
DAS PEDAGOGIAS AOS CONHECIMENTOS*

Basil Bernstein**

Apresentação

Basil Bernstein (1924-2000) foi sem dúvida o maior sociólogo inglês dos últimos tempos e aquele que maior reconhecimento internacional teve. O seu trabalho, que se iniciou na década de 60, desenvolveu-se ininterruptamente até 2000, sendo o artigo que se apresenta o último texto por ele escrito e destinado ao Simpósio Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research, que teve lugar em Lisboa, em Junho de 2000. Sem perder a sua identidade como grande sociólogo, Bernstein estabeleceu constantes pontes com outros campos do conhecimento como a linguística, e psicologia, a antropologia, a epistemologia. Significa isto que procurou esbater, de algum modo, a fronteira usual entre saberes distintos. Por outro lado, a sua teoria está baseada numa poderosa conceptualização que evoluiu para níveis cada vez mais elevados de abstracção e que contém um elevado poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência. A linguagem interna de descrição que desenvolveu permitiu e continua a permitir a construção de uma linguagem externa de descrição e de um tra-

* Agradecemos à editora Peter Lang que autorizou a publicação deste texto que aparecerá no livro Morais, A., Neves, I., Davies, B. e Daniels, H. (orgs.) (2001) *Towards a Sociology of pedagogy the contribution of Basil Bernstein to research*, Nova Iorque: Peter Lang. Tradução de Tiago Neves.

** Professor Karl Mannheim de Sociologia da Educação do Institute of Education, Universidade de Londres.

balho empírico bem fundamentado Abriu, assim, caminho a uma dialéctica permanente entre o teórico e o empírico em que o primeiro dirige o segundo e este modifica e amplia o primeiro A metodologia de investigação que originou foi, com efeito, outro dos seus grandes contributos

São estas algumas das razões pelas quais a teoria de Basil Bernstein se destaca tanto de outras teorias em sociologia de educação e abre possibilidades para que este campo de conhecimento, no seu conjunto, caminhe para a aquisição da gramática mais forte que caracteriza outros campos das ciências sociais Paradoxalmente, são também essas características da sua teoria que têm conduzido à sua rejeição por muitos sociólogos, o que se explica (não só) pela sua anterior socialização em conhecimentos caracterizados por gramáticas fracas É possível que a morte de Basil Bernstein deixe ver mais claro e a sociologia da educação siga outros rumos Só isso poderá levar a que mais pessoas de outras áreas (das ciências experimentais, por exemplo) lhe atribuam a importância que lhe é devida

Ana Maria Morais***

Encontro-me numa posição invulgar, certamente embaraçosa e talvez mesmo difícil Isto pode parecer um início particularmente arrevesado Digo-o, contudo, apenas para assinalar que não estou preparado para a responsabilidade envolvida neste último encontro Embora reconhecendo os imaginativos contributos das investigações produzidas e as suas implicações para o desenvolvimento, deveria obviamente debruçar-me sobre o objecto central da nossa reunião, que é menos a minha contribuição para uma sociologia da pedagogia e mais a natureza e o potencial de uma sociologia da pedagogia Adoraria juntar-me à discussão sobre as comunicações tal como qualquer outro investigador que estivesse a responder aos trabalhos dos seus colegas, mas entendo que houve já uma discussão muito adequada Deste modo, o meu contributo deve consistir não numa continuação do debate sobre as comunicações mas num aprofundamento de uma sociologia da pedagogia É aí que a dificuldade e o embaraço começam. Começam porque nunca senti, pelo menos de forma

