

SOCIOLOGIA DA PEDAGOGIA DE BASIL BERNSTEIN. DIÁLOGOS FEMININOS E ELABORAÇÕES FEMINISTAS*

— Madeleine Arnot** —

Neste artigo, interrogam-se teóricas da pedagogia que recorrem ao enquadramento conceptual ou à problemática da investigação de Bernstein, acerca da natureza do seu compromisso com o trabalho deste autor. Provenientes de países culturalmente muito diversos, são questionadas sobre como aplicaram a teoria ao seu trabalho e como interpretam a relação entre as teorias de Bernstein e os estudos de género e o feminismo. O foco deste artigo não é a crítica à teoria de Bernstein, antes a análise, embora preliminar, dos compromissos femininos, focando a relação das mulheres com a teoria da transmissão educacional de Bernstein ou, mais especificamente, com a sua sociologia da pedagogia.

Assim, começa-se por explorar o poder e a atracção na teoria de Bernstein, a natureza transgressora da teoria, descrevendo o seu poder educativo e transformador e o diálogo particular entre o feminismo e o próprio Bernstein. Descreve-se ainda brevemente de que forma a investigação na área dos estudos de género se desenvolveu em relação à teoria da pedagogia de Bernstein, recorrendo principalmente a escritoras feministas ou investigadoras na área dos estudos de género.

Embora Basil Bernstein não seja «conhecido por escrever sobre género» (Delamont, 1995: 323), a sua teoria da pedagogia desempenhou um papel

* Tradução de Maria José Magalhães e Ana Fonseca Costa

** Universidade de Cambridge

fascinante no desenvolvimento da teoria de género nos estudos sociológicos sobre educação. Em primeiro lugar, existe um grupo internacional de académicas feministas que optaram por se posicionar neste campo intelectualmente determinado e controlado pelos homens, comprometendo-se com o projecto teórico de Bernstein – a exploração dos modos de transmissão e de produção educacional. Em segundo, existem académicas que eventualmente não gostariam de ser rotuladas como feministas e que, no entanto, utilizaram a teoria de Bernstein para analisar as relações de género e a diferença na família e em vários contextos educacionais. Em terceiro, a genderização da teoria ocorre não apenas nos discursos académicos masculinos mas também quando as académicas constroem a sua própria teoria sociológica. Neste contexto, as teóricas da pedagogia, que recorrem ao enquadramento conceptual ou à problemática da investigação de Bernstein, são interessantes por direito próprio. A preparação deste trabalho pareceu-me uma oportunidade de ouro para perguntar a estes diferentes grupos de académicas, muitas até bastante notáveis no seu domínio, se poderiam descrever a natureza do seu compromisso com o trabalho de Bernstein. Assim, analisa-se aqui o posicionamento subjectivo das académicas em relação à teoria masculina e avalia-se o modo como estes encontros intelectuais contribuem para o desenvolvimento da teoria de género.

Como seria de esperar, dada a natureza complexa e abstracta da teoria de Bernstein, o grupo de académicas com quem entrei em contacto constituía um pequeno grupo altamente seleccionado. São provenientes de países culturalmente tão diversos como a Austrália, Colômbia, Japão, Portugal, Espanha, África do Sul, Estados Unidos da América e Reino Unido. Muitas mulheres deste grupo (*inclusive* eu) tinham sido alunas de Bernstein, na faculdade, ou tiveram conhecimento do seu trabalho nos seus anos de licenciatura e, mais tarde, tornaram-se suas colegas. Coloquei a todas as mesmas questões: Eram capazes de descrever como descobriram a teoria de Bernstein? Qual tinha sido a natureza desse encontro? Que textos e/ou conceitos mais as influenciaram? Como aplicaram a teoria ao seu trabalho? Como interpretavam a relação entre as teorias de Bernstein e os estudos de género e o feminismo?

Embora nem todo o grupo tenha respondido a todas as perguntas, aquilo que foi imediatamente notável foi o extraordinário deslumbramento que muitas demonstraram por estas lhes serem colocadas, ainda que provenientes de uma

intrusa e desconhecida. Apesar da natureza pessoal das questões, praticamente todas, rápida e entusiasticamente responderam¹. Claramente, estes encontros das académicas com a teoria de Bernstein foram pessoalmente importantes. O trabalho conceptual tinha sido árduo mas ao mesmo tempo compensador. O fascínio pela teoria de Bernstein não fora construído na base da conversão a uma crença, moda ou novidade, antes através de um compromisso com o seu pensamento teórico / conceptual. Estas académicas surgem como um grupo de investigadoras empenhadas, reflexivas e altamente sofisticadas, que muito improvavelmente se escusariam a qualquer desafio intelectual. O seu poder de resposta era um indicador de força e não de estatuto oprimido.

Deste modo, o foco deste artigo não é a crítica à teoria de Bernstein nem retiro quaisquer ilacções sobre se os compromissos femininos com a teoria da pedagogia de Bernstein são caracteristicamente diferentes dos compromissos masculinos. Isso requereria uma investigação mais alargada. Aqui, tento, de forma preliminar, analisar estes compromissos femininos, focando a relação das mulheres com a teoria da transmissão educacional de Bernstein ou, mais especificamente, com a sua sociologia da pedagogia.

