



A ESCOLA DESIGUAL E O CONHECIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BASIL BERNSTEIN

THE UNEQUAL SCHOOL AND KNOWLEDGE: REFLECTIONS FROM BASIL BERNSTEIN'S SOCIOLOGY OF EDUCATION

STEFENON, Daniel Luiz
unicentro.daniel@gmail.com
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella
smvc@usp.br
USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

O acesso desigual aos conhecimentos oferecidos pela escola básica é um tema que se coloca no centro do debate sobre os desafios da educação pública no Brasil atual. Este ensaio pretende refletir sobre esse problema a partir das contribuições do sociólogo britânico Basil Bernstein, destacando seu modelo do dispositivo pedagógico e sua proposta de classificação das diferentes formas de discurso sujeitas à transformação pedagógica. A teoria de Bernstein aponta para a necessidade de se pensar uma *escola de conhecimento* para todos, a fim de que se possa democratizar verdadeiramente os saberes necessários para que os estudantes possam agir com autonomia e protagonismo no âmbito geral da sociedade contemporânea, independente de sua origem social.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Desigualdades. Bernstein.

ABSTRACT

The unequal access to knowledge offered by primary schools is an issue that lies at the heart of the debate on the challenges of public education in Brazil today. This essay aims to analyze this problem through the contributions of British sociologist Basil Bernstein, highlighting his model of pedagogic device and his proposed classification of different forms of discourse subjected to pedagogic transformation. Bernstein's theory points out to the need for thinking of a *school of knowledge* for everyone, in order to truly democratize the knowledge necessary for students to act with autonomy and leadership in the general context of contemporary society, regardless of their social background.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Inequalities. Bernstein.

1 INTRODUÇÃO

As concepções acerca da natureza e da conformação das disciplinas escolares constituem um ambiente profícuo de disputas e tensões. Os argumentos estão ora

mais posicionados dentro de um campo conceitual que atribui maior independência ao processo de constituição das disciplinas com base em sua história no interior da escola, ora assentam-se sobre os fundamentos da transposição didática, que as veem, muitas vezes, como um produto passivo da transformação sofrida por saberes que se originam fora da escola (BITTENCOURT, 2003; SOUZA JÚNIOR e GALVÃO, 2005).

Dentro desse âmbito, as produções de Basil Bernstein parecem oferecer uma original e potente alternativa para a compreensão da forma como são produzidos os discursos pedagógicos e sua relação com o controle simbólico sobre as consciências em contextos sociais desiguais (SANTOS, 2003).

Basil Bernstein insere-se dentro de um movimento de renovação do pensamento educacional britânico denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), que representou uma espécie de versão britânica dos movimentos de reação ao funcionalismo das correntes curriculares tradicionais. Tal movimento inaugurou uma perspectiva de pensamento curricular fundamentada numa visão crítica e desconstrutora acerca da relação entre poder e conhecimento nos programas escolares (FORQUIN, 1993).

De acordo com Marcuschi (1975), da filosofia de Ernst Cassirer, e da psicologia de Vigotski e demais autores da escola russa, Bernstein assumiria a ideia de linguagem enquanto um sistema regulador e orientador da consciência. Em Marx e Durkheim, Bernstein encontra as bases para pensar as macroestruturas sociais e as tensões que conformam o mundo, enquanto o interacionismo simbólico presente na psicologia social de George Mead lhe forneceu as referências para a compreensão das microestruturas psicológicas e as conexões entre sujeito e sociedade. Tudo isto o torna um intelectual de origens plurais, preocupado com a dialética entre sujeito e estrutura na determinação dos mecanismos de linguagem e, por conseguinte, na relação entre os processos de reprodução cultural e de resistência, o que se tornaria, aliás, uma preocupação que o acompanhou ao longo de todo o desenvolvimento de suas produções.

O sistema teórico empreendido por Bernstein é composto por três modelos teóricos principais. O primeiro é o *modelo da reprodução e da transformação cultural*, que traz uma importante ferramenta para compreender como ocorre a relação e regulação entre diferentes contextos de produção textual, ou seja, como os discursos

são produzidos e considerados legítimos dentro de determinados contextos de comunicação (BERNSTEIN, 1981; 1996).