*** Departamento da Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa

consciente, que estivesse a trabalhar no sentido de abrir uma nova área de pesquisa. Recordo-me de utilizar a descrição sociolinguística, em alguns artigos e de assim avançar, dando seminários, não devido a qualquer compromisso com uma nova área de estudo mas porque o termo fornecia uma identidade temporária numa altura em que um tal indicador de pertença era muito raro. Era portanto um alívio ser conhecido pelos outros como sendo qualquer coisa; no entanto, o meu interesse pela linguagem era orientado fundamentalmente pela semântica. A linguagem era a interface estruturante através da qual um conjunto complexo de processos de ordenação e desordenação se diferenciava com base na posição social dos falantes. Para mim, o fundamental era a identificação das origens desses processos de ordenação e desordenação, da sua manutenção e da sua mudança. No entanto, não poderia ter escrito isto numa época em que me abrigava nessa identidade temporária. Posso dar um outro exemplo do dilema em que me encontro actualmente. Fui nomeado professor da Universidade de Londres em 1967 mas consegui sempre, não sem esforço, evitar dar uma lição inaugural; um contributo profissional único, marcado mais pela ausência do que pela presença. Nunca dei uma lição inaugural porque se espera que nela o/a professor/a reflecta sobre a sua área de trabalho e o seu percurso nessa área. Tinha a certeza que tal estava para além das minhas possibilidades visto exigir uma perspectiva geral, uma noção do passado e das possibilidades futuras que me escapam. Daí que sempre tenha evitado produzir comentários gerais sobre áreas de estudo, antigas ou novas. Julgo que para o fazer é necessária uma atitude específica e, mais importante ainda, um tipo de compromisso com o campo de estudo que faz com que a literatura proveniente desse campo seja a principal fonte de identidade profissional e com que as interacções sociais que resultam desse tipo de compromisso reflectam e expõem esta identidade. Posso oferecer como prova desta ausência de campo ou de compromisso o facto de ter escrito apenas um artigo sobre a sociologia da educação propriamente dita. E escrevi-o, paradoxalmente, para demonstrar que a chamada nova sociologia da educação era uma construção espúria. Recordo-me que o artigo terminava dizendo que "o que é preciso é menos lealdade a uma abordagem e mais dedicação a um problema". Mais tarde fiquei surpreendido por me considerarem estruturalista e, como tal, pensarem que trabalho no interior de uma dada abordagem. Contudo, este marcador incluiu-

-me na tribo sociológica o mais que não seja pela antropologia social, mas mais provavelmente pela orientação durkheimiana. Durkheim é um caso interessante na medida em que identificou, ou explicitou, um nível único de análise, o sociológico e os procedimentos da sua análise, revelando através dos seus estudos empíricos o nível de análise na acção. Durkheim ergue-se acima de nós pela grandeza imaginativa dos seus estudos, aparentemente diversos mas contudo relacionados e articulados, estou em crer, pelo seu profundo interesse na exploração de fronteiras: facto que seguramente exerceu sobre mim uma influência duradoura ou que apliquei à minha leitura da sua obra.

Esta longa introdução foi, então, uma longa desculpa para a minha incapacidade de fazer aquilo que esperam de mim neste momento. Na verdade, estou surpreendido de ter chegado tão longe. Considero, tal como Durkheim, que podemos identificar e tornar explícita a base social da relação pedagógica, as suas diversas realizações num determinado contexto, as agências e os agentes da sua produção. Podemos começar a formular uma linguagem capaz de descrever a produção e reprodução dos seus discursos. A um nível mais geral, uma investigação desse tipo centra-se sobre a manutenção e a transformação da base de conhecimento da sociedade, e particularmente sobre a manutenção e transformação das modalidades de controlo simbólico, especialmente daquelas que estão implicadas no processo de reprodução cultural. A relação pedagógica é a relação que normaliza as intimidades do desejo, das aspirações públicas, da conduta e das suas práticas através da sua modelação pelas macro-estruturas. No entanto, são os seus discursos que disponibilizam às consciências individuais os meios para perturbarem essa normalização. Se a relação pedagógica está tão implicada na base de conhecimento da sociedade e nas suas consequências, e se as modalidades de controlo simbólico estão frequentemente associadas com a base de conhecimento, como é que se explica que tal facto não tenha sido um objecto central da análise sociológica depois de Durkheim? Actualmente é-nos dito que estamos a entrar numa nova forma societal em virtude da revolução electrónica; Castells baptizou esta nova forma societal de Sociedade da Informação (*Informational Society*). Está muito na moda organizar seminários e conferências, escrever manuais sobre Transformações na Base de Conhecimento da Sociedade. Contudo, a celebração que Blair faz da "Educação, Educação, Educação" como posição missionária

ria dos Novos Trabalhistas (*New Labour*) aponta para algo bastante diferente, muito embora no discurso de Blair surja como condição para uma sociedade de informação efectiva e para a transformação da base de conhecimento. Aquilo que está ausente do novo discurso é o silêncio triunfante da voz do discurso pedagógico à medida que avançamos para a segunda sociedade totalmente pedagogizada; a primeira foi a do período medieval, devido à influência da Religião. Na época medieval existia uma coordenação consistente de significados, actividades e práticas através da Igreja Católica; embora simples, a divisão do trabalho de controlo simbólico era muito abrangente nas suas funções, produzindo um mundo inteiramente coerente com lugares, posições e tarefas bem definidas no seu interior.