Uma vez que não é possível fazer jus à riqueza do material que recebi, seleccionei dois temas centrais, ilustrando-os com citações relevantes. Na primeira secção, começo por explorar o poder e atracção na teoria de Bernstein. O que emerge dos relatos recebidos são as diversas formas de poder associadas a esta teoria. Discuto a *natureza transgressora* da teoria, descrevendo o seu *poder educativo e transformador* e analiso o diálogo particular entre o feminismo e o próprio Bernstein e as suas respostas a estes encontros intelectuais. Na segunda parte, descrevo brevemente como a investigação na área dos estudos de género se desenvolveu em relação à teoria da pedagogia de Bernstein, focando particularmente as modalidades de código, discursos e dispositivos pedagógicos e a pedagogia feminista. Neste ponto, recorro principal-

¹ Ética e metodologicamente, julguei inadequado «forçar» as inquiridas a responder às minhas questões. No caso do trabalho de Bernstein, as feministas tendiam a comprometer-se com o seu projecto de enquadramento conceptual ou a não o usar de maneira nenhuma. Não existe qualquer análise feminista crítica substantiva do seu trabalho até agora, apenas discussões parciais sobre a sua relevância ou aplicabilidade na investigação feminista. É difícil, por isso, descrever as «desvinculações» feministas a partir do material que recolhi.

mente a escritoras feministas ou investigadoras na área dos estudos de género, mas acrescento algumas reflexões de académicas que não trataram especificamente temas feministas ou teorias de género no seu trabalho. O conhecimento da teoria de Bernstein permitiu a este último grupo descrever o potencial dos conceitos bernsteinianos em relação às teorias de género, potencial nem sempre reconhecido pelas sociólogas feministas

Poder e atracção na teoria de Bernstein

Em 1999, numa entrevista com Bernstein, Joseph Solomon argumenta que a teoria de Bernstein é famosa pelo «seu carácter complexo, formal e criador» (Bernstein e Solomon, 1999: 265), uma vez que

- 1 abrange e liga sistematicamente, num só dispositivo teórico, contextos de experiência diferentes, tais como trabalho, família, educação, e níveis diferentes de regulação: desde as relações de classe ao estado, através do currículo e da pedagogia, descendo ao nível dos sujeitos individuais
- 2 pretende criar uma linguagem que permita formular simultaneamente descrições sociológicas consistentes acerca das práticas de regulação e instrumentos conceptuais para investigação;
- 3 contém, desde o seu aparecimento, variação e mudança, real ou potencial, entre e a todos os níveis do dispositivo teórico (Bernstein e Solomon 1999: 266)

Consiste «num discurso teórico complexo» que foi, de forma geral, tratado com suspeição, pela comunidade intelectual de língua inglesa – facto notado por muitos comentadores² No entanto, esta suspeição pode derivar mais da

² Solomon argumenta que o mundo Anglo-Saxónico de língua inglesa desconfiava do trabalho de Bernstein, mesmo sabendo que era. Não possui nenhuma das características da teorização sociológica autóctone. Delamont vai mais longe e argumenta que a forma como o *status quo* sociológico britânico tratou a sua obra era não apenas vergonhoso por estarem a negligenciar um dos seus mais extraordinários intelectos, mas também porque esta experiência em relação a Bernstein indicava o estatuto periférico atribuído, pela teoria social, ao sistema educacional e à família. Se Bernstein

sua natureza *transgressora* do que do carácter abrangente e formal da teoria. Baseando-se nas tradições durkheimianas, o próprio Bernstein argumenta que o ponto de perigo e de transição está exactamente naquela mistura de categorias, simbolizando os momentos em que a distribuição e os mecanismos de poder são expostos. Em tais momentos, em que se desfazem distinções e categorizações chave, a transgressão representa, por si só, uma perigosa forma de poluição, um enfraquecimento das fronteiras entre o sagrado e o profano. No entanto, o efeito não é necessariamente negativo; aliás, a transgressão pode tornar-se numa fonte de poder, gerando instabilidade mas também os seus próprios processos de resolução. Existe, assim, potencialidades para transformar a base do poder ou para encorajar a restituição da sua força. O efeito pode ser impressionante e repleto de possibilidades criativas (Bernstein, 1996).

Bernstein poderia muito bem estar a falar do posicionamento do seu próprio trabalho nos interstícios das teorias sociológica, educacional e sociolinguística. A sua sociologia da pedagogia caracteriza-se, como ele próprio pretendia, pela ausência de um domínio de estudo ou identificação profissional (Bernstein, 2000). Talvez como resultado do seu «não-posicionamento», o seu trabalho sociolinguístico sobre os códigos elaborado e restrito provocou consternação e controvérsia, com sérias consequências para a interpretação das suas descobertas. Mary Douglas, colega de longa data de Bernstein, notou de imediato que o poder e o elemento «ameaçador» do seu trabalho encontrava-se na sua natureza transgressora. Em *Implicit Meaning*, Douglas reflecte acerca do posicionamento de Bernstein na sociologia, argumentando que ele «não é peixe, nem carne, nem ave». A autora escreve:

«Algumas tribos rejeitam e temem os animais invulgares, outras respeitam-nos. Na sociologia, o professor Bernstein é para alguns um monstro escamoso temível, transcendendo todas as categorias ordenadas. É muitas vezes

tivesse desenvolvido mais extensivamente a sua teoria de classe social, argumenta ela, poderia ter assegurado maior reconhecimento. Uma mudança notável parece estar agora a ocorrer com a publicação de dois *Festschriften* (Atkinson, Davies and Delamont, 1995; Sadovnik, 1995) e de várias conferências internacionais chave, focalizadas apenas no seu trabalho, por exemplo no Reino Unido e em Portugal.

cruel a luz que ele irradia sobre os pensamentos que preferiríamos camuflar. Não é de admirar que ocupe um espaço invulgar na sua profissão» (Douglas, 1975: 174 citado em Delamont, 1995: 324)

Bernstein foi também descrito como «um osso duro de roer na sociologia» e um «*enfant terrible*», devido não apenas à sua investigação sobre classe social e linguagem, mas talvez, também, ao facto de ter adoptado «um estruturalismo pós-durkeimiano na era do funcionalismo fabiano» (Atkinson, 1985, citado em Delamont, 2000: 101) Embora Bernstein fosse reconhecido como o *principal* sociólogo da educação britânico contemporâneo e detentor da prestigiosa Cátedra de Karl Mannheim no London Institute of Education, o seu trabalho jamais poderia ter sido facilmente colocado no interior das categorizações intelectuais da sociologia ou da sociologia da educação em voga. Nos anos 70 e 80, por exemplo, as suas teorias da reprodução cultural foram desconfortavelmente colocadas entre os campos académicos da economia política e da teoria microinteraccional (Delamont, 2000). A sua combinação única de conceitos de poder e controlo enquanto princípios orientadores de todas as formas de transmissão educacional mostra como conseguiu integrar conceitos macro e micro-sociológicos. Foi também capaz de apelar, mais tarde, à importância de integrar estrutura, cultura, linguagem e discurso.

