógicas oficiais e a prática pedagógica local.

4. Whitty, Rowe e Aggleton demonstram que a forma da comunicação pode, em si, estar sujeita a regras de reconhecimento e elaboração que indicam a comunicação pedagógica como referência da comunicação pedagógica oficial. Estudantes referem-se a “discussão” quando se referem à comunicação pedagógica oficial e “conversa” ou “só conversa” quando descrevem interação comunicativa em algum tema. “Conversa” significa uma comunicação extra pedagógica ou não pedagógica e deste modo regula a percepção e resposta deles.

5. Devo apontar que os conceitos de classificação e enquadramento devem ser tratados como conceitualmente independentes no que diz respeito à especificação do código pedagógico. Variações nos valores da classificação e enquadramento, como o texto indica, dá origem a diferentes modalidades de códigos. Considerar, como alguns comentadores o fazem, que cada conceito

corresponde logicamente a seu oposto trata-se de uma incompreensão do trabalho conceitual que estes conceitos desempenham *juntos*. Ademais, à medida que os valores de C^{ie}/E^{ie} alteram-se não obtemos dicotomias, mas diferentes *modalidades de regulação e enfrentamento*. Deste ponto de vista as pedagogias visíveis e invisíveis não são dicotômicas, mas modalidades *opostas* e *internas* ao potencial do código pedagógico. Precisamos conhecer o processo pelo qual modalidades particulares de códigos são construídas, institucionalizadas, distribuídas, enfrentadas e alteradas (ver capítulo 3).

2.13 APÊNDICE: CULTURA PEDAGÓGICA E CÓDIGO PEDAGÓGICO

Uma crítica que foi feita a teoria é a de que a teoria do código não gera descrições organizacionais ou administrativas. Ball levantou a questão de um quarto sistema de mensagens para completar: currículo, pedagogia e mensagens avaliativas da formulação original de 1971 (Bernstein, 1971). De certo modo a ordem organizacional pode ser considerada como o recipiente e como a ordem de transmissão contida. Deste ponto de vista o recipiente torna-se a condição primária sem a qual nenhuma transmissão pode ser estável e reproduzida. O recipiente parece referir-se ao gerenciamento da agência no que diz respeito a sua administração de pessoal e recursos, a relação entre eles e ao gerenciamento da agência no que diz respeito a suas responsabilidades externas e interesses. O contido seria referente à transmissão e suas relações sociais. Esta formulação levanta a questão da relação entre o recipiente e o contido.

A divisão social do trabalho do discurso, transmissor e adquirente (princípio classificatório), e as relações sociais (enquadramento), afetam o que chamamos de *forma* do recipiente. À medida que C^{ie}/E^{ie} sofrem alteração em seus valores, unidades administrativas, relação internas a e entre estas unidades, e em particular sua governança, também se alteram, e conseqüentemente afetam a forma do recipiente. Mas a modalidade do código pedagógico não apenas afeta a forma do recipiente, mas também sua estabilidade, ou melhor, o gerenciamento da estabilidade (reprodução). À medida que modalidades de códigos se alteram o mesmo ocorre com problemas de conflito e consenso, e de ordem e reprodução.

Como consequência, o modo do gerenciamento da estabilidade e suas estratégias, bem como as estratégias de resistência e solidariedade, alteram-se. Se continuarmos com a metáfora de recipiente e contido a modalidade de código pedagógico gerará consequências tanto para a forma quanto para a estabilidade do recipiente.

No entanto, o gerenciamento de recursos, que é a *economia* do recipiente, não está necessariamente relacionada a modalidade do código, apesar de diferentes modalidades de códigos realizarem diferentes demandas de recurso: simbólico, humano, material. Mas uma mesma modalidade de código pode estar associada a diferentes economias.

Há ainda mais um regulador da elaboração do código pedagógico que não é intrínseco à modalidade do código. Seu regulador é extrínseco ao código, trata-se de um viés (ou vieses) externo imposto por algum poder (por exemplo, o Estado) externo à modalidade do código. Este viés pode muito bem afetar *tanto* o recipiente *quanto* o contido. Este viés externo imposto de fora afeta os critérios aos quais a agência deve atender. Este viés pode não apenas afetar o foco da elaboração dos códigos, mas também a orientação de gerenciamento esperada, controle sobre admissão e pessoal (o viés da mercantilização). Este viés externo pode ser contextualizado diferentemente dependendo das características obrigatórias do viés.

O quadro agora se tornou tão complexo que a metáfora do recipiente e do contido não é mais útil como modelo de pensamento. Enquanto forma, estabilidade e economia operam no mesmo nível e se ajustam a noção de recipiente, o viés opera em um nível diferente enquanto opera entre algum poder externo e a regulação interna da agência. Logo parece ser melhor alterar a metáfora, pois sua utilidade foi exaurida, mas para manter os parâmetros que ela originou: viés, forma, estabilidade, economia, deverei alterar a metáfora para um conceito que açambarque o desfecho destas qualidades.

Um primeiro passo em direção a tal conceito seria compreender que tanto forma quanto economia são elaborações de regras distributivas; no caso anterior, discursos, transmissão e adquirente, e no último caso, recursos. Mas tais regras distributivas são qualidades essenciais do discurso regulador, mesmo a economia não sendo intrínseca ao código. O gerenciamento da estabilidade (reprodução) é também uma qualidade básica do discurso regulador (ordem,

relação, identidade). Ademais, o viés é um discurso regulador externo mesmo se este for restrito ao foco do discurso instrucional. Forma e estabilidade são intrínsecas a modalidade do código, viés e economia não, mas os quatro são componentes do discurso regulador da agência e de sua regulação externa. Assim, precisamos ter um conceito cujas relações dependam do código pedagógico, mas que também regulem o código. Este conceito deve abranger a relação fundamental do *modo de ser* da agência. Proponho o conceito de cultura pedagógica. Agora podemos considerar as inter-relações entre culturas pedagógicas e código pedagógico. Cultura pedagógica é o modo de ser das relações sociais da agência na medida em que ela compete com seu viés, forma, estabilidade e economia.

3 REVISÃO DOS CONCEITOS

Esta seção do trabalho se dedicará a enumerar e desenvolver os conceitos elaborados pelo autor no texto traduzido. Esta elaboração e desenvolvimento se darão tendo em vista o exame das ideias propostas por Basil Bernstein, bem como colocar em questão as possíveis interpretações possíveis durante o processo de tradução. Muitos termos aqui utilizados possuem sentidos ambivalentes na língua inglesa, ou mesmo interpretações possíveis distintas e até mesmo opostas. Portanto, pretende-se a realização de uma tradução crítica, contudo coerente ao sentido original do texto. É preciso levar esta transição de linguagem em consideração, pois “do ponto de vista da literatura-meta, todas as traduções implicam certo grau de manipulação do texto-fonte para um propósito determinado” (HERMANS, 1985, p.11)

Como o próprio título do capítulo sugere, Bernstein está preocupado em destrinchar os modelos de práticas pedagógicas, ou seja, encontrar princípios explicativos para a estruturação destas práticas e dos discursos por elas produzidos. As agências educacionais não devem ser compreendidas como os espaços exclusivos de realização destas práticas, visto que estas práticas se referem à reprodução cultural nos mais variados níveis. Estas práticas pedagógicas, bem como suas variadas modalidades, nada mais são que partes de um sistema de conhecimento estruturado em um nível tanto macro quanto micro, no entanto, para compreender a lógica destas práticas pedagógicas é preciso compreender como o macro se traduz em micro. O foco de Bernstein é, portanto, a transição entre estas categorias, a comunicação interna que existe entre estas estruturas condicionadoras do conhecimento humano.

Bernstein coloca em cheque primeiramente as principais teorias de reprodução cultural e, ao mesmo quando busca demonstrar em que ponto estas se limitam, é possível notar que também há uma concordância com alguns dos preceitos básicos de tais teorias. O preceito básico destas teorias, e que também será problematizado pelo autor ao longo do texto, é o de considerar o discurso pedagógico como “[...] *a carrier for something other than itself. It is a carrier of power relations external to the school, a carrier of patterns of dominance with respect to class, patriarchy, race*” (BERNSTEIN, 2000, p.4). Ao mesmo tempo, Bernstein

aponta que apesar de tais preceitos estarem incluídos nas teorias de reprodução cultural, não há uma preocupação em tratar tais veículos como objetos de análise.

O termo “veículo” foi escolhido nessa tradução para o conceito de “*carries*”, “*carrying*”. É objetivo deste trabalho não apenas preservar o máximo do sentido original do texto, mas também demonstrar como certas interpretações podem explicar de modo incompleto, ou até mesmo desviante, certos conceitos. Ao invés de se optar pelo léxico relacionado a “carregar” ou mesmo “carregador”, o termo “veículo” foi utilizado justamente pela importância de tais retransmissores, para destacar a sua existência e peso nos esquemas de comunicação pedagógica, ao mesmo tempo em que tal termo (veículo) separa o elemento de transmissão do que ele transmite, ainda que não em sua função, que é justamente de transmitir tal conteúdo, mas em sua essência, que dele difere. Logo, é o estudo deste ‘veículo’, de suas regras internas e de seu funcionamento implícito, que revelam as relações de poder que o tornam possível.

Desde o começo, Bernstein se preocupa em deixar bem claro os objetivos de sua investigação. Apesar de a classe social ter seu papel fundamental na estrutura de funcionamento da produção do texto pedagógica, será o próprio texto que servirá como ponto de partida para a explicação do social e não o contrário. Há, portanto a imbricação entre três perguntas fundamentais sobre os princípios de comunicação do discurso pedagógico: como poder e controle geram suas formas legítimas e dominadoras; como a distribuição consequente – entre o que é e o que não é legítimo – regula o funcionamento interno aos grupos sociais e a relação entre grupos distintos; e como, por fim, ocorre a transmissão das consciências pedagógicas geradas por este esquema. Ou seja, existem formas de consciência que podem ser vistas com mais ou menos intensidade em determinados grupos sociais, estes grupos sociais, não apenas pelos discursos que contém, possuem suas estruturas particulares. No entanto, nem a diferenciação entre grupos, tão pouco entre seus discursos, é algo acidental. Há um referencial de legitimação, há um fio condutor que supera e conduz este processo, mas ao mesmo tempo não é onipotente sobre este, pois é justamente o próprio processo que o torna possível, que o torna tangível. Este fio condutor nada mais é que as relações de poder, que podem ser compreendidas como as categorias de poder e controle. Questionar a onipotência destas categorias é o mesmo que compreender que elas não existem soltas das estruturas por elas condicionadas, mas se realizam por meio delas, por

meio do próprio texto pedagógico. Não há um produto final, uma linha de produção. As relações de poder são compostas por estruturas subjacentes e ordenadas por elas, mas também delas constituidoras, mesmo o produto destas estruturas subjacentes – o texto pedagógico – e todos os efeitos que ele suscita são elementos constituidores de tais relações de poder e mesmo necessários para a contínua reprodução das mesmas.

É preciso, no entanto, compreender com clareza de que forma tais relações de poder se desdobram e se constituem por seus próprios desdobramentos, ou como o autor nomeia, como estas relações de poder se traduzem em formas de comunicação pedagógica. Compreender isto é compreender os princípios de funcionamento que são capazes de gerar os modelos de explicação que Bernstein busca construir em sua análise.