Encontramos actualmente no Reino Unido provas cada vez mais nítidas do desenvolvimento da S.T.P., ou seja, da Sociedade Totalmente Pedagogizada. Os Novos Trabalhistas fornecem os agentes e as Universidades, especialmente os departamentos de educação, fornecem os discursos. Sabemos agora que todos os adolescentes devem ter acesso a um conselheiro que os ajude a mapear uma carreira apropriada; esta escolha de palavras não deixa de parecer um tanto ou quanto estranha na medida em que as carreiras estão a ser substituídas por empregos. Os adolescentes devem então ser posicionados de forma flexível, o que significa que deverão poder ser reposicionados sempre e onde quer que factores exteriores assim o exijam. As unidades familiares, quaisquer que sejam as formas que assumam, são novos espaços para o exercício de competências paternas. Torna-se assim possível uma outra tradução pedagógica: as unidades familiares transformam-se em competências paternas. Por sua vez, o mundo do trabalho tem a sua tradução pedagógica na Aprendizagem ao Longo da Vida, facto que ao mesmo tempo legitima e é a chave das S.T.P. Não é difícil ver como é que a gestão do curto-prazo, ou seja, de uma gestão onde uma competência, tarefa ou área de trabalho se modifica, desaparece ou é substituída, onde as experiências de vida não podem assentar em expectativas estáveis sobre o futuro e o lugar de cada um de nós nesse futuro se traduz, paradoxalmente, em socialização para a S.T.P. através da aprendizagem ao longo da vida.

Nestas novas condições é fulcral que se desenvolva uma nova capacidade: a formatividade ou seja, a capacidade de retirar benefícios de contínuas re-for-

mações pedagógicas e assim ser capaz de lidar com as novas exigências do “trabalho” e da “vida”. O conceito de formatividade enfatiza “algo” que o actor deve possuir de forma a ser adequadamente formado e re-formado de acordo com as exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado. Este “algo”, a chave da formatividade, é a capacidade de ser ensinado, a capacidade de responder de forma eficaz a pedagogias concorrenciais, subsequentes ou intermitentes. Para um tal futuro pedagogizado, é necessário que os processos sociais e cognitivos estejam bem desenvolvidos no actor. Contudo, a capacidade de responder adequadamente a tal futuro depende não de um talento mas de uma capacidade: a capacidade de permitir ao actor projectar-se *significativamente* no seu futuro, mais do que de forma relevante ou instrumental. Tem de ser uma projecção *significativa* para que o passado seja recuperado como um passado coerente. O significado do tempo não assenta num talento. Neste sentido, uma formação e re-formação eficaz assenta noutra coisa que não no seu próprio processo. Esta capacidade de ter significado é o resultado de uma identidade especializada. Esta identidade não pode ser construída através de um simples processo de auto-ajuda ou auto-construção. Ela precede o interminável processo de formação e re-formação pedagógica. Não se trata de uma construção puramente psicológica por parte de um/a trabalhador/a solitário/a num processo de transição durante o qual se espera que actue com base na formatividade. Esta identidade surge de uma ordem social específica, através de relações de reconhecimento, apoio e legitimação recíprocas que a sua identidade estabelece com outras identidades, e por fim através de um objectivo *colectivo* negociado. O conceito de formatividade, que é a chave para a aprendizagem ao longo da vida, e a aprendizagem ao longo da vida propriamente dita enquanto modo de socialização para a Sociedade Totalmente Pedagogizada, esboroam os compromissos, a dedicação e o tempo coerente, sendo portanto socialmente vazios.

Se a identidade produzida pela formatividade é socialmente vazia, como é que o indivíduo se reconhece a si e aos outros? Tais reconhecimentos são realizados através da materialidade dos consumos, pelos seus distribuidores, pelas suas ausências. Aqui, os produtos do mercado transmitem o significante através do qual se constroem estabilidades, orientações e avaliações temporárias. Tratei já da questão do vazio social da formatividade, condição para a pedagogia do

curto-prazo. Para Richard Sennett, em *A Corrosão do Carácter*, é a sua tradução da flexibilidade e da ênfase no curto-prazo. Quando Sennett pergunta “Como é que decidimos aquilo que tem um valor duradouro se vivemos numa sociedade impaciente, centrada no momento imediato? Como é que podemos perseguir objectivos de longo-prazo numa economia devotada ao curto-prazo? Como é que as lealdades e os compromissos mútuos podem ser sustentados em instituições que estão constantemente a desaparecer ou a ser reorganizadas? Estas são questões sobre os caracteres colocadas pelo novo capitalismo flexível” (Sennett, 1998)