Destaca-se também a *teoria do dispositivo pedagógico*, que apresenta uma descrição acerca dos processos de produção, recontextualização e reprodução dos discursos pedagógicos, e sua relação com os mecanismos de poder e controle de uma dada sociedade (BERNSTEIN, 1996). Por fim, propõe também uma categorização de *diferentes formas de discurso (horizontal e vertical)* (BERNSTEIN, 1999), a qual busca compreender os princípios internos e a base social de construção dos discursos sujeitos a transformação pedagógica, evidenciando importantes questões acerca das escolhas curriculares e sobre o que realmente conta como conhecimento escolar, e de como esse aspecto é encarado de forma seletiva quando se considera a posição dos sujeitos e de suas famílias dentro do conjunto das relações sociais.

Neste ensaio pretende-se apresentar e discutir os principais elementos da teoria de Bernstein, especialmente os que se referem aos dois últimos modelos teóricos citados, a fim de colocar em debate a pertinência de sua contribuição para a compreensão do papel dos arranjos curriculares na reprodução das desigualdades educacionais, como também, para o entendimento da função social da escola na sociedade contemporânea.

2 A TEORIA DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: UMA REAÇÃO AO REPRODUTIVISMO

A teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein representa uma expressão concreta de sua reação crítica a alguns aspectos das teorias reprodutivistas. De acordo com o autor, tais teorias, no âmbito das produções da Sociologia da Educação, tendem a secundarizar estudos mais incisivos acerca dos mecanismos intrínsecos ao discurso pedagógico, privilegiando as relações deste com as estruturas e determinações que lhe são externas.

De maneira direcionada, Bernstein elabora um conjunto detalhado de críticas com relação às formulações de Bourdieu, visto por ele como um “caso paradigmático” (BERNSTEIN, 1996, p. 235) que representa com fidelidade a orientação teórico-ideológica dos reprodutivistas. Com o objetivo de delimitar mais claramente as

diferenças que possui com relação a esse movimento, Bernstein afirma que

Essas teorias estão mais preocupadas com as marcas ideológicas superficiais do texto (classe, gênero, raça) do que com a análise da forma como o texto foi composto, as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança (BERNSTEIN, 1996, p. 246).

Segue dizendo que, ao contrário dos reprodutivistas, não vê a educação apenas como um condutor passivo de relações externas a ela. Essa tese reprodutivista é representada pela afirmação de que

Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma ação pedagógica não dispõe da autoridade pedagógica senão a título de mandatária dos grupos ou classes dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 46).

Por mais que reconheça que essa ideia trata de uma dimensão importante da atividade educativa, Bernstein (1996) não a vê como suficiente para explicar o conjunto das contradições e tensões que caracterizam os processos de interação e os mecanismos de funcionamento que se realizam no interior da escola. Para os reprodutivistas, a ação pedagógica é resultado de uma *arbitrariedade cultural*, que de maneira unilateral legitima a autoridade pedagógica e valida o processo de comunicação por esta conduzido, sendo assim, promotora de *violência simbólica*. No entanto, de acordo com Bernstein (1996), tais ideias se realizam dentro de um nível extremamente abstrato e descolado da realidade complexa que caracteriza os diferentes contextos e meios nos quais tal arbitrariedade é exercida. A cultura dos grupos, de maneira implícita, é vista por Bourdieu e Passeron (2014) como um elemento passivo dentro da comunicação pedagógica, sendo que os movimentos de resistência não ganham sua devida visibilidade nem se evidencia sua verdadeira força no processo de mudança da mensagem que é transmitida. De acordo com Bernstein (1996, p. 238), isso ocorre porque tais autores, assim como outros reprodutivistas, estão preocupados em “compreender como relações externas de poder são transportadas pelo sistema”, e não com a “descrição do transportador, apenas com um diagnóstico de sua patologia” (BERNSTEIN, 1996, p. 238).

Dessa forma, o conjunto da obra de Bernstein sugere, em especial sua teoria

do dispositivo pedagógico, ultrapassar esse diagnóstico da patologia do sistema, e olhar com mais atenção para o papel do processo de comunicação no interior da sala de aula, para assim construir alternativas proativas para compreender os efeitos da desigual distribuição do conhecimento entre os diferentes sujeitos em processo de formação.