Antes de chegar ao texto do discurso, é preciso compreender de que forma diferentes categorias de grupos, discursos ou agentes se formam. É importante lembrar que a lógica da formação do discurso para Bernstein é análoga à formação de outras categorias sociais, por isso a importância da contextualização do texto. No entanto, é preciso distinguir poder e controle, visto que ambos “operam em diferentes níveis de análise”. Sendo assim, o poder é o responsável por delimitar as fronteiras entre os diferentes espaços sociais, entre os diferentes contextos. Ou seja, o poder posiciona os elementos destas categorias que ele cria. O controle por sua vez apresenta-se como um intermediário entre o poder e os indivíduos a ele submetidos, pois é o responsável por adequar este poder a diferentes contextos. Novamente vemos a onipotência do poder em xeque, pois o próprio controle, que o veicula, carrega o potencial de sua alteração dentro de si.

To summarise this distinction between power and control: briefly, control establishes legitimate communications, and power establishes legitimate relations between categories. Thus, power constructs relations between, and control relations within given forms of interaction (idem, p. 5)

Assim, enquanto o poder dá o contorno as diferentes categorias envolvidas na elaboração de um discurso, e ao próprio discurso, o controle torna este posicionamento legítimo e legitima a forma de comunicação internamente a estas categorias. Por exemplo, como as formas de interação aqui exploradas são as referentes à prática pedagógica e ao discurso pedagógico, poderíamos pensar que

em uma escola, o poder seria responsável por separar o corpo de funcionários, os alunos e a comunidade externa da escola, enquanto o controle seria visto na organização da grade horária, a exigência do uso de uniforme, o controle de frequência dos professores. São estas regras produzidas pelo controle que legitimam o poder que separou os agentes a ela submetidos, ao mesmo tempo, se estas regras forem questionadas, como por exemplo, se um corpo de alunos considera um determinado uso de uniforme restrito demais, mesmo sem perceber este corpo de alunos está questionando não apenas a ordem interna de sua escola, mas também as relações de poder que as geram. E é justamente por isso que o controle, enquanto veículo das relações de poder, carrega seu potencial de alteração.

Optei pelos termos *entre* e *internas a*, ao invés de – respectivamente – *inter* e *intra*, para tornar a leitura do texto mais fácil e menos confusa, como também por considerar importante não tornar exclusivo o uso destas duas qualidades à estruturação dos contextos. O termo *between* aparece no texto diversas vezes, mesmo quando não está se referindo diretamente a relações de poder, bem como *within*, mesmo que menos frequentemente, também apareça sem se referir diretamente a processos de estruturação referentes a controle.

No que se refere a maneira pela qual tanto poder quanto controle se traduzem em códigos, Bernstein faz a distinção entre classificação e enquadramento. Esta distinção é importante, pois assim como controle e poder, classificação e enquadramento são dimensões do texto que podem variar de forma independente e, portanto, gerar modelos distintos dependendo da relação entre estas flutuações. Os conceitos de enquadramento e classificação servem para demonstrar as variadas maneiras que poder e controle operam, visto que é justamente um dos objetivos principais do autor explicar de que forma ocorre a transição do nível macro social até as micro relações.

A classificação corresponde às relações de poder e “*refers to a defining attribute not of a category but of the relations between categories*” (BERNSTEIN, 2000, p. 6). Ou seja, como o poder é aquele que pontua e distribui espacialmente discurso, agentes ou práticas, é também um dos elementos de sua tradução – a classificação – que servirá para qualificar os agrupamentos constituídos por este processo de delimitação que o poder realiza. No entanto, a classificação não ocorre devido ao conteúdo de um discurso ou prática em si. Justamente por

adotar a mesma lógica das relações de poder – que diferenciam categorias entre si – a classificação ocorre entre estas delimitações. Entenda-se o “entre” literalmente como o espaço que existe entre uma categoria e outra, sendo este espaço o que Bernstein chama de *isolation*, aqui traduzido como isolamento, pois é justamente a diferenciação de uma categoria em relação à outra que torna aquela categoria possível. Ou seja, a classificação de um discurso, por exemplo, só é possível se este discurso for diferente de sua contraparte. Em um currículo escolar, por exemplo, a narrativa da disciplina de História não tem sua identidade construída pelos conteúdos trabalhados neste campo do conhecimento, mas sim porque estes conteúdos não estão presentes, enquanto outros estão, nas demais disciplinas. Neste exemplo, História só é História quando não pode ser nenhuma outra disciplina escolar que possa ser comparada a ela. Este isolamento é, também, um indicativo da divisão social do trabalho, que no trabalho de Bernstein é revelada por esta lógica pontual do poder que pode ser percebida nas mais variadas esferas da vida social.

As variações dos princípios de enquadramento e classificação ocorrem de duas maneiras, em seus valores – se são fortes ou fracos – e em seu modo de atuação – se são externos ou internos. Para a classificação, seus valores se referem justamente ao nível de isolamento – quanto mais forte, mais isolamento. A variação de valores para a classificação ocorre basicamente em termos de especialização e delimitação de identidade, sendo que uma classificação fraca torna estas qualidades menos perceptíveis, o que não muda o fato de serem pautadas por relações de poder. A externalidade ou internalidade da classificação se refere ao indivíduo, pois é este que se submete às relações de poder. O poder é tanto um condicionador da conduta individual – externo – quanto subjetivado e reproduzido por ele – interno. Sendo a internalização do poder, no nível individual, realizada por meio de defesas psíquicas, ou seja, a internalização é tão poderosa que ela estrutura mesmo o desenvolvimento psíquico de um indivíduo a favor da manutenção do poder. No entanto, a contradição das relações de poder apesar de ser mascarada pelos princípios de classificação – isto é, o isolamento – nunca é completamente suprimida, sendo sempre passível de contestação, mesmo que o indivíduo não perceba que o alvo de sua contestação é a própria divisão estabelecida pelo poder. Como exemplo do isolamento a serviço do mascaramento das relações de poder podemos tomar a divisão em centros acadêmicos de universidades durante regimes autoritários, ainda que inconscientemente um poder

autoritário e por isso mais contraditório zelará pelo isolamento, visto que o esmaecimento das fronteiras entre categorias sempre é reflexo de um enfraquecimento da ação do poder e, portanto, uma ameaça à manutenção do mesmo.

Bernstein lança mão da organização do conhecimento na idade média como um exemplo de classificação. O primeiro predicado sobre tais organizações é de que diferentes práticas correspondem a diferentes maneiras de se transmitir poder, ou seja, cada uma possui sua maneira própria de veicular relações de poder. A distinção entre as práticas mentais – trivium e quadrivium – é equivalente à distinção respectiva entre um conhecimento voltado para abstrações e um voltado a aplicações concretas destas abstrações, por isso “Não há quadrivium sem trivium”. A separação aqui, enquanto classificação, ocorre no isolamento entre a dimensão linguística – trivium – e matemática – quadrivium – do conhecimento. É impossível pensar a integração destas duas modalidades de conhecimento, ainda mais por se tratar de um conhecimento escolástico e medieval, sem se recorrer à figura de Deus como princípio integrador de ambas. Enquanto o trivium se realiza na palavra, e é a palavra que impõe a ele sua natureza, também o quadrivium se realiza no mundo físico, concreto, sobre o qual a palavra pode versar. Mas a figura de Deus está em sintonia com a derivação do quadrivium do trivium – pois é Deus a entidade que tendo a palavra torna o mundo existente. Se pensarmos neste par no nível do indivíduo, veremos que o trivium constrói sua dimensão interna, visto que a abstração é conhecida pela introspecção, e o quadrivium a sua dimensão externa, pois é o conhecimento que se constrói com a observação do mundo tangível. Bernstein inclusive atribui ao Cristianismo a criação da primeira classificação pedagógica, posto que promove o deslocamento entre interno e externo tanto na consideração do indivíduo quanto no relacionamento deste com a sociedade.

Na explicação do conceito de classificação, Bernstein prossegue em seus exemplos distinguindo duas formas de discurso presentes na reestruturação do conhecimento europeu no século XX. Estes dois discursos seriam separados por serem unidades ou regiões. A tradução respectiva destes termos de *singulars* e *regions* poderia ter sido feita em outros termos, no entanto valorizou-se a tradução dos conceitos enquanto pares. Pelo fato de a *unidade* aqui descrita ser justamente um discurso singular, com características próprias, e a região ser um agrupamento destas singularidades, poderia se considerar esta região uma *zona*, esta tradução

seria mesmo útil para não se cair em nenhum tipo de equívoco ao se interpretar um regionalismo como um agrupamento que leve em considerações locais específicos por sua geo-localização. No entanto, julguei apropriado este par de termos justamente pela coerência em sua oposição em complementariedade, visto que a ideia de *unidade* se opõe de modo mais coerente semanticamente e gramaticalmente à *região*.

Portanto, o discurso enquanto unidade caracteriza-se por sua especialidade, bem como pela ausência de referências externas a ele mesmo. Ou seja, trata-se de um discurso que versa sobre si e se desenvolve no sentido de um aprimoramento próprio a seus limites. No entanto, como Bernstein aponta, o desenvolvimento e aumento da complexidade dos laços sociais da sociedade europeia alteram a natureza da classificação, outrora forte, destes conhecimentos. Esta alteração ocorre no sentido de se agrupar estas unidades em regiões de conhecimento por meio da apropriação destes discursos unitários em novos contextos, ou seja, por meio de sua recontextualização. Esta recontextualização, no entanto, não é um fenômeno acidental, pois toda nova integração de conhecimento, dirá Bernstein, acontece em um sentido, há um grupo de unidades selecionadas, outro de unidades excluídas, bem como um modo próprio de se criar estas regiões. As regiões, considera Bernstein, são “*the interface between the field of the production of knowledge and any field of practice*” (idem, p. 9), ou seja, a alteração que se gera na transição do conhecimento unitário para seu agrupamento em regiões é um ponto de disputa de poder, pois é neste momento de transição que diferentes agências ganham espaço para se tornarem hegemônicas. Posto que há uma capacidade limitada da extensão do poder, visto que o poder não pode se estender infinitamente por não haverem recursos ilimitados, o mesmo adquire novas formas quando estes recursos geridos por ele adquirem uma nova natureza, tal é o caso dos discursos enquanto unidades e enquanto regiões. O enviesamento ideológico, nada mais é do que o sentido da disputa que estas duas formas de discurso se embrenham para ocupar hegemonicamente a cadeia de poder na qual estão inseridos. A criação de regiões é, portanto um enfraquecimento dos princípios de classificação, mas não do poder, pois o enfraquecimento de uma classificação altera os modos de realização das relações de poder, mas jamais as elimina.

Na Figura 1 do texto, Bernstein constrói dois modelos de classificação - forte e fraca - em uma agência escolar. No primeiro, mais a esquerda,

trata-se de uma instituição com os discursos fortemente classificados e conseqüentemente um relacionamento fraco entre os diferentes profissionais de mesmo nível submetidos à direção. Por outro lado, o modelo mais a direita é constituído por uma classificação fraca do discurso e uma conseqüente integração forte dos funcionários de mesmo nível e submetidos á direção.