No entanto, neste momento estou menos preocupado em analisar o capitalismo flexível do que a sua expressão pedagógica e a sua gestão. Aqui, a dita condição frágil da Economia Global é o estado forte na medida em que a S I P é orientada e financiada pelo Estado, centrada no Estado e avaliada pelo Estado. Hoje em dia, através de processos de descentralização centralizada, o Estado, com as suas estratégias de gestão de recursos em função de objectivos alcançados, produz e distribui as possibilidades de novos “conhecimentos” pedagógicos através de uma diversidade de instituições formais e informais. Assim se constrói um novo quadro de pedagogos com os seus projectos de investigação, recomendações, novos discursos e legitimações. Por sua vez, tal estado de coisas requer novos modos de formação para essas posições emergentes e uma enchente de novas revistas vem para dar conta da especialização profissional e da avaliação central. As editoras, por seu lado, asseguram rapidamente um fornecimento contínuo de exposição, comentário, crítica, avaliação e comparação internacional a esses novos discursos profissionais. Este ciclo benigno de inflação pedagógica não cria autonomia nem para os formadores nem para os formandos visto que ambos se encontram submetidos aos objectivos definidos pelo Estado. O simples exercício de mapear os movimentos que descrevi, o florescimento dos discursos desenvolvidos, o custo e os padrões de recrutamento seria certamente útil.

Mais complexa afigura-se a análise dos conteúdos e o trabalho de recontextualização que os conteúdos pressupõem. Noutra perspectiva afigura-se igualmente relevante analisar as legitimações dos conteúdos, ou seja, analisar não apenas as justificações para a sua existência mas também a eficácia dos conteúdos enquanto tratamentos. Existe agora uma nova e comum linguagem de

diagnóstico? Existe agora um diagnóstico oficial das patologias e terapias para o novo período em que estamos a entrar? Em que medida é que tal linguagem consiste numa preparação para, talvez, o meio de socialização em novos conjuntos de expectativas em relação ao futuro? Distanciámo-nos aqui já claramente de uma sociologia da pedagogia

Olhando para o futuro, julgo que uma sociologia da pedagogia não indica nem sugere o desenvolvimento conceptual necessário para compreender a cultura discursiva para a qual estamos a ser preparados. Apesar das minhas tentativas para expandir a sua utilização, o termo pedagogia possui referentes limitativos. Por outro lado, funciona a um nível de abstracção demasiado baixo para poder servir como mediador entre os níveis macro e micro. Também não indica qual o fenómeno a ser descrito. No entanto, apesar de tudo isto, é fundamental para compreendermos a gestão contextualizada da transmissão/aquisição e suas modalidades de código.

Aquilo de que precisamos actualmente é de uma descrição sistemática conceptualmente produzida, através da qual os níveis inferiores de análise possam ser integrados e projectados no contexto global das transformações contemporâneas, imaginárias ou reais. Ultimamente tenho-me dedicado àquilo que poderia ser chamado de sociologia da transmissão.

Tal sociologia centrar-se-ia em locais diversos, reivindicando mudanças nas formas de conhecimento, nos seus deslocamentos e substituições por novas formas, criando um novo campo de posições, patrocinadores, planificadores e transmissores de conhecimento. Até que ponto é real o pânico pedagógico contemporâneo? Será que um segmento da economia está a construir uma procura generalizada de um novo conhecimento de "criatividade" e "adaptabilidade" com base nas necessidades imaginárias de um sector particular da economia? Compreender a Tecnologia de Informação é bem diferente de ser por ela programado, assumindo-a como fonte de um novo potencial intelectual capaz de libertar aquele que o adquire de limitações sociais e intelectuais características dos velhos conhecimentos. Como é que esta nova diversidade de conhecimentos influirá nas instituições educativas actuais? Que instituições são vulneráveis às novas reivindicações, a quais serão as novas formas de conhecimento distribuídas? Será mais fácil encontrar a diversidade nas instituições menos elitistas, ao passo que as instituições de elite seleccionarão mais o seu

conhecimento, o modo de transmissão e de avaliação do corpo docente e dos alunos. Se este for o caso, então a diversidade de conhecimentos orientados para o enfraquecimento das fronteiras (sociais, intelectuais, processuais) não será distribuída pelas instituições e pelos estudantes. Pelo contrário, a diversidade será filtrada através das estruturas reprodutivas existentes e, deste modo, manter-se-á a actual hierarquia de instituições privilegiadas. *Plus ça change*

Referências bibliográficas

- CASTELLS, M. (1996) *The information age: Economy, society and culture: Vol I, The rise of the network society*. Oxford: Blackwell
- CASTELLS, M. (1997) *The information age: Economy, society and culture: Vol II, The power of identity*. Oxford: Blackwell
- CASTELLS, M. (1998) *The information age: Economy, society and culture: Vol III, End of millennium*. Oxford: Blackwell
- SENNEI, R. (1998) *The corrosion of character: The personal consequences of work in new capitalism*. Nova Iorque: W W Norton Press