2.1 AS REGRAS DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

O dispositivo pedagógico pode ser entendido como um mecanismo regulador que “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). Isso significa dizer que enquanto o discurso pedagógico pode ser tomado como o texto visível da comunicação escolar, subjaz a ele um conjunto de normas que estruturam e legitimam sua aplicação, que é o próprio *dispositivo pedagógico*, o qual compõe uma dimensão invisível da prática educativa. Compreender a natureza e o papel do discurso pedagógico em diferentes situações e contextos, dessa forma, passa pela necessidade de dar visibilidade à invisibilidade dessas normas.

De acordo com o autor, o dispositivo pedagógico é regulado por 3 conjuntos de regras: as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação. Tais regras estão imbricadas entre si por meio de uma relação hierárquica, “no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez regulam as regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

As *regras distributivas* compõem um conjunto de normas fundamentais que delimitam formas de conhecimento, e sua distribuição entre os sujeitos que poderão se apropriar delas ou não. Bernstein (1996) aponta que é comum nas diferentes sociedades existirem pelo menos dois tipos de conhecimentos básicos: “o esotérico e o mundano; o conhecimento do outro e a alteridade do conhecimento; o conhecimento do como é, do possível, em contraste com a possibilidade do impossível” (BERNSTEIN, 1996, p. 255). No âmbito da escola, dessa forma, as regras distributivas “marcam e especializam o pensável e o impensável e suas conseqüentes práticas para os diferentes grupos, através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 255). Para o autor, o que difere o pensável e o impensável, é o fato deste último possuir seus significados não dependentes diretamente do contexto da fala, sendo que o pensável é uma forma de conhecimento fortemente ligada e dependente do universo contextual do falante. Em

outras palavras,

As orientações elaboradas (e mais: os códigos elaborados) são os meios para se pensar o “impensável”, o “impossível”, porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto locais e embutem esses últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais (BERNSTEIN, 1996, 257).

O impensável, dessa forma, é aquilo que ainda está para ser pensado, ou seja, o conhecimento que é fruto da criação e da inventividade humanas, que nas sociedades capitalistas representa, em grande parte, as elaborações possibilitadas pela especialização das técnicas e do conhecimento científico. As regras distributivas, dentro do modelo do dispositivo pedagógico, estabelecem o limite daquilo que é impensável, como também definem “quem” poderá pensá-lo, ou seja, quais grupos de indivíduos deverão, de maneira legítima, receber os conhecimentos que os conduzirão para a abstração do “impossível”.

Já as *regras recontextualizadoras* podem ser consideradas as “regras que constituem o discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Para Bernstein, o discurso pedagógico não pode ser confundido com os discursos que ele recontextualiza, ou seja, o conteúdo que o discurso pedagógico mobiliza é próprio dele mesmo, pois através desse princípio recontextualizador os diversos discursos específicos são relocados em novos contextos, e são refocalizados, ou seja, o papel que irão cumprir não será o mesmo do discurso que lhe deu origem. O que promove essa refocalização dos discursos específicos em sua recontextualização pedagógica é um processo que pode ser representado pela fórmula:

DI/DR

Onde um discurso instrucional é embutido num discurso de ordem regulativa, sendo este último predominante na relação. O *discurso regulativo* (DR) representa um mecanismo que cria a ordem e estabelece os valores implícitos que são transmitidos no processo educativo, e é um reflexo dos princípios dominantes da sociedade que lhe dá suporte. Já o *discurso instrucional* (DI) é composto pelo conteúdo especializado de competências disciplinares, as quais são consideradas legítimas para o aprendizado dos estudantes. Dessa maneira, a fórmula DI/DR torna-se a descrição

do próprio processo de recontextualização, o qual considera, em síntese, que o discurso pedagógico é produto de um dispositivo onde um DI de uma disciplina acadêmica qualquer (como a Geografia, por exemplo) é sempre refocalizado quando é relocado em um novo contexto, pelo fato de sempre estar condicionado às regras e à normatização impostas pelo DR (BERNSTEIN, 1996; MORAIS e NEVES, 2007; LEITE, 2007; GALIAN, 2008). Em outras palavras,

Num sentido importante, o discurso pedagógico, desse ponto de vista, é um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas (BERNSTEIN, 1996, p. 259, grifos do autor).

Com base nas afirmações do autor, o dispositivo pedagógico permite que o discurso pedagógico seja uma virtualização da realidade, ou seja, ele pode ser considerado como uma representação dos princípios sociais dominantes, ou seja, do conjunto de normas e perspectivas de futuro que dão sustentação ao projeto educativo de uma dada sociedade. A realidade torna-se, na escola, um produto da imaginação projetiva de futuro que é compartilhado socialmente, ou seja, é o universo virtual imaginado por/para determinados grupos sociais, situados em diferentes posições no espectro da divisão social do trabalho.