No primeiro modelo, há uma classificação forte que torna os discursos escolares isolados do exterior, ou seja, há uma dificuldade maior para que outros discursos penetrem no interior da instituição. A divisão social do trabalho também é vista com muita clareza neste diagrama, posto que há uma filiação material entre os funcionários e seus departamentos, o que condiciona a relação dos mesmo com os discursos que desenvolvem no sentido de ascender em uma hierarquia fortemente estabelecida. Este isolamento entre as categorias gera uma menor integração dos agentes envolvidos no processo educacional, devido à especialização dos discursos. No segundo modelo, mais a direita, as classificações são fracas, o que torna a instituição mais permeável ao discurso de fora e a integração entre os funcionários maior, pois a mesma deve ocorrer em torno dos conhecimentos trabalhados, sendo o isolamento dos discursos em um sistema de classificação fraca algo que pode comprometer o funcionamento da instituição. Podemos pensar como exemplo desta relação de causa e efeito entre as classificações fortes e fracas dos discursos especializados e das relações entre funcionários modelos de educação temáticos e não temáticos. Um modelo de educação temático, que use do tema com o objetivo de promover a integração entre diferentes disciplinas escolares, torna, por causa de sua própria proposta, os conhecimentos especializados mais permeáveis entre si. Necessariamente, neste tipo de modelo, é preciso haver um mínimo de planejamento conjunto entre os funcionários, ou mesmo o corpo docente, para que os objetivos de ensino sejam alcançados. Exemplo deste modelo temático seriam feiras ou eventos especiais em escolas que girem em torno de temas específicos, tanto no nível fundamental quanto médio, que mesmo não tendo os conteúdos plenamente integrados já se diferenciam de modelos mais tradicionais de isolamento destes conteúdos. Se observarmos um modelo de educação que se afaste desta integração dos discursos disciplinares, como por exemplo, uma instituição que tenha como objetivo preparar os estudantes para uma prova de vestibular, será possível notar que não há praticamente nenhum planejamento conjunto em relação aos objetivos do ensino, sendo esta competência

delegada a direção, exemplo disso é a possibilidade de se substituir quantos elementos forem necessários e quantas vezes forem necessárias de um corpo docente de um curso pré-vestibular, sem que isso interfira significativamente nos objetivos daquele modelo de ensino. Vemos que as interações pessoais condicionadas pelos valores de classificação não se restringem a funcionários de mesmo nível, posto que a natureza destas classificações altera mesmo a relação entre corpo docente, direção, corpo estudantil e comunidade externa, ainda que seja mais sensível o peso destas classificações entre diferentes agentes de transmissão de mesmo nível.

A classificação forte do discurso pedagógico é também fortemente internalizada. Um corpo institucional fortemente classificado se torna mais rígido, menos permeável às contingências externas, do mesmo modo que os indivíduos por ele formados o serão. Ou seja, participar de uma instituição socializadora fortemente classificada é tornar-se fortemente classificado. Prova disso é o fato de que estas amarras fortemente criadas ameaçam desaparecer não quando o indivíduo se exclui ou é excluído de tal instituição, mas quando este adquire domínio tal que pode passar a questioná-la por ter ascendido à posição de produtor de novos discursos. Podemos tomar um exemplo muito simples para ilustrar o potencial de alteração em um indivíduo socializado desta maneira. Se considerarmos um aluno regular do ensino público que evada a escola após sucessivas reprovações e um que, tendo domínio dos códigos a ele apresentados, venha até mesmo a se tornar um professor daquela mesma instituição. Qual seria então a diferença na relação de cada um destes com os códigos pedagógicos daquela instituição em particular? Sem muito esforço chega-se a conclusão de que o aluno evadido, mesmo sendo excluído da instituição, se torna ainda mais submisso aos princípios fortemente estabelecidos de classificação da mesma, enquanto aquele que se dedicou a dominar os códigos adquire a possibilidade de alterá-los. As variações que possam ocorrer nestes modelos de classificação, entre fortes e fracas, correspondem respectivamente a maior ou menor tendência de se manter os elementos do esquema unidos ou separados. Devendo estes estar separados em sistemas de classificação forte e unidos em esquemas de classificação fraca. Mais uma vez, não podemos perder de vista que o enfraquecimento dos princípios de classificação não significa uma emancipação das relações de controle que posicionam estes espaços forte ou fracamente classificados. Se há uma nova configuração que tenda para o

afastamento ou agrupamento dos elementos destes sistemas de classificação, também há um sentido neste movimento. Buscar a compreensão deste sentido é buscar revelar as forças invisíveis que operam no nível visível da elaboração dos discursos pedagógicos, sendo estas forças invisíveis as relações de poder mascaradas por seus mecanismos de tradução e realização.

Enquanto a classificação separa, delimita e define os espaços sociais ao traduzir relações de poder, o enquadramento é a tradução do controle e legitima a comunicação de um determinado contexto, ou seja, define o modo pelo qual os códigos se realizam. Esta comunicação legítima é o que compõe o discurso da prática pedagógica, sendo ela também transmitida pelas relações de controle da interação pedagógica, entre os agentes posicionados pelas relações de poder. Na distinção entre mensagem e voz, é da alçada da classificação a estruturação de uma voz – quem diz, de onde se diz – e cabe ao enquadramento a construção da mensagem transmitida por essa voz – como se diz, o que se deve dizer. No entanto, tanto voz quanto mensagem variam de modo independente, podendo acontecer de em uma mesma configuração de agentes sociais o sentido da mensagem se alterar, bem como haver um sentido comunicativo semelhante em diferentes formas de interação. A lógica da elaboração do discurso é interna a prática pedagógica, sendo a sua realização o processo de enquadramento. Ou seja, as relações de poder criam as fronteiras ao separar uma categoria de outra e o controle, por meio do enquadramento, define o funcionamento interno destas categorias isoladas.

O enquadramento, como definidor do modo de realização da transmissão pedagógica, é uma forma de controle sobre as diferentes propriedades da mensagem a ser comunicada - a escolha, ordem, velocidade, parâmetro do que é comunicado e mesmo a preparação para a recepção da mensagem fazem parte do controle do enquadramento. Assim como enquadramento e classificação, os valores destas propriedades podem variar independentemente internamente a uma mensagem. É possível que haja uma seleção fortemente definida dos elementos a serem comunicados, mas a sequência de apresentação deles pode estar fracamente estabelecida. Em geral, o enquadramento forte torna mais explícito o controle que ele transmite, enquanto o fraco torna este controle aparente, mas não tão efetivo.

Os dois sistemas de regras gerados pelo enquadramento, apontados por Bernstein, e que variam independentemente são regras de ordem social e regras de ordem instrucional. As regras de ordem social têm a ver com os posicionamentos

dos agentes no esquema da comunicação pedagógica, sendo esta regra a responsável pela rotulação do adquirente em seu processo de aquisição na comunicação pedagógica, o modo da rotulação varia de acordo com a força do enquadramento. As regras da ordem discursiva são as que determinam a intensidade de cada um dos elementos da mensagem demonstrados anteriormente. Este par de regras é equivalente a um par de discursos. As regras de ordem social são a dimensão reguladora do enquadramento, enquanto que as regras de ordem discursiva correspondem à dimensão instrucional. O enquadramento é decomposto, portanto, neste pareamento – discurso instrucional e discurso regulador. O discurso regulador é o mais influente, ou seja, a condição da divisão social estabelecida prevalece sobre o modo de transmissão da mensagem, no entanto, a elaboração do discurso pedagógico no interior de um contexto só é possível com a integração de ambos. Assim como na classificação, os valores do enquadramento tornam a prática pedagógica mais ou menos visível, sendo esta visibilidade diretamente proporcional à força do enquadramento. Ou seja, tornar mais ou menos explícito o sentido da prática pedagógica gera uma maneira distinta de se reproduzir tal prática, exemplo disso seria a comparação entre modelos que objetivam dotar o adquirente com diferentes níveis de autonomia.

Os códigos pedagógicos são, portanto, gerados pelas possíveis variações entre valores fracos e fortes de enquadramento e classificação, sendo transcritos pela fórmula $\pm C/E$. No entanto, tanto classificação quanto enquadramento possuem valores internos e externos. A classificação é o posicionamento no espaço social, externamente na construção dos espaços sociais e internamente na distribuição dos elementos do mesmo. O enquadramento é o modo de realização do discurso, sendo interno ou externo em relação ao discurso pedagógico que elabora. Na realização do código pedagógico, para compreender os modelos que possam ser gerados, é preciso levar em consideração a orientação do mesmo, que ocorre sobre estes esquemas de classificação e enquadramento. A orientação elaborada (O), ou seja, o sentido que adquire o código, ocorre de forma contextualizada, sobre níveis de classificação e enquadramento fortes ou fracos, internos e externos. Tal relação pode ser transcrita da seguinte forma:

$$\frac{O}{\pm C^{i-e} / \pm E^{i-e}}$$

A alteração nestes valores gera, necessariamente, alterações no código pedagógico. Esta variação ocorre sobretudo no nível da prática pedagógica. Apesar de enquadramento e classificação veicularem as relações de poder, também há neles o potencial de alteração das mesmas. À medida que um enquadramento, por exemplo, é enfraquecido, ou seja, na medida em que a maneira pela qual se controla a reprodução do código pedagógico começa a gerar inconformidade, pode ocorrer que este enquadramento se enfraqueça tanto que seja necessário revelar os princípios de classificação para se reestabelecer a ordem, ou mesmo para se estabelecer uma nova. Esta tendência ao enfraquecimento é a consequência da não supressão completa das contradições das relações de poder, que esporadicamente se revelam para novamente se tornarem ocultas. As alterações possíveis revelam as relações de poder, bem como suas estratégias de manutenção e podem também revelar o sentido delas, contando que se compreenda quem inicia e como se dá a alteração.

O processo de formação da consciência do adquirente inserido nestes esquemas de classificação e enquadramento ocorre em um processo de transmissão enviesado. No entanto, este enviesamento não é necessariamente ideológico, visto que a ideologia, para Bernstein, não se trata de uma contingência externa, mas um conteúdo produzido por estas modalidades de transmissão de códigos. O processo de aquisição destes códigos, no nível do adquirente, ocorre pautado por duas regras – de reconhecimento e elaboração. Cada regra refere-se a uma dimensão do adquirente, seja referente a seu posicionamento estabelecido pelo poder ou a legitimidade de sua comunicação estabelecida pelo controle. O princípio de classificação gera as regras de reconhecimento, ou seja, é por meio do princípio de classificação que o adquirente reconhece seu posicionamento em um espaço social em relação a outro, é por meio dele que o adquirente se torna capaz de agrupar determinados significados em categorias. Dominar a regra de reconhecimento permite ao adquirente identificar um comportamento como apropriado ou inapropriado a um contexto, quanto mais fortemente classificado é este contexto, mais explícitas serão as características do contexto. As regras de reconhecimento derivam dos princípios de classificação e, portanto, expressam relações de poder, sendo a própria distribuição de poder, no nível individual, pautada pela distribuição destas regras. No entanto, adquirir as regras de reconhecimento

não é garantia de domínio do código pedagógico, pois a elaboração da comunicação depende das regras de elaboração, que derivam do enquadramento. A produção do texto legítimo não pode ser realizada por quem domine apenas uma modalidade de regra, pois é preciso tanto entender o seu posicionamento – como o poder lhe posiciona – quanto compreender de que modo a comunicação deve ser feita – o que e o que não é considerado legítimo.

A prática interacional, que se realiza na interação entre relações de poder e controle, bem como de seus respectivos desdobramentos em princípios de classificação e regras de reconhecimento e princípios de enquadramento e regras de elaboração, culmina na produção do texto legítimo inserido em um determinado contexto. No entanto, como seu nome revela, esta prática interacional é justamente uma interação e não uma sequência ou encadeamento de eventos. As relações de poder e de controle que preparam o contexto para a produção do texto são também, na própria criação do texto, realizadas. Os elementos que interagem na prática pedagógica o fazem de modo simultâneo, não há uma relação de determinação entre prática e texto produzido, sendo o caminho reverso possível, ou seja, o texto pode representar um desdobramento diverso da configuração de poder inicial e propor uma nova configuração. É este o potencial de alteração que os veículos das relações de poder e controle carregam em si.