Como explicou uma das inquiridas, a atracção da teoria de Bernstein estava simultaneamente relacionada com a «ordem» representada pelo estruturalismo e com a respectiva natureza oposicional:

«Gosto do seu estruturalismo, da análise oposicional. Adoro desenhar quadrantes. É provavelmente a concentração na forma em vez de no conteúdo. Gosto dele por não se deixar levar pelo que está em voga e conseguir manter-se à margem»

A ênfase de Bernstein nos princípios e regras estruturais sugeria uma abordagem modernista. No entanto, por volta dos anos 90, quando as tensões entre abordagens modernistas e pós-modernistas estavam no auge, mais uma vez a teoria de Bernstein parecia passar por cima dos rótulos. Uma das inquiridas referiu que a teoria de Bernstein transgredia as fronteiras entre o académico e

o pessoal sob formas que estavam em sintonia com a subjectividade e a reflexividade da nova era. Descrevendo o seu trabalho com Bernstein como «um dos anos mais intelectualmente estimulantes da minha vida», comentou:

«Existia uma contínua tensão entre as construções assentes nos dados empíricos de Basil e as reflexões sobre a linguagem através dos princípios básicos do pós-modernismo. Havia, claro, a rejeição de Basil de qualquer classificação e a minha ideia de que ele não era estruturalista mas pós-estruturalista. Na altura, pensei que havia uma contradição no modo como ele se classificava intelectualmente como empírico e objectivo [apesar da sua obstinada posição contra os "intelectuais"] [Ao mesmo tempo] poderíamos partilhar, e partilhámos, o seu sentido artístico da vida e compreender a decisiva influência do existencialismo na sua experiência, que creio estar relacionada, de modo muito profundo, com o seu trabalho. Ele não negaria que o seu trabalho é uma metáfora do seu profundo íntimo, da sua experiência vital. Ousei descrevê-lo, de certa forma, como pós-modernista devido ao papel que atribuiu à linguagem como um mecanismo (device) que, nas suas disposições interiores, estrutura a sociedade. Bernstein tem uma ideia da entidade ontológica da linguagem como texto abstracto sem palavras, cujos princípios de classificação e enquadramento regulam as relações da sociedade»

A insegurança associada à transgressão oferece a possibilidade de um conhecimento herético e impensável, mas possibilita também, aos seus seguidores, a oportunidade de se tornarem «intérpretes» desta «nova» mensagem. O seguidor torna-se no discípulo que pode construir leituras privilegiadas do texto ou mesmo do homem. Por um lado, de acordo com uma das inquiridas, Bernstein desempenha o papel de «guru» ao mesmo tempo que representa um «diabo humano». No seu curso de formação de docentes, a investigação de Bernstein sobre a linguagem era por vezes caracterizada como equivalente aos estereótipos sobre a classe social. «Era assim mesmo». Estas representações negativas acerca da sua investigação tinham se ser ultrapassadas antes de poder acontecer qualquer envolvimento e compromisso.

Sobretudo para aqueles que trabalham na comunidade académica de língua inglesa, as condições e regras do compromisso significavam um distanciamento

activo face aos preconceitos e aos processos de marginalização no seio da comunidade académica dominante. Envolvia essencialmente «a defesa de um princípio»

Ao interpretar os relatos dos diferentes percursos intelectuais, observei que a justificação para estes compromissos assumidos com o trabalho de Bernstein eram frequentemente em termos de ligações pessoais, quer como alunas de licenciatura ou colegas de investigação, ou no entendimento da relevância desta teoria para as suas vidas pessoais ou profissionais. Para uma das inquiridas, a experiência pessoal de descobrir a teoria de Bernstein, significou sentir «um pouco como se regressasse a casa intelectualmente. Aqui, finalmente, alguém compreendia como funcionava a minha mente e não se opunha a isso!» As ligações entre esta teoria transgressora e as posições/identidades marginalizadas é um outro tema. Como sua aluna, a minha própria experiência sugere que poderá haver uma ligação entre o capital intelectual ganho por trabalhar com tal teoria enquanto teoria e, mesmo assim, estar ali posicionada como «intrusa» ou «outra». Por exemplo, ao reflectir no meu próprio envolvimento com a teoria de Bernstein, escrevi:

«O meu interesse pelo trabalho de Bernstein provém de influências pessoais e académicas bem mais complexas. Questionei muitas vezes se foi a minha educação católica (polaca) que me instou a dar um sentido ao mundo de acordo com estruturas, rituais e ordem ou se foi a minha cultura familiar judaica que enfatizou que o conhecimento é uma herança preciosa e uma fonte de riqueza e que me permitiu escolher o caminho que eventualmente percorri através do enredo da teoria sociológica. Uma análise estrutural pareceu-me, do ponto onde comecei, não só atractiva mas também essencial para a compreensão dos padrões das desigualdades sociais e das relações de poder na sociedade» (Arnot, 1995: 298)

Nas descrições recebidas, o poder atribuído à teoria de Bernstein tem igualmente a ver com a sua capacidade de falar da experiência pessoal de ser mulher e pertencer à classe trabalhadora, ambas categorias sociais subordinadas:

«Considerarei Class, Codes and Control, volume 3, verdadeiramente poderoso porque falava da minha experiência de educação e classe social. Achei

muito úteis os seus conceitos dos modos de interacção pessoais e posicionais, mas também pensei que as noções de código elaborado e código restrito pretendiam referir coisas realmente importantes. Sei que foram consideradas heréticas – mas foram adulteradas. Em vez disso senti que o pensamento subjacente aos conceitos era realmente interessante e (novamente) expressavam a minha experiência».