A recontextualização, dessa maneira, dentro do modelo teórico de Bernstein, é o processo pelo qual os discursos especializados das disciplinas são produzidos e reproduzidos pelo dispositivo pedagógico. Ao relocar e refocalizar o discurso especializado original, designado por *discurso instrucional*, a recontextualização o transforma, configurando-o como “outra coisa”. Ao retirar o conhecimento disciplinar de seu contexto e recolocá-lo em um outro com natureza e intencionalidades distintas das de sua produção, o processo de recontextualização não realiza a simples redução da complexidade do conhecimento, adaptando-o ao nível de compreensão dos estudantes, mas sim promove sua reinvenção, em consonância com os princípios dominantes que fundam o sistema educativo de uma dada sociedade.

As *regras de avaliação*, por sua vez, podem ser expressas pela própria prática pedagógica, ou seja, é o conjunto de procedimentos, sequenciamentos, ritmos de aprendizagem, critérios de avaliação, dentre outros, que permitem estabelecer, de maneira geral, o controle do processo educativo, e de forma mais específica, a

validade e a legitimidade dos *textos* que são produzidos e/ou reproduzidos nos diferentes contextos educativos. Ao regularem as práticas pedagógicas, as regras avaliativas moldam as relações de comunicação no interior da prática pedagógica e, por conseguinte, buscam moldar o próprio adquirente (BERNSTEIN, 1996). Tais regras podem possuir um caráter mais explícito, ou seja, são mais claras, abertamente informadas aos adquirentes e baseadas em critérios de avaliação mais rigidamente controlados pelo transmissor. Por oposição, as regras de avaliação podem assumir um contorno mais implícito. Neste caso as regras são fruto de uma relação mais aberta entre transmissor e adquirentes, tendo estes maiores participação e força no processo de definição dos tempos e espaços da aprendizagem.

Em síntese, as regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação regulam o dispositivo pedagógico, que é um mecanismo que fornece a gramática interna e profunda do discurso pedagógico, ou seja, dos textos que são oferecidos para os estudantes sob o rótulo de currículo escolar. Para compreender a maneira como essa gramática interna estrutura o discurso pedagógico basta explicitar as diferentes conexões entre os diversos campos, agentes e agências no processo de disputa sobre a construção dos currículos, ou seja, sobre o que se considera legítimo para ser ensinado aos diferentes sujeitos em escolarização.

2.2 SOBRE DISCURSOS VERTICAIS E HORIZONTAIS: SABERES COTIDIANOS E CONCEITUAIS NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS

Em uma de suas últimas produções, Bernstein (1999) buscou elaborar um debate acerca das diferentes formas de discursos sujeitos à transformação pedagógica, especialmente sobre os princípios internos de sua construção e também sobre as bases sociais que os sustentam. Inicialmente parte do pressuposto da existência de duas formas básicas de discurso, as quais, tradicionalmente, outros autores também já exploraram, cada um à sua maneira e com base em suas respectivas tradições epistemológicas. De acordo com o autor, por exemplo, Bourdieu chamou essas formas de conhecimento de “criação simbólica e práticas de mestre” (BERNSTEIN, 1999, p. 158), enquanto Jurgen Habermas as relacionou com dois universos distintos, os quais são descritos como “mundo da vida do indivíduo e fonte para a racionalidade instrumental” (BERNSTEIN, 1999, p. 158), respectivamente. Mesmo não citado diretamente pelo autor, fica clara aqui a influência de Vygotsky (2008), especialmente a de sua distinção entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*. Isso pode ser

percebido, e até mesmo compreendido com maior profundidade, ao se destacar a afirmação que “no campo educacional, uma forma é muitas vezes referida como conhecimento escolar e a outra como conhecimento cotidiano de senso comum, ou como conhecimentos ‘oficial’ e ‘local’” (BERNSTEIN, 1999, p. 158).

A fim de melhor compreender as similaridades e contradições entre essas duas formas de conhecimento, Bernstein (1999) propõe então, os conceitos de *discurso vertical* (DV) e *discurso horizontal* (DH).