O termo *regras de elaboração* corresponde à tradução do termo *realisation rules*. A palavra *realisation* pode ser, isoladamente, compreendida tanto como “compreensão” quanto “realização”. Inicialmente havia traduzido o termo como *compreensão*, por entender que esta regra seria de fato compreendida e dominada pelo adquirente, ao mesmo tempo considero o termo *realização* (BERNSTEIN, 1996, p. 30) incompleto para o sentido original, até porque a ideia de concretização me parece ser mais apropriada para a ação conjunta das regras de reconhecimento e de elaboração. Usei o termo *elaboração* a exemplo da tradução das professoras Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo (BERNSTEIN, 2003, p. 82) e considero este termo apropriado tanto para pensar o aluno como entendedor do código, quanto produtor do mesmo, sem se cair na escolha de uma leitura maniqueísta que force a qualificação do adquirente em um sujeito passivo ou ativo.

Após estruturar as relações conceituais que tornam o código pedagógico e suas modalidades possíveis, Bernstein faz uso de dois exemplos de pesquisa para ilustrar a aplicação de tais conceitos. No primeiro estudo (HOLLAND,

1981 apud BERNSTEIN, 2000, p. 18) há uma comparação entre crianças de origens sociais diferentes – basicamente por renda – em um contexto semelhante e com a realização de tarefas semelhantes. Por meio de um fraco enquadramento e classificação procurou-se se permitir às crianças que elas pudessem formar grupos de elementos com relevância e significado semelhante – entre crianças de origem social diferente. A intenção é enfraquecer as determinações dos pesquisadores, para que se revelem as determinações das crianças, ou seja, os princípios de classificação e enquadramento que elas carregam em sua origem social. Ao pedir para que crianças de uma escola agrupem alimentos – que ambas as classes sociais do estudo tinham acesso – verificou-se que havia duas justificativas para o agrupamento. A diferença entre as duas justificativas apresentadas pelas crianças pautava-se pelo nível de interação com uma base material específica, podendo ser diretamente ou indiretamente relacionada com esta. Verificou-se que as crianças de classe média não apenas davam justificativas relacionadas indiretamente a uma base matéria, como também que elas podiam variar sua justificativa para uma que fosse diretamente relacionada a uma base material, mas privilegiavam a primeira. Ao mesmo tempo, as crianças da classe trabalhadora dificilmente forneciam uma resposta que não fosse diretamente relacionada a uma base material específica. Logo, enquanto as crianças de classe média possuíam dois princípios de classificação, hierarquicamente relacionados, as crianças da classe trabalhadora possuíam apenas um e este coincidia com o menos privilegiado da hierarquia de princípios das crianças de classe média. Portanto, verificou-se nesta pesquisa que as crianças de classe média, por conta própria, dotavam os princípios de classificação e enquadramento da pesquisa de força. As crianças da classe trabalhadora se mantiveram com os princípios que tiveram acesso pela instituição escolar, sendo estes fracos devido à falta de especialização de sua regra de reconhecimento. Este estudo demonstra como a regra de reconhecimento pode ser de fato algo passível de posse ou não, pois mediante um mesmo contexto agentes distintos o reconheceram de maneira distinta. Vemos aqui, novamente, a regulação como princípio condicionante da instrução no interior do enquadramento e dela moduladora. Anteriormente verificamos que o enquadramento é composto por um discurso regulador e outro instrucional. A instrução derivada é a interpretação da criança da pesquisa, enquanto o discurso regulador é correspondente a sua origem social. Assim, possuindo uma regra de reconhecimento diferente, também mais

complexa, a criança altera mesmo a forma de enquadrar aquele conteúdo e se torna capaz de elaborar justificativas mais complexas, que se afastem mais de sua base material específica. Verificar que as crianças de classe média transformam princípios de classificação e enquadramento fracos em fortes, enquanto as da classe trabalhadora não o fazem, revela a condição privilegiada em termos de poder nas quais as primeiras estão. Vê-se, portanto, um paralelo entre o domínio dos símbolos, da linguagem, com o domínio dos próprios elementos da vida social.

O segundo estudo usado por Bernstein como ilustração de sua teoria é de Whitty, Rowe e Aggleton (1994 apud BERNSTEIN, 2000, p. 20). Trata-se de uma pesquisa voltada para verificar a possível introdução de disciplinas que privilegiassem uma abordagem multidisciplinar e que compusessem um currículo possivelmente mais adequado para a vida além da escola. Aplicou-se um questionário e em seguida classificou-se as respostas dos alunos entre dependentes ou independentes de contexto, sendo os alunos divididos em grupos manuais e não manuais. A distinção destes grupos, no texto original *manual* e *non manual*, seria, muito provavelmente, entre tarefas que exigiriam mais ou menos abstração e raciocínio dos alunos, sendo o não manual algo que possa ser compreendido como trabalho braçal ou um esforço não relacionado diretamente com a prática intelectual. O foco do trabalho era verificar se haveria a possibilidade de se construir um currículo com maior integração entre as disciplinas e também com as categorias cotidianas, não acadêmicas. Verificou-se que em uma das escolas os alunos que se escoravam em princípios de classificação e enquadramento fortes advindos de uma educação academicista permaneceram fieis aos princípios destas disciplinas acadêmicas. Ou seja, o forte enquadramento e classificação dos alunos vinculados a um currículo fortemente estruturado permitiram que eles categorizassem os temas a serem integrados de forma independente ao contexto. A contradição verificada é a de que um currículo que se proponha a integrar disciplinas acadêmicas de modo aplicado ao mundo cotidiano corre o risco de perder seu caráter de discurso oficial por tender a estabelecer uma classificação e enquadramento fracos. Isso se torna problemático, não apenas pelo próprio discurso poder se desintegrar, mas pelos agentes envolvidos na possível reprodução dele sentirem-se constrangidos pela ausência de uma classificação e enquadramento mais fortes, ou seja, o processo de legitimação do discurso pedagógico fica comprometido com a não clareza ou especialidade das regras de reconhecimento e elaboração que o compõe.

O objetivo de Bernstein neste capítulo em específico é demonstrar a possibilidade de se criar regras para compreender de que modo *“a distribution of power and principles of control translate into pedagogic codes and their modalities”* (BERNSTEIN, 2000, p. 22). Este modelo que é a linguagem necessária para se entender a transição entre as macro estruturas e os micro processos envolvidos nestes códigos, entre os princípios de classificação e enquadramento, que em suas variações e alterações tornam possíveis diferentes modalidades de códigos e práticas pedagógicas.

Concluída esta apresentação, Bernstein responde ao criticismo feito a dificuldade de se abstrair o aspecto organizacional ou administrativo do código pedagógico de seu modelo proposto anteriormente, que avalia a relação entre agência pedagógica e discurso pedagógico em termos de currículo, pedagogia e mensagens avaliativas. Para tanto, Bernstein compara a ordem organizacional a um recipiente, que torna possível a contenção e transmissão dos conteúdos do código. Sendo o recipiente um espaço social no qual se realizam relações sociais e que é afetado pelas alterações dos valores de enquadramento e classificação do contexto. Logo, a alteração na forma do recipiente também gera uma alteração na organização de seus elementos internos, ou seja, em sua estabilidade. A modalidade de um código não é pautada apenas por seus elementos internos, ocorrendo geralmente a influência de um viés externo ao código e as suas formas internas de controle. Isso ilustra a ideia anteriormente apresentada de que forças de alteração são tanto uma manifestação da disputa entre elementos que objetivam a hegemonia na cadeia de poder, quanto uma oportunidade para que a hegemonia se transfira de um a outro. Apesar da influência do viés externo ser originária de relações de poder, esta influência ocorre no nível interno de um contexto, mais especificamente se referem à elaboração de regras distributivas, que por sua vez estão no núcleo de um discurso regulador. Logo, chega-se a conclusão de que o funcionamento organizacional é competência do enquadramento, que mesmo sendo desafiado por um viés externo dota uma agência pedagógica, por meio da regulação de seu funcionamento externo e interno, de uma personalidade, de um modo de ser. O conceito que melhor corresponde a essa explicação, apresenta Bernstein, seria o de cultura pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propunha-se, no início de sua elaboração, a fazer uma leitura compreensiva de parte da obra do autor Basil Bernstein. Propunha-se também a traduzir o primeiro capítulo de *Pedagogia, Controle Simbólico e Identidade: Teoria, Pesquisa, Crítica*. Sendo o título original do primeiro capítulo desta obra *Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice*, optou-se por traduzi-lo como *Códigos Pedagógicos e as Modalidades de suas Práticas*. Apesar de uma tradução possível ser “Modalidades Práticas”, acredito que o título, bem como o texto em si, se refira a uma modalidade *de prática* e não *prática*, ou seja, é feita aqui a distinção entre a delimitação do conteúdo do texto às modalidades que se realizam de forma prática e as diferentes possibilidades de se por em prática os códigos pedagógicos, tendo sido escolhido o último significado. Ainda que interpretações tão semelhantes possam beirar mesmo a tautologia, acredito ser este o papel da crítica e da interpretação em uma tarefa de tradução, visto que o sentido original do texto corre o risco de se perder em meio aos obstáculos impostos pela diferença idiomática caso o próprio tradutor não domine os conteúdos que traduz.

O texto traduzido, resumidamente, trata da elaboração de modelos de explicação para os códigos pedagógicos e as modalidades de suas práticas – como o próprio título sugere. Bernstein aponta que tal sistematização é necessária, pois as teorias de reprodução cultural, que até então eram as principais referências do debate acerca desse tema, não davam a devida atenção ao aspecto comunicativo do discurso, com o objetivo de explicar sua lógica e funcionamento. Para tornar tais modelos possíveis, Bernstein passa a distinguir os conceitos que compõem o mapa conceitual que torna a criação dos modelos de compreensão possível. *Poder* diferencia-se de *Controle*, bem como a *Classificação* é um desdobramento do Poder, enquanto o *Enquadramento* é um desdobramento do Controle. A competência do Poder e do Controle se distinguem respectivamente entre o ordenamento do espaço social e a operação dentro dos espaços criados. Classificação e Enquadramento possuem intensidades, que os categorizam como fracos ou fortes, e voltam-se para fora e para dentro de seu âmbito – podendo ser internos e externos. É por meio destas variáveis que o Código Pedagógico se estrutura, que se torna possível explicar como formas de pensamento, de

consciência, são legitimadas e transmitidas mediante tais relações de poder. A variação nestas propriedades gera uma alteração no esquema de transmissão que culmina no texto, que por sua vez altera também o funcionamento das relações de poder e controle, pois estas dependem destes micro processos para serem traduzidas de suas macro esferas.

A tradução do capítulo em questão foi seguida por uma interpretação dos conceitos apresentados no texto traduzido. Digo interpretação, e por isso considero esta uma tradução crítica, pois é nesta seção do trabalho que busco explicar a escolha ou preferência por certas interpretações e escolhas de vocábulos, bem como tento fazer a conexão, nem sempre tão clara no texto, entre os diferentes conceitos apresentados. O uso de exemplos e proposições de interpretação caracteriza a revisão dos conceitos apresentados como um ato ensaísta que visa, principalmente, demonstrar uma interpretação específica, bem como as interpretações possíveis, e a tentativa de tornar certas construções textuais mais inteligíveis.

Talvez a motivação principal para este trabalho, após me interessar pela obra do autor, tenha advindo da verificação de uma ausência alarmante no acesso a obra do mesmo. Havendo apenas um exemplar de “A Construção do Discurso Pedagógico” (BERNSTEIN, 1996) - traduzido para o português – e um na língua inglesa de *Pedagogia, Controle Simbólico e Identidade* (BERNSTEIN, 2000) – do autor na biblioteca. A possibilidade de não apenas investigar e interpretar a obra do autor, bem como de poder realizar uma contribuição no sentido de democratizar o acesso às ideias do mesmo, tornaram a ideia de realizar este trabalho de tradução extremamente atraente. Espera-se que este trabalho, bem como a posterior publicação da tradução feita com ele, possa contribuir para a construção e disseminação de uma ciência brasileira à luz das aspirações da Nova Sociologia da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**: theory, research, critique. Lanham, Boulder, Nova Iorque, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro 2003.