Outras mulheres referiram como a teoria de Bernstein dava sentido às suas experiências como mães e professoras e especularam que as mulheres podem ser seduzidas por esta teoria precisamente porque, como alguém disse,

«Ele compreende o processo educativo de um modo mais pleno. Exemplo disso é o seu reconhecimento da mãe contemporânea da nova classe média como pedagoga. Um outro exemplo pode ser a sua compreensão de como uma ida ao médico é um encontro pedagógico, ou talvez esteja relacionada com o poder e a invisibilidade, ou talvez não».

Uma outra inquirida expressou-se assim:

«Fiquei imediatamente curiosa e comecei a pensar nos meus cinco anos de experiência como professora na escola primária. O trabalho de Bernstein permitiu-me pensar abstratamente, ou teorizar, acerca do trabalho quotidiano de um/a professor/a».

O próprio Bernstein, quando questionado, considerou que a atracção exercida pela caminhada no interior da sua teoria era, para alguns/mas, quase como «reescrever a biografia do sujeito» (*rebiographising of the subject*) em que:

«[o] sujeito emerge no final da atracção talvez com uma nova coerência interior ou com uma forte anti-transferência, ou apenas com uma gratidão pela jornada ter terminado»³.

³ Comunicação pessoal com o autor. Quando perguntei a Bernstein porque é que pensava que as mulheres, em contraste com os homens, poderiam ser atraídas pelo seu trabalho, foi este o seu

Nos anos 70, a teoria intelectual foi aplicada a novas e radicais utilizações na educação mas que não estavam assim tão distantes dos factores que moldaram a emergência das novas classes médias que o próprio Bernstein tão bem descreveu no volume 3 do seu *Class, Codes and Control*. Neste novo contexto, o próprio autor argumentou que o conhecimento envolvia não apenas uma forma de «propriedade» simbólica, antes um processo de «personalização radical» (Bernstein, 1997c). Por isso, a teoria de Bernstein poderia ter facultado, às académicas, a possibilidade de ter acesso e obter um posicionamento no campo da educação superior. Assim, encontrar modos diferentes de ver o mundo poderia também levar à aquisição de novas formas de propriedade intelectual. O domínio de uma tão poderosa teoria explicativa conferia oportunidade de adquirir uma forma de capital simbólico numa disciplina ampla-

ponto de vista. É obvio que para ele o género desempenha um papel chave nas relações pessoais e académicas, que não são apenas afectadas pela estrutura do corpo docente no ensino superior mas também pelas suas relações, mais próximas ou mais distantes, com as formas de propriedade. Ele comenta que:

o que tem de se compreender é a estratificação de género no acesso e aquisição de tipos de discurso que trazem diferentes potencialidades para homens e para mulheres

Bernstein considera ainda que os investigadores do sexo masculino perspectivam o seu futuro no ensino, mais do que na investigação. Em consequência, preocupam-se, mais do que as mulheres, com o campo intelectual da sociologia, com as suas várias posições e com a avaliação, e estas podem até rejeitar ou manter-se cépticas em relação ao que vêem como orientação genderizada do campo. Assim, os homens passam de um contrato de investigação para o ensino. Quaisquer que possam ser as vontades das mulheres, o quadro não permite grande encorajamento para realização desta vontade. As mulheres são assim mais orientadas para a investigação (que serve o director – ou coordenador NI – da investigação) e para o compromisso com os problemas da investigação como espaços de financiamento. As preocupações com a teoria, embora continuem claramente epistemológicas, podem muito bem estar relacionadas com a sua viabilidade como instrumento de investigação. Para além disso, como a conceptualização é considerada actividade privilegiada, geralmente masculina, podem existir relações competitivas entre homens e mulheres e o director (ou coordenador) da investigação. Assim os homens são construídos para serem orientados «para-o-outro», no que se refere ao discurso (o estudo do campo intelectual), ao trabalho futuro (o ensino) e ao trabalho actual (compromisso). O interesse de Bernstein na psicanálise e nas relações terapêuticas sugere que as interacções académicas masculino-feminino poderiam também ter sido analisadas de forma mais profícua em termos de diálogo, em que os processos de «separação» não são exigidos às mulheres como são aos homens. Elas poderiam, por isso, estar mais preparadas para admitir alianças com a teoria de outro.

mente empírica e, de certa forma, ainda pouco teorizada. Conferia mais do que simples conhecimentos teóricos; providenciava um estatuto de elevado conhecimento àquelas académicas que dele certamente necessitavam, num mundo competitivo masculino. Àquelas que procuravam reescrever (se não transformar) as relações de poder na sociedade, o enquadramento teórico de Bernstein oferecia uma nova linguagem descritiva. E para algumas feministas, como irei demonstrar, havia muito a ganhar com este compromisso *contra*, e também *no seio do*, *status quo* educacional. O poder da teoria de Bernstein não era apenas transgressor mas também educativo. A leitora feminina transformou-se, com efeito, no sujeito pedagógico.

Poder educativo

A teoria de Bernstein é descrita pelas académicas como «poderosa» desde o primeiro instante da sua descoberta. As inquiridas articulam, de forma vivida, as suas sensações ao serem seduzidas pela complexidade e dificuldade da tarefa. O momento de descoberta é, por isso, mencionado de forma emotiva, descrito como «um abrir de olhos», uma «fonte de inspiração», uma «emoção» e um momento de «fascínio absoluto depois de resolvida a ambivalência sobre o seu trabalho». Outras falam de ficar «imediatamente curiosas». Numa publicação, Sally Power descreveu assim o seu compromisso:

«Seria talvez um exagero afirmar que ler Basil Bernstein mudou a minha vida. Mas é verdade quando digo que este documento 'sobre a classificação e enquadramento do conhecimento educacional' (Bernstein, 1977a) transformou o modo como eu via a educação. Mesmo sabendo que tinha sido publicado há mais de dez anos e amplamente reconhecido como um texto seminal na altura em que dele tive conhecimento, parecia dar uma perspectiva que não era apenas inteiramente nova mas também eminentemente convincente» (Power, 1998: 11).