O DH, segundo o autor, está diretamente ligado ao senso comum, e por isso caracteriza-se por uma transmissão oral e por uma inscrição local. Isso significa dizer que os significados do DH são diretamente dependentes dos contextos de sua realização. Por sua vez, o DV diz respeito ao conhecimento disciplinar especializado, estruturado com base em padrões de coerência explícitos, sendo hierarquicamente organizado. Os significados do DV independem do contexto de sua evocação, ou seja, dizem respeito a generalizações efetuadas a partir de critérios conhecidos e de formas de realização sistemáticas e universais (BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007).

Cada uma dessas modalidades de discurso é adquirida mediante uma pedagogia específica, sendo a pedagogia do DH considerada segmentada, e a pedagogia do DV chamada de oficial/institucionalizada. Uma pedagogia segmentada leva a aprendizados de competências partilhadas, sendo que o aprendizado de uma unidade de conhecimento, que pode ser visto aqui como um segmento da realidade, não possui relação com outro aprendizado. Isso quer dizer que uma pedagogia segmentada é caracterizada pela ausência de uma sequência lógica de aquisição previamente planejada, e também por conhecimentos que não possuem relação epistemológica direta entre eles. O conhecimento popular, fundamentado na transmissão oral, comum entre comunidades tradicionais, é um exemplo de discurso horizontal adquirido por pedagogias segmentadas.

As pedagogias oficiais e/ou institucionalizadas são compostas por procedimentos hierarquicamente ordenados ao longo do tempo por meio de etapas projetadas que cumprem funções específicas na atividade de apreensão, vista aqui, agora, como um processo. Pedagogias institucionalizadas, dessa forma, induzem aprendizados de DV pelo fato desses conhecimentos estarem ligados e/ou separados entre si mediante relações hierarquizadas ou por tradições epistemológicas distintas

(BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007).

A partir disso, pode-se afirmar que a especificidade contextual e a respectiva legitimidade dos textos em cada contexto são realizadas de maneira diferente em cada um dos discursos. No DH é a própria segmentação que legitima o conhecimento, enquanto o DV tem a recontextualização como o processo que cria, legitima e dá especificidade aos conhecimentos em diferentes contextos evocadores.

Bernstein (1999), além de efetuar essa distinção entre DVs e DHs, assinala que os discursos verticais podem ser de duas diferentes modalidades: Os DV de estruturas hierárquicas e os DVs de estruturas horizontais.

Os *DVs de estruturas hierárquicas* estão relacionados com os conhecimentos das ciências naturais. Nesse caso, uma teoria se liga à outra mediante uma relação hierárquica de validade, onde uma nova teoria busca se constituir como uma superação da anterior. Essas estruturas são caracterizadas, então, por um processo de desenvolvimento do conhecimento fundamentado na oposição de teorias. Novas descobertas e tecnologias permitem a ampliação dos repertórios dos produtores desse discurso, o que abre novas possibilidades de compreensão mais ampla do objeto de estudo em questão.

Já o processo de desenvolvimento do conhecimento em *DVs de estruturas horizontais* é caracterizado não pela oposição de teorias, mas sim pela oposição de linguagens. Sendo assim, uma nova linguagem sempre inaugura um novo campo do conhecimento, com uma tradição específica e com seus próprios seguidores e adeptos, havendo assim, uma menor conexão entre os diferentes campos do conhecimento. Sobre as diferentes linguagens que promovem o desenvolvimento do conhecimento em DVs de estruturas horizontais, o autor exemplifica:

(...) no caso da literatura inglesa, as linguagens seriam as diferentes linguagens especializadas de criticismo; em filosofia, as diversas linguagens de modos de investigação; e em sociologia, em que iremos focar, as linguagens se referem, por exemplo, ao funcionalismo, o pós-estruturalismo, pós-modernismo, o marxismo, etc. (BERNSTEIN, 1999, p. 162).