DAVIES, Brian. Bernstein, Durkheim e a Sociologia da Educação na Inglaterra. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 51-74, novembro 2003.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. Tradução de Prof. Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

HERMANS, Theo. Translation Studies and a New Paradigm. In: HERMANS, T. **The Manipulation of Literature: studies in literary translation**. London & Sydney: Croom Helm, 1985, p. 7-15

MAINARDES, Jefferson. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11. n. 22. p. 1-24. maio/agosto 2010.

MELO, V; FERREIRA, V. R. Presença/Ausência Da (Nova) Sociologia Da Educação Nas Dissertações Sobre O Ensino De Sociologia Na Educação Básica. **HOLOS**, UFAL, v. 6, ano 30, p. 145-160, setembro/dezembro 2014.

MOREIRA, Antonio F. B. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, abril/junho 1990.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Bernstein e o Campo Educacional: relevância, influência e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, novembro 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice

CONVENIO
MEC/SESU

700/60

Critical Perspectives SeriesSeries Editor: Donald Macedo
*A book series dedicated to Paulo Freire**Debatable Diversity: Critical Dialogues on Change in American Universities*

by Raymond V. Padilla and Miguel Montiel

Pedagogy of Freedom

by Paulo Freire

Latinos Unidos: Ethnic Solidarity in Linguistic, Cultural, and Social Diversity

by Enrique Trueba

Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique

by Basil Bernstein

Forthcoming:

Ideology Matters

by Paulo Freire and Donald Macedo

Cuba's Economic Crisis

by Elisa Facio

**Pedagogy,
Symbolic Control
and Identity:***Theory, Research, Critique*

REVISED EDITION

Basil Bernstein

ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC.
Lanham • Boulder • New York • Oxford

Chapter 1

Pedagogic Codes and Their Modalities of Practice

INTRODUCTION

The models that I develop here should be able to describe the organisational, discursive and transmission practices in all pedagogic agencies and show the process whereby selective acquisition takes place. I also want to make it very clear that my concept of pedagogic practice is somewhat wider than the relationships that go on in schools. Pedagogic practices would include the relationships between doctor and patient, the relationships between psychiatrist and the so-called mentally ill, the relationships between architects and planners. In other words, the notion of pedagogic practice which I shall be using will regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction-production takes place. Operating with this rather wide definition of pedagogic practice, the models of description that I shall try to create necessarily have a certain generality in order that they can cope with the differentiation of the agencies of cultural reproduction.

I want to make it clear that I will not here consider in any great detail the macro-institutional regulations on education systems, neither will I be concerned with any major discussions of the changes in the orientations of contemporary knowledge systems. Indeed, I have made a deliberate choice to focus sharply upon the underlying rules shaping the social construction of pedagogic discourse and its various practices. I am doing this because it seems to me that sociological theory is very long on metatheory and very short on providing specific principles of description. I shall be concentrating very much on being able to provide and create models, which can generate specific descriptions. It is my belief that, without these specific descriptions, there is no way in which we can understand the way in which knowledge systems become part of consciousness. Many of the models that we have, I think, are highly general; very important, but highly gen-

eral. They often do not serve to provide the necessary rules for the specific examination of specific agencies and transmission processes. I am not really apologising for lowering the academic level of the discussions which will take place.

The major theories of cultural reproduction which we have, essentially of the Parisian version, are limited by their assumptions and focus, and so are unable to provide strong principles of description of pedagogic agencies, of their discourses, of their pedagogic practices. This, I suggest, is because theories of cultural reproduction view education as a carrier of power relations external to education. From this point of view, pedagogic discourse becomes a carrier for something other than itself. It is a carrier of power relations external to the school, a carrier of patterns of dominance with respect to class, patriarchy, race. It is a matter of great interest that the actual structure which enables power to be relayed, power to be carried, is itself not subject to analysis. Paradoxically, what is missing from theories of cultural reproduction is any internal analysis of the structure of the discourse itself, and it is the structure of the discourse, the logic of this discourse, which provides the means whereby external power relations can be carried by it (chapter 2).

I suggest that theories of cultural reproduction essentially see education, and in particular the school, as a site of social pathology and that their concern is to diagnose education as essentially a pathological device. In these analyses, clearly, social class is necessarily—and crucially—foregrounded. But in this analysis social class will not be foregrounded. What will be, I hope, will be an explication of the inner logic of pedagogic discourse and its practices. If we want to understand how pedagogic processes shape consciousness differentially, I do not see how this can be done without some means of analysing the forms of communication which bring this about. I shall be more concerned to analyse how a pedagogic text has been put together, the rules of its construction, circulation, contextualisation, acquisition and change. It is these matters that I wish to address. I will mainly be concerned with three interrelated problems:

- First, how does a dominating distribution of power and principles of control generate, distribute, reproduce and legitimise dominating and dominated principles of communication?
- Second, how does such a distribution of principles of communication regulate relations within and between social groups?
- Third, how do these principles of communication produce a distribution of forms of pedagogic consciousness?

In summary, how does power and control translate into principles of communication, and how do these principles of communication differentially regulate forms of consciousness with respect to their reproduction and the possibilities of change?

POWER AND CONTROL

I shall start with the discussion of power and control. The distinction I will make here is crucial and fundamental to the whole analysis. In this formulation, power and control are analytically distinguished and operate at different levels of analysis. Empirically, we shall find that they are embedded in each other. Power relations, in this perspective, create boundaries, legitimise boundaries, reproduce boundaries, between different categories of groups, gender, class, race, different categories of discourse, different categories of agents. Thus, power always operates to produce dislocations, to produce punctuations in social space.

From this point of view, then, power always operates on the relations *between* categories. The focus of power from this point of view is on the relations *between* and, in this way, power establishes legitimate relations of order. Control, on the other hand, from this point of view, establishes legitimate forms of communication appropriate to the different categories. Control carries the boundary relations of power and socialises individuals into these relationships. We shall see, however, that control is double faced for it carries both the power of reproduction and the potential for its change.

To summarise this distinction between power and control: briefly, control establishes legitimate communications, and power establishes legitimate relations between categories. Thus, power constructs relations *between*, and control relations *within* given forms of interaction. The forms of interaction in which I am interested are those of pedagogic discourse, its agents and its context. Now, in order to show formally how dominant power and control relations are realised as forms of pedagogic communications, I shall have to develop a special language. This language must be capable of recovering macro relations from micro interactions.

The language must also reveal both the process of interaction and the potential for change. It must be capable of providing general principles from which specific descriptions may be derived of the major agencies of cultural reproduction and their processes of transmission and acquisition.

CLASSIFICATION AND FRAMING

I will now proceed to define two concepts, one for the translation of power, of power relations, and the other for the translation of control relations, which I hope will provide the means of understanding the process of symbolic control regulated by different modalities of pedagogic discourse. And, perhaps, one can add a note here. The models that are created must be capable of generating a range of modalities of pedagogic discourse and practice. And the models must also be ca-

able of generating pedagogic discourse and practices which at the moment do not exist.

I shall start first with power. We have said that dominant power relations establish boundaries, that is, relationships between boundaries, relationships between categories. The concept to translate power at the level of the individual must deal with relationships between boundaries and the category representations of these boundaries. I am going to use the concept of *classification* to examine relations between categories, whether these categories are between agencies, between agents, between discourses, between practices.

This may seem a somewhat bizarre use of the concept of classification because normally classification is used to distinguish a defining attribute which constitutes a category; but here classification refers to a defining attribute not of a category but of the relations *between* categories. Thus, if I take a series of categories, concretely we could think about the categories of discourse in the secondary school: physics, geography, language, etc. They need not be discursive categories within the school. They could be the categories which constitute the division of labour in the field of production: unskilled, skilled, clerical, technological, managerial (Bernstein, 1981, Appendix).

Consider a series of categories, the discourses of a secondary curriculum. Let us call them A, B, C, D. These categories may be considered to be a social division of labour of discourse. Now, if these discourses are differently specialised, then they must have a space in which to develop their unique identity, an identity with its own internal rules and special voice. It could be French, German, history if one thinks of the school.

But I want to argue that the crucial space which creates the specialisation of the category—in this case the discourse—is not internal to that discourse but is the space between that discourse and another. In other words, A can only be A if it can effectively insulate itself from B. In this sense, there is no A if there is no relationship between A and something else. The meaning of A is only understandable in relation to other categories in the set; in fact, to all the categories in the set. In other words, it is the insulation between the categories of discourse which maintains the principles of their social division of labour. In other words, it is silence which carries the message of power; it is the full stop between one category of discourse and another; it is the dislocation in the potential flow of discourse which is crucial to the specialisation of any category.

If that insulation is broken, then a category is in danger of losing its identity, because what it is, is the space between it and another category. Whatever maintains the strengths of the insulation, maintains the relations between the categories and their distinct voices. Thus, the principle of the relations between categories, discourses—that is, the principles of their social division of labour—is a function of the degree of insulation between the categories of the set we are considering. If this insulation changes its strength, then the principles of the social division of labour—that is, its classification—change.

What preserves the insulation? What preserves the space between? What preserves the regions of silence? What preserves the dislocations? What preserves the insulation is power. Attempts to change degrees of insulation reveal the power relations on which the classification is based and which it reproduces.

We can distinguish between strong and weak classifications according to the degree of insulation between categories, be these categories of discourse, categories of gender, etc. Thus, in the case of strong classification, we have strong insulation between the categories. In the case of strong classification, each category has its unique identity, its unique voice, its own specialised rules of internal relations. In the case of weak classification, we have less specialised discourses, less specialised identities, less specialised voices. But classifications, strong or weak, always carry power relations.

The arbitrary nature of these power relations is disguised, hidden by the principle of the classification, for the principle of the classification comes to have the force of the natural order and the identities that it constructs are taken as real, as authentic, as integral, as the source of integrity. Thus a change in the principle of classification here is a threat to the principle of integrity, of coherence of the individual.

We can say, then, that the insulation which creates the principle of the classification has two functions: one external to the individual, which regulates the relations between individuals, and another function which regulates relations within the individual. So insulation faces outwards to social order, and inwards to order within the individual. Thus, externally, the classificatory principle creates order, and the contradictions, cleavages and dilemmas which necessarily inhere in the principle of a classification are suppressed by the insulation. Within the individual, the insulation becomes a system of psychic defences against the possibility of the weakening of the insulation, which would then reveal the suppressed contradictions, cleavages and dilemmas. So the internal reality of insulation is a system of psychic defences to maintain the integrity of a category.

However, these psychic defences are rarely wholly effective and the possibility of the other, the unthinkable, the yet to be voiced, is also rarely silenced.

CLASSIFICATION: SOME EXAMPLES

I want now to give some examples of classificatory principles. I want first of all to take a very brutal look at two different organisations of knowledge, one in the medieval university, the second in the twentieth century, in order to illustrate the significance of classificatory principles. In the first case, there is a strong classification, and in the second case, an example of a weakening classification.

If we look at the organisation of knowledge in the medieval period, there are two distinct differently specialised organisations of knowledge, one for mental practice and one for manual practices, strongly classified, with strong insulation

between these two, between mental practice and manual practice. The relays which transmit mental practice and manual practice, have their own internal rules and their own carrier. Some individuals see the exclusion of manual practice as some kind of nasty capitalist plot. But the crucial point is that manual practice was never integrated into formal public systems of knowledge and transmission. Manual practice was relayed through the family and guild.