Estes encontros iniciais parecem ter-se tornado compromissos a longo prazo. Aliás, como observam as respondentes, ler a teoria de Bernstein é, por

si só, um sinal de compromisso e ligação. O/a estudante transforma-se na disciplina, regressando ao texto vezes sem conta, reflectindo sobre as formas como poderá ser interpretado, aplicado e desenvolvido. Tal como uma inquirida comentou,

«Continuei a trabalhar com as ideias de Bernstein muito tempo depois de ter terminado a minha tese e, com o decorrer do tempo, penso que compreendia cada vez melhor o seu trabalho. É como descascar uma cebola – à medida que retiramos uma camada, vamos descobrindo outra»

Estes compromissos envolvem formas progressivas de revelação, à medida que as regras que regulam o texto são expostas e compreendidas. As diversas tentativas para se empenhar com o trabalho de Bernstein encorajam um compromisso ainda mais profundo para tentar e dissipar alguns mitos e mal-entendidos. Tal como alguém descreveu este processo,

«Ler e reler o seu trabalho facultou-me compreensões que estimulam novas perspectivas críticas. A crítica e as controvérsias que o seu trabalho fomentou resultam, até certo ponto, da ausência de uma compreensão real de muitos dos seus conceitos e, nesta medida, da sua teoria do discurso pedagógico que, em minha opinião, é a única teoria social inclusiva e coerente do discurso pedagógico até agora elaborada»

Muitas/os concordariam que ler e reler Bernstein pode ser uma experiência avassaladora. A compreensividade dos seus objectivos e a natureza inclusiva das suas explicações podem encobrir a necessidade de qualquer outro ponto de referência. Evidentemente, algumas/ns autoras/es tornam-se «apenas bernsteinianos» enquanto outras/os alargam os seus enquadramentos teóricos a trabalhos como os de Pierre Bourdieu, Serge Moscovici, Michel Foucault e Antonio Gramsci. São notoriamente raros os exemplos de inclusão de teorias feministas para complementar o enquadramento conceptual de Bernstein. Muitas vezes, é mais seguro, como comentou uma das inquiridas, basearmos-nos apenas em alguns conceitos (tais como as linguagens de descrição, a teoria dos códigos, ou as formas de controlo posicional/pessoal) uma vez que ten-

demos a perder-nos na teoria de Bernstein, «uma espécie de túnel muito recompensador mas que nos deixa com dificuldades para regressar a outras questões» A segurança, para alguns, provém da utilização da sua teoria apenas na análise dos dados recolhidos, não a usando, no entanto, no enquadramento teórico para a sua recolha

Comprometermo-nos com a teoria altamente estruturada e abstracta de Bernstein é também tornarmo-nos sujeitos pedagógicos e aprendizes, em que o controlo do conhecimento, nos termos Bernsteinianos, é firmemente enquadrado. Para algumas académicas, isto pode reforçar o seu sentido de vulnerabilidade Sara Delamont (2000), por exemplo, critica algumas/ns sociólogas/os por não terem «feito os seus trabalhos de casa» e caírem numa compreensão incorrecta da teoria deste autor As académicas que se encontram em posições subordinadas no meio académico podem correr grande risco ao utilizar esta teoria, por serem consideradas ou como teóricas inexperientes ou investigadoras ao «serviço» das metanarrativas masculinas Assim, esta incerteza implica a questão: será que este encontro intelectual é sempre igual e sem riscos? O que é interessante reflectir é até que ponto serão as académicas capazes de mudar o seu relacionamento com este conhecimento teórico, apropriando-se dele e promovendo-o activamente em vários contextos nacionais Apesar de estarem em posições periféricas na academia, por vezes em arenas multidisciplinares, muitas das inquiridas pareciam estar comprometidas com a tarefa de (re)posicionar a teoria de Bernstein no domínio intelectual (ver, por exemplo, o meu trabalho inicial – MacDonald, 1977) Este reposicionamento pode acontecer nas obras em que as autoras, tal como o próprio Bernstein fez notar, se concentram nos mecanismos mais formais da sua teoria Este «serviço secundário» (Bernstein, 1990: 8-9) é, no mínimo, altruista Outros processos de recontextualização, de acordo com Bernstein, são menos fiéis à teoria original Por exemplo, algumas vezes, o corpo original da sua obra é dividido (geralmente em duas partes) e podemos assistir a algo 'esquizóide', em que metade da obra fica sujeita ao que ele denominava «repressão discursiva» Outras vezes, a teoria é «ultrapassada» quando a voz original e a argumentação do autor são reduzidas a uma pequena parte, em detrimento da crítica de outros Finalmente, acontece, noutros casos, uma «substituição criativa», quando o autor é completamente substituído pelo/a crítico/a e é criado um texto completamente imaginário

No entanto, o mais comum entre as académicas com quem estive em contacto é a aplicação do quadro conceptual de Bernstein à análise de dados empíricos e não qualquer das outras posições negativas. Aqui, o perigo reside no facto destas aplicações poderem levar a uma utilização restritiva desta teoria, especialmente se os conceitos forem retirados do contexto para uma abordagem mais celebrativa do que crítica. Algumas notaram a ausência de um compromisso sério com os limites da teoria bernsteiniana. Como comentou uma das inquiridas, isto pode ser o resultado das formas negativas (acima descritas) em que Bernstein construiu este diálogo – um ponto reforçado particularmente pelas críticas feministas, que expressaram o desejo de terem recebido, da parte do próprio Bernstein, um maior reconhecimento profissional e pessoal da sua contribuição. O comentário que se segue capta estes dilemas:

«À sua volta, em parte talvez porque ele é tão possessivo em relação às suas ideias, as pessoas tendem a situar-se em pólos opostos. Ou adoram o seu trabalho ou este lhes é indiferente. As abordagens das/os suas/eus admiradoras/es, podem, por isso, muitas vezes ser hagiografias em vez de críticas verdadeiramente úteis que levem mais longe as suas ideias. Ele também está sempre a desenvolver as suas ideias intertormente, sempre a refiná-las ou a torná-las mais complexas, em vez de as associar a outros trabalhos»

Apesar de todas estas considerações, muitas das mulheres com quem contactei descreveram o importante papel que consideram ter desempenhado ou estão a desempenhar para encorajar a atenção sobre as qualidades da teoria de Bernstein, a sua relevância⁴ nacional/internacional e o potencial do seu enquadramento conceptual para os programas de pesquisa. Ao mesmo tempo que promovem a *estatura* da sua teoria, reconhecem a própria *estatura* de Bernstein. Como vimos, o seu trabalho é descrito como «a única teoria social inclusiva e coerente do discurso pedagógico agora elaborada» enquanto *ele* é «o teórico da educação central». Por isso, o pessoal e o teórico parecem ser ele-

⁴ As inquiridas descreveram como tinham promovido o trabalho de Bernstein na Colômbia, Portugal, Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Estados Unidos, África do Sul entre outros. Várias mulheres colaboraram com Sadovnik (1995) e Delamont (1995).

mentos indissociáveis destes compromissos femininos. Organizando conferências, nomeando-o para graus honorários, ensinando a sua teoria além fronteiras, e organizando visitas importantes, as académicas tomaram parte significativa no desenvolvimento da influência do trabalho de Bernstein. Assim, as académicas tornaram-se (pelo menos em teoria, mas nem sempre reconhecidas na prática) integrantes no desenvolvimento de uma comunidade internacional de estudosas/os Bernsteinianas/os que gradualmente se aproximam por meio de conferências e publicações. Assim, as relações com a teoria de Bernstein permitem a estas mulheres assumirem-se como poderosas.

Poder transformador

As teorias transgressoras não são impotentes (*powerless*) – de facto, argumentei exactamente o inverso. Por um lado, têm potencial para desafiar as concepções hegemónicas da ordem social, expondo os princípios que lhes estão subjacentes. Por outro e tal como vimos, as teorias transgressoras podem ter o poder de converter e disciplinar o pensamento. A ligação entre a teoria transgressora e o poder socialmente transformador é, por isso, altamente complexa. Para algumas das mulheres questionadas, o poder explicativo da teoria de Bernstein em relação às questões de género na educação constituiu justificação suficiente para a utilizar. Tal como uma inquirida comentou, «creio que o nosso papel como académicas é compreender o mundo, não necessariamente mudá-lo». Segundo ela, a teoria de Bernstein ajudou-a a compreender a natureza da educação em vez de apenas apresentar «desigualdades de acesso ou de sucesso, em que a sociologia tanto se delonga». Para outras/os, como Pablo Singh e Allan Luke, o poder explicativo da teoria da pedagogia de Bernstein poderia ser posto à disposição da política no seio de um movimento social que pretendesse mais fundamento e sofisticação. Na introdução à obra *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Bernstein, 1996), estes autores argumentam que o feminismo, enquanto projecto político, sai mais beneficiado com uma «análise estruturalista mais profunda que possa movimentar-se pelas 'alterações das formas de poder e de controlo conseguidas através da estruturação da comunicação pedagógica'» (Singh e Luke 1995) do que com uma análise que apenas reclama acerca dos

preconceitos contra as raparigas sem, no entanto, possibilitar a professoras/es e investigadoras/es um desafio às condições históricas estruturais que produzem esses mesmos preconceitos. Os objectivos da teoria de Bernstein poderiam, deste modo, estar relacionados com as agendas políticas feministas, mesmo não podendo ser simplificados para as estratégias programáticas de intervenção.

Uma das questões centrais para as feministas que lutam pela transformação social é se a teoria de Bernstein deve ser perspectivada como uma teoria centrada no masculino, o que impediria a sua aplicação às preocupações do movimento. Seguidamente, este argumento será tomado em consideração e discutido no sentido de observar em que consistia, para o próprio Bernstein, a base epistemológica do conhecimento e a importância do feminismo como um tipo de estrutura de conhecimento.

Teoria centrada no masculino e o feminismo como «voz»

A relação do feminismo com a teoria masculina é sempre problemática e complexa, não só a nível pessoal mas também como projecto intelectual. Uma coisa é desenvolver o enquadramento conceptual de Bernstein no contexto da teoria linguística e educacional, outra é importar os seus conhecimentos para um discurso político cujo propósito é a desconstrução do poder masculino. Tendo isto em conta, podemos perguntar: Será a teoria de Bernstein capaz de vencer as preocupações do feminismo sobre o uso da epistemologia masculina? Até que ponto pode ser utilizada como forma de crítica política do poder de género quando poderia ser vista como produto de uma voz masculina? Será capaz de mostrar eficazmente as relações de género na sua totalidade?