Os DVs de estruturas horizontais subdividem-se em dois grupos. O primeiro deles é caracterizado por gramáticas fortes, sendo que o segundo possui gramáticas fracas. Dentro da perspectiva do autor (BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007), essas gramáticas dizem respeito à sua linguagem interna de descrição, ou seja, aos

procedimentos teóricos e metodológicos centrais dos diferentes campos que são acionados no processo de investigação. São considerados *DVs de estruturas horizontais e gramáticas fortes* campos como a economia, matemática, linguística e segmentos da psicologia, justamente por possuírem sintaxes conceituais explícitas, ou sejam, a estrutura dos conceitos estruturantes desses campos geram descrições empíricas mais precisas e objetivas. Os *DVs de estruturas horizontais e gramáticas fracas*, por sua vez, possuem sintaxe conceitual menos explícita, e geram descrições empíricas mais imprecisas e subjetivas. Pode-se afirmar que a sociologia, a antropologia e os estudos culturais fazem parte desse grupo de discursos.

Dentro de seu modelo explicativo, a presente classificação tem por finalidade destacar as implicações das diferentes modalidades de discurso no processo de definição do “quê” e do “como” da atividade pedagógica, ou seja, na conformação dos currículos e das pedagogias relativas a cada campo de conhecimento. Além de estabelecer essa diferenciação entre as pedagogias relativas aos DHs e DVs, dentro dos DVs as estruturas horizontais de conhecimento exigem formas de abordagem para o ensino que são diferentes das requeridas por estruturas hierárquicas. Com isso, Bernstein (1999) chama a atenção para as especificidades dos problemas de cada campo do conhecimento, o que conduz a uma necessidade de se buscar as identidades específicas dos discursos sujeitos a transformação pedagógica.

Com a finalidade de tornar o discurso vertical mais acessível a determinados grupos de alunos, geralmente os considerados “menos capazes” (BERNSTEIN, 1999, p. 169) ou que apresentem algum tipo de insucesso na escola, diferentes sistemas educativos promovem um processo de flexibilização curricular, caracterizado pelo enfraquecimento das fronteiras entre os discursos verticais e horizontais. Como uma reação à democratização da educação, especialmente em países onde parte da população sofre com a não universalização do acesso ou com sistemas de educação caracterizados por um alto grau de heterogeneidade entre seus estudantes, busca-se com isso tornar a escola mais acessível, e integrada aos interesses das comunidades. Contudo, de acordo com Bernstein,

A mudança [entre os paradigmas] da equidade advinda da igualdade (de oportunidades) para o reconhecimento da diversidade (de voz), pode muito bem ser responsável pela colonização do discurso vertical, ou pela apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical. Isto, por sua vez, levanta uma questão interessante sobre as implicações que o processo de

reconhecimento e institucionalização da diversidade possui sobre a questão da equidade. Pode haver algo há mais em jogo aqui, do que é revelado como um ataque contra o chamado elitismo, autoritarismo e alienações do discurso vertical (BERNSTEIN, 1999, p. 169).

A escola, dessa maneira, deixa de oferecer um conhecimento qualitativamente diferente daquele que é compartilhado pelos estudantes, funcionando apenas como um recurso para melhorar os seus respectivos segmentos de discurso horizontal, confinando os sujeitos ao seu próprio mundo, e limitando seu acesso a universos de conhecimentos situados mais além dos saberes de sua própria comunidade.

A partir disso, fica clara a postura de Bernstein acerca do papel do conhecimento cotidiano de caráter comum no processo educativo. Para o autor, por mais que seja importante a escola reconhecer e valorizar os conhecimentos originados no contexto primário de socialização do indivíduo – família e comunidade – é imprescindível que a escola tenha consciência dos limites e da contextualidade desse tipo de conhecimento. Ao conferir importância notável à dimensão de *promotora de igualdade* que a escola possui, aponta que a falta de clareza acerca das diferentes maneiras de inclusão do conhecimento cotidiano no currículo escolar pode implicar em seu esvaziamento, especialmente para grupos sociais menos privilegiados.

Em acordo com tais proposições e declaradamente fundamentado em Bernstein, Young (2011, p. 615) afirma que

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem.

Ao fazer a distinção entre conceito e experiência, Young está buscando reafirmar o compromisso da escola em sua tarefa de promover a ultrapassagem do conhecimento local dos estudantes, mediante o oferecimento de um conjunto de saberes que sejam capazes de lhes possibilitar outras formas de ver o mundo e de conhecer sua natureza e contradições. Isso não significa fazer apologia à marginalização da experiência, em si, ou dos discursos especializados que a