I want to look at the system for mental practice, and I want to look deeply at the organisation of knowledge. In the medieval university, we find the first fracturing, the first dislocation, the first classification of orders of knowledge in the relationship between the *trivium* and the *quadrivium*. It was the case, of course, that not all medieval universities had both knowledge systems. Some university systems may have had only the trivium. But whether the university had a quadrivium or not is beside the point for the purposes of this argument, because the trivium always presupposes the quadrivium.

If we look at this organisation very quickly, we know that the trivium is concerned with logic, grammar and rhetoric. And we know that the quadrivium is concerned with astronomy, music, geometry and arithmetic. We know also that the trivium is studied first and that the quadrivium is second. There is no quadrivium without the trivium. But the trivium, from this point of view, symbolises the limitations of the possibilities of the word, and the word is God. The quadrivium is concerned with abstract formulations about the fundamental structure of the world, of the physical world. There is a dislocation between two languages: linguistic (*trivium*) and mathematics (*quadrivium*).

Strongly classified, the word and the world are integrated through God. It is the principle of integration. The strong classification does not create dislocation because of its relation to God. Further, it is socialisation into the word that makes the abstract exploration of the world safe. The trivium comes first. The trivium is very much the regulative discourse. The trivium establishes a legitimate form of consciousness which can then be realised in other explorations.

I want to take it one stage further. So far we have looked very much at the surface, but it could be argued that the trivium is concerned with the construction of the inner, the inner consciousness. The quadrivium is concerned with the abstract structure of the outer. From this point of view, the trivium–quadrivium signifies a dislocation between inner and outer, a dislocation between inner and outer which finds a productive synthesis through the particular concept of God, the particular theological relationship of Christianity (see chapter 4).

From this point of view, the trivium–quadrivium, inner–outer, is symbolic of a dislocation which Christianity itself inserted, a dislocation between inner and outer as a means of a possibility and transformation of total experience. I would suggest that this is the first moment of pedagogic classification. It is clear that this dislocation between inner and outer becomes a fundamental problematic of all European philosophy and social science. What we have here, at another level, is the dislocation between inner and outer with respect to the individual, inner and

outer with respect to the relationship between the individual and the society. This becomes a doxic principle of European consciousness, a principle that we do not find in the Orient. This is an example of the use of classification, of strong classification, in the medieval period and the power on which it was based and relayed—the Church.

I want to give another example, and this time I want to take the example from the restructuring of European knowledge in the twentieth century. Here I want to make a distinction between discourses as singulars and discourses as regions.

A discourse as a singular is a discourse which has appropriated a space to give it a unique name. So for example physics, chemistry, sociology, psychology are, for me, singulars. And the structure of knowledge in the nineteenth century was, in fact, the birth and development of singulars. These singulars produced a discourse which was about only themselves. These discourses had very few external references other than in terms of themselves and they created the field of the production of knowledge. But the field of the production of knowledge was not only about knowledge.

In the twentieth century, particularly in the last five decades, there has been a change. The very strong classification of singulars has undergone a change and what we now have, I may suggest, is a *regionalisation of knowledge*. By that I mean the following: a region is created by a recontextualising of singulars. So, for example, in medicine, architecture, engineering, information science, we can see the development of the regionalisation of knowledge. But any regionalisation of knowledge implies a recontextualising principle: which singulars are to be selected, what knowledge within the singular is to be introduced and related?

The regionalisation of knowledge is a very good index of the technologising of knowledge, because regions are different from singulars. Singulars address only themselves. Singulars are intrinsic to the production of knowledge in the intellectual field. Regions are the interface between the field of the production of knowledge and any field of practice and, therefore, the regionalisation of knowledge has many implications. This is a change in the classification of knowledge.

The classification has become weaker and we shall see that, as the classification becomes weaker, we must have an understanding of the recontextualising principles which construct the new discourses and the ideological bias that underlies any such recontextualising. Every time a discourse moves, there is space for ideology to play. New power relations develop between regions and singulars as they compete for resources and influence (see chapter 3).

I have been discussing classification at the macro level. I want to move to the level of institutions; I want to look at an example of strong and weak classification at the level of any educational agency: it could be a school, it could be a university. I think it is easier if we think about it as a school.

If we take the letters in Figure 1.1, these represent discourses. They could be French, physics, chemistry, etc. These are departments. The strong lines indicate strong classifications. The first thing we notice in this diagram is that there is a

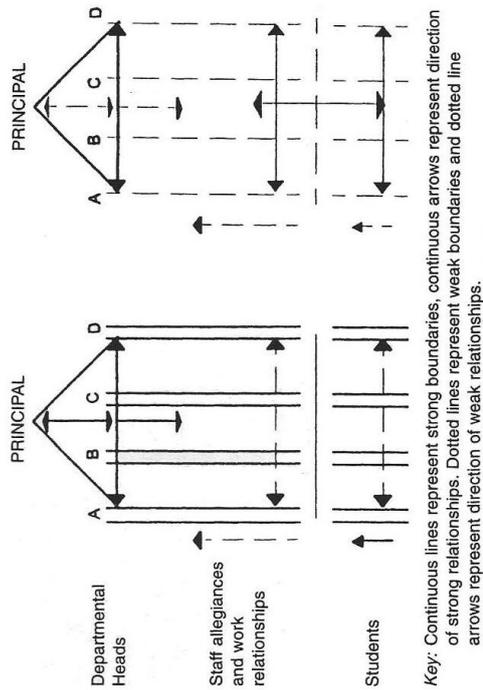


Figure 1.1: Ideal typical organizational structures

very strong classification between the inside of the institution and the outside. If there is a very strong classification between inside and outside, then the knowledge here is given a special quality of otherness. If there is a strong classification between inside and outside, then there is a hierarchy of knowledge between the so-called common sense and the so-called uncommon sense. If we look at the diagram, we can see that the staff are tied to their departments. We can offer two reasons. First, the department is symbolic of their category and therefore of their internal cohesion, that is, the sacred reason. The main reason, however, is that promotion only comes by appropriate activities in the department. The staff are necessarily tied to their category and its organisational base. This means that, in this system, the staff cannot relate to each other in terms of their intrinsic function, which is the reproduction of *pedagogic discourse*. Where the lines of communication between staff are established by a system of this kind, there will be weak relations between staff with respect to pedagogic discourse, as each is differently specialised. Thus, their contents are not open to public discussion and challenge.

It is also the case that the heads of the departments will relate to each other. Here we will have the Principal, and power will be directed downwards. If we now look at the left-hand side of the diagram, the diagram is a symbolic representation of the origin of the discourse; it is a temple. This is a representation of

what I call a *collection code*; the visual representation shows also its origin, its mixture of Greek philosophy and the Church. This is an example of strong classification.

In Figure 1.1 we also have a model of weak classification on the right-hand side of the diagram. There are weak lines which show that the boundaries are permeable. A model like this is highly vulnerable because communications from the outside are less controlled. Its identities are not established by the organisational structure because of the weak classification, but the staff are part of a strong social network (or it *must* be strong if the transmission is to work) which should be concerned with the integration of difference. And this is no easy activity.

Further, the relations between staff within a weakly classified system cohere around knowledge itself. The new organisation of staff made possible by weak classification establishes an alternative power base, so the power lines in such an organisation are more complex. Here, with weak classification, there is a re-ordering of specialised differentiation and this can provide a new social basis for consensus of interest and opposition. These are examples of strong and weak classifications at the level of the school.¹

I want to look next at classification of the distribution of knowledge in the school. Although it is not *logically* necessary, strong classification of discourse at the level of the school is likely to produce a particular temporal dislocation of that knowledge. Strong classification of discourse is likely to lead empirically to a dislocation in the transmission of knowledge because, with strong classification, the progression will be from concrete local knowledge, to the mastery of simple operations, to more abstract general principles, which will be only available later in the transmission. Thus there is an internal classification and distribution of forms of knowledge. When children fail at school, drop out, repeat, they are likely to be positioned in a factual world tied to simple operations, where knowledge is impermeable. The successful have access to the general principle, and some of these—a small number who are going to produce the discourse—will become aware that the mystery of discourse is not order, but disorder, incoherence, the possibility of the unthinkable. But the long socialisation into the pedagogic code can remove the danger of the unthinkable, and of alternative realities.

There are two basic rules that are sufficient to generate this whole section of the model. Where we have strong classification, the rule is: things must be kept apart. Where we have weak classification, the rule is: things must be brought together. But we have to ask, in whose interest is the apartness of things, and in whose interest is the new togetherness and the new integration?

FRAMING

So far, I have discussed classification and the translation of power relations into principles of classification, and the relationships between these principles of clas-

sification and the metaphoric structuring of space. We can see that classification constructs the nature of social space: stratifications, distributions and locations. We have shown how power relations translate into principles of strong and weak classifications, and how these principles establish social divisions of labour, how these principles establish identities, how these principles establish voices. We have seen how these classifications disguise the arbitrary nature of power relations, create imaginary identities, replace the contingent by the necessary, and construct psychic systems of defence internal to the individual. And when I say *psychic systems of defence*, I do not simply mean at the conscious level.

I want to turn to pedagogic practice, to the forms of communication where classificatory principles—whether strong or weak—form consciousness in the process of their acquisition. That is, I am going to look at the form of control which regulates and legitimises communication in pedagogic relations: the nature of the talk and the kinds of spaces constructed. I shall use the concept of framing to analyse the different forms of legitimate communication realised in any pedagogic practice. The concept of framing must be capable of being taken to any pedagogic relation.

As an approximate definition, framing refers to the controls on communications in local, interactional pedagogic relations: between parents/children, teacher/pupil, social worker/client, etc. If the principle of classification provides us with our voice and the means of its recognition, then the principle of framing is the means of acquiring the legitimate message. Thus, classification establishes voice, and framing establishes the message; and they can vary independently. There is more than one message for carrying any one voice. Different modalities of communication can establish the same voice. Different modalities of framing can relay the same voice (identity).

The principle of the classification provides us with the limits of any discourse, whereas framing provides us with the form of the realisation of that discourse; that is, framing regulates the realisation rules for the production of the discourse. Classification refers to *what*, framing is concerned with *how*: meanings are to be put together, the forms by which they are to be made public, and the nature of the social relationships that go with it.

In this way, framing regulates relations, within a context. In defining control, our first statement was that control regulates relations within. We now find that framing does exactly this; it regulates relations within a context, it refers to relations between transmitters and acquirers, where acquirers acquire the principle of legitimate communication.

Framing is about *who* controls *what*. What follows can be described as the *internal logic* of the pedagogic practice. Framing refers to the nature of the control over:

- the selection of the communication;
- its sequencing (what comes first, what comes second);

- its pacing (the rate of expected acquisition);
- the criteria; and
- the control over the social base which makes this transmission possible.

Where framing is strong, the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria and the social base. Where framing is weak, the acquirer has more *apparent* control (I want to stress apparent) over the communication and its social base. Note that it is possible for framing values—be they strong or weak—to vary with respect to the elements of the practice, so that, for example, you could have weak framing over pacing but strong framing over other aspects of the discourse.

We can distinguish analytically *two* systems of rules regulated by framing. And these rules can vary independently of each other; that is, their framing values can change independently. These are rules of *social order* and rules of *discursive order*.

First, the rules of social order refer to the forms that hierarchical relations take in the pedagogic relation and to expectations about conduct, character and manner. This means that an acquirer can be seen as a potential for labels. Which labels are selected is a function of the framing. Where the framing is strong, the candidates for labelling will be terms such as conscientious, attentive, industrious, careful, receptive. Where the framing is apparently weak, then conditions for candidature for labels will become equally trying for the acquirer as he or she struggles to be creative, to be interactive, to attempt to make his or her own mark. The actual labelling of the acquirer varies with the nature of the framing.