Em primeiro lugar, Paul Atkinson (1997) argumenta que a aparente neutralidade do enquadramento conceptual de Bernstein pode causar dificuldades a quem está comprometido com qualquer projecto político⁵. Faz notar que as/os

⁵ Para uma crítica substancial das premissas culturais da teoria Bernsteiniana, ver a sugestão de Margaret Archer de que:

[Bernstein] tem conduzido o seu caminho metodológico muito bruscamente através do emaranhado de redes das estruturas sócio-educacionais e da interacção educacional-social e que aqueles que o

sociólogos/as da educação, principalmente as/os que estão preocupadas/os com as questões de género, criticaram a noção de pedagogia de Bernstein por ser um «éter transparente e neutro». Assim, o «*medium* parecia não ter substância política própria» (Atkinson, 1997: 117). Simultaneamente, as feministas poderiam desconfiar do forte enfoque de Bernstein nas relações de classe social com a típica exclusão das preocupações feminino/masculino. No entanto, Atkinson argumenta que o projecto de Bernstein, antecedendo até certo ponto as actuais preocupações pós-estruturalistas e pós-modernistas sobre as múltiplas identidades e a intertextualidade, era muito mais vasto do que uma preocupação relativa a uma categoria social. Bernstein viu

«a necessidade de apresentar os discursos pedagógicos como um dispositivo de distribuição e reprodução dos tipos sociais, das narrativas criadoras de identidade e de diferença. Uma sociologia de pedagogia apresenta uma ordem mais ampla de temas analíticos do que a própria trindade dada como certa da raça, classe e género» (ibid.: 6).

Para este debate, são instrutivas as respostas das sociólogas da educação feministas (e até daquelas que não se posicionam nesta categoria). Uma inquirida fez a distinção entre dois tipos de respostas feministas que não compreendiam o poder intelectual da teoria Bernsteiniana:

«A questão da relação entre feminismo e Bernstein é complexa. Para as feministas que não irão aceitar utilizar as 'ferramentas do dono' ⁶, então a teoria de Bernstein é claramente tão masculina como a de Foucault e

seguem estarão, assim, a desconsiderar as estruturas dos sistemas educativos e os processos das políticas educativas que interligam a escola e a sociedade

(Archer, 1995: 212)

Bernstein respondeu às críticas de Archer indicando um conjunto de artigos seus que, desde 1981, mostravam a importância do sistema educativo e os processos da política educativa (Bernstein, 1995).

⁶ Alusão à célebre expressão de Audre Lorde 'the master's tools', por vezes traduzido como 'ferramentas do dono' ou 'ferramentas do senhor' (N I).

Lyotard É um estruturalista antiquado enquanto elas avançaram para o pós-modernismo e para o pós-estruturalismo Para as feministas que não se importam de onde vem uma ideia se ela for útil – a quem S. Brodribb chama 'respigadoras no cesto do lixo das ideias masculinas' – a teoria de Bernstein é uma ferramenta poderosa»

Estas respostas das feministas da educação podem ter alguma relação com as formas como Bernstein tratou os temas feministas relativamente ao poder do género

Bernstein seria o primeiro a aceitar que o género é uma preocupação «diferente do foco da teoria» (Bernstein, 1995: 385) Quando questionado directamente, replicou:

«Não creio que, conscientemente, o género ou a teoria feminista tivessem grande efeito directo no meu trabalho Ele parecia ter a sua própria inevitabilidade Aquilo que mais importava era se ali estava desenvolvida a elegância dos modelos» (comunicação pessoal com o autor, 2000)

Todavia, o facto de não ser capaz de apresentar explicitamente a teoria feminista levou a certas frustrações Sara Delamont (1995), Susan Semel (1995) e eu (Arnot 1995), cada uma de nós indicou onde é que as ligações de género poderiam ter sido desenvolvidas mas não foram Esta negligência, argumentámos, levantou questões acerca do carácter masculino do enquadramento conceptual bernsteiniano Por exemplo, tal como argumentei (Arnot 1995), a utilização das classificações, polarizações, dicotomias e códigos, para descrever as ordens simbólicas e as modalidades de controlo, sugere a fragmentação e o distanciamento emocional que Chodorow (1978) e Gilligan (1987), entre outras, consideraram estar associado aos mundos da ordem masculina Da mesma forma, a abstracção e os aspectos estruturais da teoria de Bernstein parecem estar bastante afastados da «ligação» e da integração das relações entre o público e o emocional, entre os *sexes* sexuais e privados, habitualmente associadas à experiência feminina (e.g., Belenky *et al*, 1986; Gilligan, 1987; Hill Collins, 1990)

Curiosamente, pode encontrar-se concordância com esta perspectiva nos comentários de uma das inquiridas que referiu considerar «os estruturalismos

dicotômicos de Bernstein antitéticos» em relação ao seu próprio pensamento, embora «intencionalmente resistisse aos argumentos de que as ideias e teorias de Bernstein estivessem ligadas ao gênero». Também uma socióloga feminista expressou níveis similares de ambivalência em relação ao estilo masculino da escrita de Bernstein, ao comentar:

«Penso que a questão em torno das suas teorias e do feminismo é muito difícil, porque todo o seu trabalho confere primazia à classe social. Ele escreve inúmeras vezes especificamente sobre homens, ignorando geralmente as questões de gênero, e possui aquilo que identifico como uma escrita de 'estilo machista'. Tal como vários grandes teóricos, ele tem a audácia, a confiança para nomear o mundo. Nós, mulheres, incluindo as feministas, somos muito mais hesitantes em relação aos nossos conhecimentos. No entanto, o próprio processo de resposta a esta questão fez com que começasse a pensar que existem aspectos fortemente genderizados e estratificados em relação às orientações pessoais e posicionais e que os conceitos iriam provavelmente funcionar muito bem relativamente ao gênero»

Algumas investigadoras educacionais argumentaram que foi precisamente a manifestação dos funcionamentos internos da teoria de Bernstein, a «transparência», que permitiu a sua utilização (em vez da rejeição) para desafiar as relações de poder de gênero. Tal como escreveu uma das inquiridas,

«Em minha opinião, Bernstein não teoriza das relações de gênero per se, mas indica de que forma as relações de gênero, incorporadas nos contextos pedagógicos, giram em torno dos modos de conhecer e dos modos de manifestar o conhecimento. Mais uma vez, tenho tendência a chegar à teoria de Bernstein através dos dados que estou a analisar, e não a utilizar Bernstein para encontrar os dados. Penso que, assim, o trabalho de Bernstein providencia uma entrada que, de outro modo, poderia parecer território masculino, teorização pesada, da qual se têm imaginado as mulheres como estereis. Penso que permite uma entrada porque é bastante transparente em relação à forma como vem ao de cima, embora eu não saiba se iria ver esta transparência caso não tivesse trabalhado pessoalmente com ele, não sei