consideram como fonte de produção do conhecimento. O que se está propondo aqui é que a delimitação clara entre experiência e conceito – ou forte classificação entre discurso horizontal e vertical, nos termos de Bernstein – é uma condição para o cumprimento das funções sociais básicas da escola, pois favorece o estabelecimento de uma clareza maior sobre a natureza e papel do currículo escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor, por excelência, é se colocar diante de questões extremamente complexas. Dentre tantas, uma muito comum, porém não menos inquietante, é o problema das perspectivas e expectativas daqueles que frequentam a escola. Ela nos faz pensar sobre quem são nossos alunos, o que eles querem com a escola, o que a escola quer deles, ou ainda, se a escola deve ser igual pra todos ou obedecer às especificidades do local onde se inscreve. O pano de fundo de todas essas perguntas, de maneira geral, diz respeito a uma reflexão fundamental acerca das funções da escola na contemporaneidade, e em especial, no papel que exerce na vida de diferentes sujeitos, posicionados desigualmente no mundo.

Preocupado com todas essas perguntas, em tom provocativo Libâneo (2012) sugere que persiste na educação pública brasileira certa “dualidade perversa”, caracterizada por profundas diferenças entre escolas frequentadas por grupos situados em posições desiguais dentro do espectro social. Segundo o autor, os filhos de famílias socialmente privilegiadas frequentam uma escola fundamentada no conhecimento, enquanto aos pobres restou uma escola que apenas lhes oferece acolhimento. Essa situação perpetua e acentua as desigualdades de acesso ao mundo, impondo aos diferentes grupos sociais uma espécie de limite para sua atuação e para o exercício de sua plena liberdade. Em outras palavras, enquanto para alguns se oferece o mundo que se vê do alto, para outros, lhes é negado o direito de voar!

A superação, dentro do sistema educacional brasileiro, dessa dualidade perversa, passa pela construção de uma escola atenta tanto ao conhecimento como também ao acolhimento. O trato de uma dessas dimensões não supõe o esquecimento da outra. Da mesma forma, ao olharmos para a questão da natureza do conhecimento escolar, e para a tensão entre diversidade e igualdade na construção

dos currículos, o reconhecimento e a valorização dos saberes partilhados no cotidiano dos estudantes, não pode significar a supressão da dimensão especializada-disciplinar que compõe o currículo, a qual tem uma função fundamental no processo de socialização e humanização dos indivíduos.

Dessa maneira, ao se tornarem claras as referências para a conformação curricular dos diferentes campos disciplinares na escola, cria-se um ambiente profícuo para a inovação e a ousadia. A exploração de novos temas e formas de organização curricular, como as relações interdisciplinares, por exemplo, poderá ser efetuada de maneira a não oferecer riscos de esvaziamento sobre o currículo, o que poderia gerar inegáveis prejuízos a estudantes situados, geralmente, em contextos sociais mais vulneráveis.

A teoria de Bernstein, por fim, nos convida a pensar um currículo escolar a partir de uma possível multiescalaridade, ou seja, que se permita na escola olhar para a comunidade em que se vive sem deixar de conhecer a exuberância do mundo que está fora dela. Tal empreendimento exige que se saiba muito bem delimitar as fronteiras e a contextualidade de cada forma de conhecimento que compõe os currículos, tendo clareza dos limites e das possibilidades que cada uma dessas formas – saberes cotidianos, regulativos e conceituais – possui no processo de formação dos estudantes.

DANIEL LUIZ STEFENON

Professor de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus de Irati/PR. Doutorado pela Faculdade de Educação da USP e Mestre em Geografia pela UFPR (2009), especialização em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2005), Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2003) e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2005).

SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR

Professora Livre Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1996), Mestre em Didática pela Universidade de São Paulo (1995), Especialização em Psicopedagogia, Reflexão e Prática pelo Instituto Sedes Sapientiae Brasil (1991) e Graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1984).

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A

model. *Language and Society*, 10, 327-363, 1981.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BITTENCOURT, C. F. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (Orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORQUIN, J. C.. *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALIAN, C. V. A. Contribuições de Bernstein para a descrição e análise das questões ligadas à educação. *Revista educativa*, v. 11, n. 2. Goiânia, 2008.

LEITE, M. S. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da educação pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. V. 38, n. 1. São Paulo: 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein*. Porto Alegre: Editora da URGs, 1975.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*. V. 2, n. 2. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SANTOS, L. L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120. S/d, 2003.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 391-408, São Paulo, set./dez. 2005.

YOUNG. M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 16, no. 48, p. 609-623. S/d, 2011.