Second, there are the rules of discursive order. The rules of discursive order refer to selection, sequence, pacing and criteria of the knowledge. We shall call the rules of social order *regulative discourse* and the rules of discursive order *instructional discourse*. And we shall then write this as follows:

$$\text{framing} = \frac{\text{instructional discourse}}{\text{regulative discourse}} \quad \frac{ID}{RD}$$

In other words, the instructional discourse is always embedded in the regulative discourse, and the regulative discourse is the dominant discourse (Bernstein, 1990).

I have suggested that the strengths of framing can vary over the elements of instructional discourse. The strengths of framing can also vary between instructional and regulative discourse, for example, with weak framing of regulative discourse and strong framing of instructional discourse. It is very important to see that these discourses do not always move in a complementary relation to each other. But where there is weak framing over the instructional discourse, there must be weak framing over the regulative discourse.

In general, where framing is strong, we shall have a visible pedagogic practice. Here the rules of instructional and regulative discourse are explicit. Where framing is weak, we are likely to have an invisible pedagogic practice. Here the rules of regulative and instructional discourse are implicit, and largely unknown to the acquirer. Perhaps that is why such framings are called progressive (Bernstein, 1990).

I am now in a position to write pedagogic codes, but first I have to make the concepts of classification and framing more sensitive.

PEDAGOGIC CODES

So far, we have the following: the pedagogic code exists in this form:

+/- are the strengths of classification and framing $\pm C/F$

This simple formulation can generate a very great range of modalities, both of discourse and practice.

However, we have to introduce internal and external features to complete the delicacy of this description. Classification always has an external value because it is concerned with relations. But classification can also have an internal value. There is a certain classification of dress, of posture, of position. This is part of the internal classification. The internal classification refers to the arrangements of the space and the objects in it. In a classroom with strong classification, there is a specialisation of spaces.² This is internal classification. Similarly, framing can have both an internal and an external value. The external value of framing refers to the controls on communications outside that pedagogic practice entering the pedagogic practice.³ There is a great difference if you go to see a doctor when you pay and when you do not. And one of the major differences between the two is in the framing. If you are not paying, it is no good telling a long story about your particular problem, because the doctor is almost certainly not interested in that. Here the pacing is very strong, there are many to see and it is unlikely that the doctor will count this as legitimate communication. The external value of the framing can strip you of your identity and biography outside that context or it can include it.

In the case of framing, then, the external feature refers to the controls over communication outside the pedagogic context entering pedagogic communication within that context. Where framing is strong, that is when the external (e) feature is strong, social class may play a crucial role. Where the external framing is strong, it often means that the images, voices and practices the school reflects make it difficult for children of marginalised classes to recognise themselves in the school.

Now we can construct the basic code. We can write the code:

$$E$$

$$\pm C^{\pm}/\pm F^{\pm e}$$

Under *E* (elaborated orientation) we have the values + or - and then the functions $C^{\pm}/F^{\pm e}$. In this way we can show how the distribution of power and the principles of control translate themselves in terms of communicative principles and spatial arrangements which give the elaborated orientation its particular modality. *Changes in the Cs and Fs will produce different modalities of elaborated codes.*

CODES AND CHANGE

I want to briefly look at *change*. We have put together classification and framing, and we can state that classification and framing provide the rules of the pedagogic code, that is, of its practice, but not of the discourse. As *Cs* and *Fs* change in values, from strong to weak, then there are changes in organisational practices, changes in discursive practices, changes in transmission practices, changes in psychic defences, changes in the concepts of the teacher, changes in the concepts of the pupils, changes in the concepts of knowledge itself, and changes in the forms of expected pedagogic consciousness.

The potential of change is built into the model. Although framing carries the message to be reproduced, there is always pressure to weaken that framing. There is very rarely a pedagogic practice where there is no pressure to weaken the framing because, in this formulation, pedagogic discourse and pedagogic practice construct always an arena, a struggle over the nature of symbolic control. And, at some point, the weakening of the framing is going to violate the classification. *So change can come at the level of framing.*

Although classification translates power into the voice to be reproduced, we have seen that the contradictions, cleavages and dilemmas which inhere in the principles of classification are never entirely suppressed, either at the social or individual level. Finally, one of the problems of theories of culture reproduction, amongst many, is that any theory of cultural reproduction should have strong rules which enable the theories to say that this is the same, this is an elaboration, this is a change. What is quite remarkable about theories of cultural reproduction is that, mostly, they lack such rules.

I suggest the following: if a value changes from strong to weak, or vice versa, if framing changes from strong to weak or the classification changes from strong to weak, there are two basic questions we should always ask:

- which group is responsible for initiating the change? Is the change initiated by a dominant group or a dominated group?
- if values are weakening, what values still remain strong?

CODES AND CONSCIOUSNESS

So far, we have tried to examine the internal logic by means of which pedagogic practice is constructed and have discussed classification and framing as they regulate modalities of pedagogic practice and, more generally, modalities of *official elaborated codes*. But we have only hinted at the relationship between these codes of transmission and the shaping of the pedagogic consciousness of the acquirer. We have a model that can generate modalities of transmission, whether these modalities of transmission are realised in the family, in the school, in the hospital, in the prison (a crucial agent of cultural reproduction). But there is no linkage between the model of transmission and the process of acquisition. I want now to turn to develop the general model so that I can show the biasing of the pedagogic consciousness of the acquirer and transmitter. In this discussion of the consciousness of the acquirer no reference is made to ideology. And the reason why ideology has not been mentioned is for the reason that this system constructs ideology. Ideology, here, is a way of making relations. It is not a content but a way in which relationships are made and realised.

TRANSMISSION AND ACQUISITION

The model in Figure 1.2 does not introduce any new concepts. It simply puts together all the concepts that we have developed and shows their dynamics. This model is going to refer to the process of acquisition within a given framing relation. It refers to the model of acquisition within any pedagogic context.

First of all, I want to show the relation between the principle of the classification, strong and weak, and the development of what I have called *recognition*

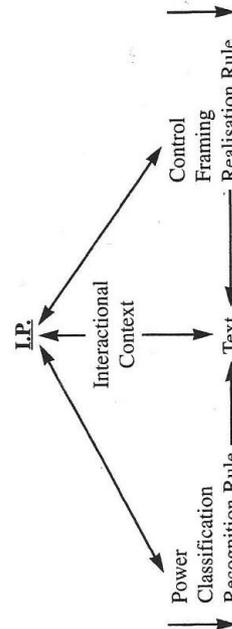


Figure 1.2: Transmission Context

I.P. = Interactional Practice

rules. These recognition rules are at the level of the acquirer. I shall argue that changes in classification strength change the recognition rules by means of which individuals are able to recognise the speciality of the context that they are in. We should remember that classification refers always to relations between contexts, or between agents, or between discourses, or between practices.

The classificatory principle, strong or weak, will indicate how one context differs from another. The classificatory principle provides the key to the distinguishing feature of the context, and so orientates the speaker to what is expected, what is legitimate to that. An example here might help. It is frequently the case that when I give a seminar it is made up of members covering a range of disciplines and practices. Yet the members share a common recognition rule which orientates the members to the speciality of this context. This rule determines what the context demands and enables the 'reading' of the context. Members not sharing this common pedagogic communication may well remain silent or offer what other members would consider inappropriate talk and conduct. From my point of view, replying to questions from such a diverse group is complex, for often it is not possible to infer the discursive context from which the questions issue and so produce an appropriate answer. This weakly classified context can create ambiguity in contextual recognitions.

From this point of view, the classificatory principle at the level of the individual creates recognition rules whereby the subject can orientate to the special features which distinguish the context. The classificatory principle regulates recognition rules, recognition rules refer to power relations. Certain distributions of power give rise to different social distributions of recognition rules and, without the recognition rule, contextually legitimate communication is not possible. It may well be, at the more concrete level, that some children from the marginal classes are silent in school because of the unequal distribution of recognition rules: power, classification and recognition rules. Power is never more fundamental as far as communication is concerned than when it acts on the distribution of recognition rules.

However, we may have the recognition rule which enables us to distinguish the speciality of the context but we may still be unable to produce legitimate communication. Many children of the marginal classes may indeed have a recognition rule, that is, they can recognise the power relations in which they are involved, and their position in them, but they may not possess the realisation rule. If they do not possess the *realisation rule*, they cannot then speak the expected legitimate text. These children in school, then, will not have acquired the legitimate pedagogic code, but they will have acquired their place in the classificatory system. For these children, the experience of school is essentially an experience of the classificatory system and their place in it.

The recognition rule, essentially, enables appropriate realisations to be put together. The realisation rule determines how we put meanings together and how we make them public. The realisation rule is necessary to produce the legitimate

text. Thus, different values of framing act selectively on realisation rules and so on the production of different texts. Simply, recognition rules regulate what meanings are relevant and realisation rules regulate how the meanings are to be put together to create the legitimate text.

We now can see how the distribution of power and the principles of control translate into classification and framing values which select out recognition and realisation rules to create contextually appropriate text. In the model, the pedagogic context is essentially an interactive one.

The *interactional practice* is defined by classification and framing procedures. The classification and framing procedures act selectively on the recognition rules and on the realisation rules. These recognition and realisation rules, at the level of the acquirer, enable that acquirer to construct the expected legitimate text. However, the text that is constructed may be no more than how one sits or how one moves. In this system a text is anything which attracts evaluation. The *definition of a text* is anything which attracts evaluation, and this can be no more than a slight movement. Evaluation condenses into itself the pedagogic code and its classification and framing procedures, and the relationships of power and control that have produced these procedures.

However, the text is not something which is mechanically reproduced. The text which is produced can feed back on the interactional practice. There can be a dynamic relation between the text that is produced and the interactional practice. The text itself, under certain conditions, can change the interactional practice. But what does it mean to say 'change the interactional practice'? It means change in classification and framing values. Here, the text has challenged the interactional practice and the classification and framing values upon which it is based.

CODES AND RESEARCH

I want to turn to two pieces of research which illustrates the use and relevance of recognition and realisation rules as functions of classification and framing. More examples are given in part II. In one particular study (Holland, 1981), I was interested in how apparently similar contexts and tasks elicited different readings by children from different social backgrounds. I was even more interested in whether children's readings could be changed through their *tacit* reading of a series of tasks presented in interview. It is very difficult to create classificatory tasks which have similar significance to children coming from different class backgrounds. However, all the children ate lunch at their primary school. We constructed a series of cards showing pictures of the food that was on offer: potatoes, ice cream, fish fingers, milk, eggs, etc. We made a total of 24 pictures to be sorted into groups by 29 working-class and 29 middle-class children of 7 years of age. After ensuring each child could recognise the pictures on the cards, we said 'Here are some pictures of food. What we would like you to do with them is put the ones

together you think go together. You can use all of them or you can use only some of them'. The characteristics of the instruction appeared to be as follows:

- C^w/-F^w

(You are free to choose any picture you like, you can choose to put them together in any way you want and for any reason you like.) After each child had made their groups, we then asked them about each grouping of pictures, as to why they had selected the cards. We found that we could distinguish two very different kinds of reasons, both equally valid. One type of reason for the classification referred the groupings to something in the child's life context, e.g. 'I have this for breakfast', 'I cook this for my mum', 'I don't like these'. The other type of reason referred to something the pictures had in common, e.g. 'They come from the sea', 'They're vegetables'. The difference between these reasons should not be seen as just simply that of abstract/concrete. To do this would be to lose sight of the social basis of the difference. One classification refers to a principle which had a direct relation to a specific material base. The reason is embedded in a local context, in a local experience. The other type of reason references an indirect relation to a specific material base. In sociological terms we are looking at a selection of classifying principles, each of which has a different relation to a material base. What we found *initially* was that the middle-class children were much more likely to offer reasons which had an indirect relation to a specific material base and that the working-class children were much more likely to offer reasons which had a direct relation to a specific material base.

However, this is not the most interesting finding. After the children had made their first sort of the cards we said 'What we would like you to do now is take the pictures and put them together another way'. We then asked the children, as before, to give their reasons for each grouping. This time a significant number of the middle-class children switched their reason to that offered by working-class children, that is, they referred their groupings to a local context or a local experience or local practice (e.g. 'I have them for breakfast', etc.). The working-class children continued to give the same type of reason as they had given on the first sort.

Hence, we concluded that the middle-class children had *two* principles of classification, which stood in a hierarchic relation to each other. One was privileged and came first. The questions which then arose were: why did the middle-class children select one type of reason first, and why did the working-class children offer only one type of reason?

In the case of the working-class children, I suggest the coding instruction is taken at its face value, -C^w/-F^w. The children, from their point of view, select a non-specialised recognition rule which, in turn, regulates the selection of non-specialised contexts. From the children's perspective, these are domestic or peer group contexts. This contrasts with the middle-class children, who *initially* recognised the context as specialised. Thus, for the middle-class children, -C^w is trans-

formed into +C^{re} that is, this context is a specialised context and must be treated in a particular way. In other words, the recognition rule marks the context as having an intrinsic speciality, i.e. the -F^{re} is transformed into +F^{re}. Thus -F^{re}, that is 'talk about the grouping in any way you want to', is transformed into a realisation rule which selects a very *particular* orientation to meanings on the basis of the recognition rule. Thus the middle-class children transformed -C^{re}/-F^{re} into +C^{re}/+F^{re}. But the recognition by the middle-class 7-year-old of the strong classification between home and school is itself based on the dominance of the official pedagogic practice and meanings over local pedagogic practice and meanings in this child's home. Such a dominance creates a position of relative power and privilege for the middle-class child and much less so for the working-class child.

I want now to turn to a very different research enquiry. Whitty, Rowe and Aggleton (1994a) investigated how secondary schools responded to requirements of the 1988 Educational Reform Act to introduce cross-curricular themes which related to the opportunities, responsibilities and experiences of adult life. The cross-curricular themes (economic and industrial understanding, education for citizenship, community understanding, environmental education, health education, careers education and guidance) were partly a response to criticisms of the narrowly subject-based curriculum as being an inadequate preparation for the world beyond school. The students were expected to synthesise the learning from a range of subjects and apply this to life beyond school.

The researchers were interested in how students talked about the themes. Did some students 'describe themes according to the convention of subject discourse, using abstract principles, while others [would] describe them according to topic orientation, which tended to be in the form of concrete example'? A short questionnaire was constructed and given to year 10 students (71) in four schools. A coding scheme, which distinguished between context-dependent and context-independent descriptions of themes, was applied to the students' responses (see Table 1.1). On the basis of prior information, the students were divided into non-manual and manual groups. The total non-manual group responses across the five themes were distributed as follows: 117 context dependent and 67 context inde-

pendent. The distribution for the manual group, in contrast, was 102 context dependent and 25 context independent. However, the greatest difference between the two class groups occurred with the themes of health education and economic and industrial understanding, where the total for the non-manual group was 43 context dependent and 24 context independent, whereas the total for the manual group was 39 context dependent and 7 context independent.

It is not clear from the paper why the total number of responses is different. However, there was a school effect. Most of the students from one school, B, which, as the authors describe, 'relied largely on teaching themes through highly academic subject based curriculum', described economic and industrial understanding in terms of concepts derived from economics. Pupils in other schools were more likely to characterize this theme in context-dependent terms. Although the authors do not mention this, it may well be that there is an interaction between the social class of the students and the 'highly academic subject based curriculum' school. It seems that, in school B, the recognition and realisation rules, which its strong classification and framing generated in the students, defined the theme solely in terms of another academic subject, so defeating the purpose of the theme as a construct of an integration of subjects focusing on the world beyond school.

If themes were to fulfil their function, then their discourse would have to interact with the common-sense world of daily practice. But to do this the classification between official school knowledge and everyday knowledge would have to be weakened. This could lead to a perception on the part of the student that themes were not really official pedagogic discourse, as the researchers found when discussing personal and social understanding in a focused interview with students (Whitty, Rowe and Aggleton, 1994a, p. 175):

- Researchers: Where do you discuss issues like moral issues?
 Pupil I: We do this in PSE (Personal and Social Education) but it's much more boring (than RE). In PSE no one takes it seriously . . . fall asleep.
- Pupil II: Depends on the teacher. Mr. Y they take the mick out of him. He talks and talks and never stops.
- Pupil III: PSE is a catch all lesson. It takes in everything.
- Researchers: What is the difference between PSE and English?
 Pupil X: English is more down to earth.
 Pupil IV: Whereas in subject area . . . like English.
 Pupil II: It's more depth in a subject really, you go into it more.⁴

It is very clear that students are conscious of very specific subject-based recognition and realisation rules (p. 173):

Table 1.1: Student responses to themes

	Across all themes		Across health/economic and industrial themes	
	Total no. of responses	% context independent	Total no. of responses	% context independent
Non-manual	184	36	67	36
Manual	127	20	46	15

- Researcher: Right now when you talk in science is there any difference between the way you talk in science and the way you talk in English?
- Pupil I: Yes, because the teachers restrict you, they say don't you know try to talk about anything else other than what you're working on so if you talk about what you're working on it's got to be different from what you're working on in English.
- Pupil II: Well in English you come up, you try to come up with creative ideas, so you can talk in a creative manner in science you talk in a more logical manner . . . analytical.

The different classification and framing values of Science and English create different specialised talk on the basis of different recognition and realisation rules. The authors conclude 'Yet those pupils who had successfully learnt to differentiate subjects according to whether or not and in what way oral work was legitimate were actually inhibited from making thematic links across subjects by their very success in recognising the distinctions between the different subject discourses' (p. 173).

I hope that these two illustrations from research give some idea of the empirical relevance of the models presented in this chapter.

CONCLUSION

I have developed a model for showing how a distribution of power and principles of control translate into pedagogic codes and their modalities. I have also shown how these codes are acquired and so shape consciousness. In this way, a connection has been made between macro structures of power and control and the micro process of the formation of pedagogic consciousness. Of importance, the model shows how both *order* and its *change* inhere in codes. The models make possible specific descriptions of the pedagogising process and their outcomes.⁵ What is now required is a model for the construction of pedagogic discourse and to this we shall attend in the next chapter.

NOTES

1. It is also the case that such a structure, integrated, can facilitate greater centralisation and weaker solidarities. The reduction in the number of departments, each with its own head, may make the system more manageable by the centre. The new groupings consist of individuals with different interests in new competitive relations. As a consequence, internal solidarities are likely to be weaker than in the case of a collection code organisation. It therefore becomes crucial to know the source of the motivation to change, whether from the top or the bottom of the institution.

2. In a classroom, we may be concerned with, for example, the absence or presence of images on the wall, the form they take, the seating arrangements, the distribution of tasks among the pupils. This is internal classification.
3. The external value of the framing (F^e) is itself based on the classification between others' knowledge and the otherness of knowledge, between official pedagogic practice and local pedagogic practice.
4. Whitty, Rowe and Aggleton show that the form of communication may, itself, be subject to recognition and realisation rules which index pedagogic communication as referencing official pedagogic communication. Students refer to 'discussion' when referring to official pedagogic communication and 'talk' or 'just talk' when they describe communicative interaction in some themes. 'Talk' signifies extra pedagogic or non-pedagogic communication and so regulates their perception and response.
5. I should point out that the concepts of classification and framing should be treated as conceptually independent with respect to the specification of pedagogic codes. Variations in the values of classification and framing, as the text indicates, give rise to different code modalities. To consider as some commentators have that each concept only logically entails its opposite is to misunderstand the conceptual work these concepts *together* perform. Further, as C^e/F^e values change we do not have dichotomies but different *modalities of regulation and challenge*. From this point of view visible and invisible pedagogies are not dichotomous but *opposing modalities within* the potential of the pedagogic code. Thus specific codes can develop incorporating features of different modalities. We need to know the processes whereby particular code modalities are constructed, institutionalised, distributed, challenged and changed (see chapter 3).

APPENDIX: PEDAGOGIC CULTURE AND PEDAGOGIC CODE

A criticism that has been made of the theory is that the code theory does not generate organisational or administrative descriptions. Ball raised the question of a fourth message system to supplement curriculum, pedagogy and evaluation messages of the original 1971 formulation (Bernstein, 1971). In a sense the organisational order can be regarded as the container and the transmission order the contained. From this point of view the container becomes the primary condition without which no transmission can be stable and reproduced. The container appears to refer to the management of the agency with respect to its administration of staff and resources, their relation to each other and the management of the agency with respect to its external responsibilities and interests. The contained would refer to the transmission and of its social relations. This formulation invites the question of the relation between the container and the contained.

The social division of labour of discourses, transmitters and acquirers (classificatory principle), and the social relations (framing), effect what we could call the *shape* of the container. As C^e/F^e change their values, administrative units, relations within and between these units, and in particular their governance, also change, and therefore effect the shape of the container. But the pedagogic code modality does not only effect the shape of the container, but also its stability or

rather the management of the stability (reproduction). As code modalities change so do problems of conflict and consensus, and of order and reproduction. As a consequence, the form of the management of stability and its strategies, and also strategies of resistance and solidarity, change. If we keep to the metaphor of the container and the contained then the pedagogic code modality has consequences for both the shape and the stability of the container.

However the management of resources, that is the *economy* of the container, is itself not necessarily related to the code modality, although different code modalities may make different demands on resources: symbolic, human, material. But the same code modality may be associated with different economies.

There is a further regulator of the pedagogic code realisations which is not intrinsic to the code modality. This regulator is extrinsic to the code, it is an external bias(es) imposed by some power (e.g. State) external to the code modality. This bias may well effect *both* the container and the contained. This external bias imposed from without effects the criteria the agency has to meet. This bias may well effect not only the focus of code realisations but also expected management orientation, control over intake and staff (the bias of marketisation). This external bias may well be differently contextualised depending upon the mandatory characteristics of the bias.

The picture now has become so complex that the metaphor of the container and the contained is no longer useful as a mode of thought. Whereas shape, stability and economy operate on the same level and fit with the notion of container, bias operates at a different level as it mediates between some external power and the internal regulation of the agency. It therefore seems better to change the metaphor, as it has exhausted its usefulness, but to retain the parameters to which it has given rise: bias, shape, stability, economy. I shall exchange the metaphor for a concept which embraces the outcome of these features.

A first step towards such a concept would be to understand that both shape and economy are realisations of distributive rules; in the former case, discourses, transmission and acquirers, and in the latter case, resources. But such distributive rules are essential features of regulative discourse although economy is not intrinsic to the code. The management of stability (reproduction) is also a basic feature of regulative discourse (order, relation, identity). Further, bias is an external regulative discourse even if it is restricted to the focus upon instructional discourse. Shape and stability are intrinsic to code modality, bias and economy are not, but all four are components of the regulative discourse of the agency and its external regulation. Thus we need to have a concept whose relations are dependent upon the pedagogic code but which also regulates the code. This concept would embrace the fundamental regulation of the *mode of being* of the agency. I propose the concept of pedagogic culture. We can now also consider the inter-relations between the pedagogic culture and the pedagogic code. Pedagogic culture is the mode of being of the agency's social relations as they cope with its bias, shape, stability and economy.