Achei a sua forma de pensar uma enorme fonte de conhecimento. O trabalho de Bernstein faz luz sobre as relações de género entre as categorias móveis, construídas em múltiplas dimensões, sem necessariamente as colocar num plano central embora estejam sempre presentes. Isto revela-se na análise quando olhamos o género, e na forma como pensamos as possibilidades de transformação»

Para muitas das académicas que inquiri, o que parece ser precisamente a base da atracção pela teoria de Bernstein é a possibilidade que esta providencia de dominar com sabedoria e mestria discursos explicativos capazes de gerar formas de conhecimento *independente* e *universalista* que assinalam desvinculação e não dependência face aos enquadramentos sociais e políticos. Uma delas explicou:

«O apelo do trabalho de Bernstein reside nas complexas questões sociais que tenta apresentar e a maneira particular como as expõe. Poder-se-ia listar a série de teorias e conceitos, classificação e enquadramento, discurso vertical e horizontal, método pedagógico, que são extremamente poderosos. Mas Bernstein cativa-me a um nível mais profundo devido ao sistemático esquadriñar do funcionamento do controlo simbólico e mais particularmente da forma como o conhecimento é estruturação, transmitido e adquirido e de como são produzidas as identidades quer a nível macro quer a nível micro»

Uma outra inquirida, que referiu não ter elaborado «qualquer estudo sério da escrita feminista», sugeriu que aquilo a que ela chamou «domesticação» devia precisamente ser encontrado nas vozes «locais» especializadas, como por exemplo, a ideia de formas de conhecimento específicas das mulheres. Mais uma vez, era o carácter universalista e explicativo da teoria de Bernstein que, do seu ponto de vista, tinha maiores possibilidades de encorajar o desenvolvimento/liberdade das mulheres:

«Talvez o que posso dizer aqui é que, desde a minha juventude, tenho resistido-relacional, espacial e intelectualmente – à domesticação. Ideias poderosas (e para mim talvez signifiquem universalistas) sempre me cativaram

por este motivo. Agora, à distância, parece-me que muitas escritoras feministas – por exemplo, aquelas que argumentam a existência de “formas de conhecimento das mulheres” – celebram o local, e muitas vezes em detrimento do geral e universalista, e Bernstein teria provavelmente algo a dizer sobre isso»

No entanto, reflectindo sobre o seu trabalho, ela argumenta que é possível que essas duas formas diferentes de conhecer possam ser encontradas no sistema educativo:

“Uma das formas tem a ver com o “exterior”, com práticas nas escolas que, por sua vez, podem ser subdivididas em formas especializadas gerais, independentes do contexto e assentes em princípios (como por exemplo, as teorias da aprendizagem) e formas tácitas mais dependentes do contexto (estas, associadas à prática da sala de aula). Poderíamos descrever esta forma de conhecimento como um modo pedagógico de performance

A outra forma de conhecimento diz respeito à auto-reflexão interior, terapêutica, que é mais particular e localizada (e associada a um modo pedagógico de competência). Agora, até que ponto o contexto independente e universalista está associado ao masculino e o conteúdo dependente, auto-relexivo, local e pessoal está associado ao feminino?

Na teoria e na prática, dou prioridade ao universalista em relação ao local e reflexivo porque, para mim, este último constitui uma forma de domesticação que priva discentes e principalmente as mulheres, da capacidade de dominar com mestria os discursos teóricos poderosos»

Este tema das vozes especializadas, aliás, da voz das mulheres e do seu estatuto na teoria masculina, constitui um dos pontos críticos para os compromissos feministas com a teoria. Sara Delamont, por exemplo, baseou-se na ideia de Dorothy Smith (1979) de que a organização social das posições do discurso determina quem pode participar, ser reconhecido/a e produzir trabalho, por outras palavras, quem tem direito a ter voz. Bernstein, desafiado por este reparo, respondeu que «a questão da colonização da investigação feminista por parte da teorização masculina» levanta (embora ele continue a falar através desta)

«a questão de quais são as credenciais para se falar dos outros e quem está em posição de garantir ou retirar a autorização para tal. autorização e credenciais são intrínsecas ao campo intelectual. Num sentido importante, as relações de género são compreendidas através de inevitáveis projecções, e a sua desconstrução fica enredada nas diferentes especializações das relações de identidade e de poder. Embora as projecções não sejam específicas ao género, podem estar crucialmente implicadas nestes estudos e mais implicadas em alguns do que noutros. É isto que a pesquisa permite procurar» (Bernstein, 1995: 417)

Na perspectiva de Bernstein, não há teoria centrada no feminino nem no masculino. As classificações de género e aliás as «vozes» são a consequência de um conjunto de princípios geradores que estão na base da ordem social. Numa perspectiva epistemológica, a sua teoria precede a da voz e não pode, por isso, ser simplesmente descrita como um discurso masculino. Ele argumentou que a sua teoria, precisamente devido à exploração abstracta dos princípios, é uma forma de conceptualização que pode ser utilizada para descrever e analisar o posicionamento das mulheres em vários campos (económico e simbólico). No entanto, também admitiu que a sua conceptualização pode negligenciar a posição das mulheres – não por não ter reconhecido o seu posicionamento mas pelo facto de a própria teoria ter controlado demasiado os mecanismos (enquadrando-os) para poderem ser usados na discussão da posição das mulheres. Explicou:

«No capítulo de S. Delamont, e de uma forma diferente no de M. Arnot, está implícita a crítica – justificada – que a especialização, as ambiguidades e a posição de poder das mulheres desempenham um papel central na teoria, mas que este papel é subestimado. As mulheres tendem certamente a estar sobre-representadas nas posições dominantes do campo do controlo simbólico, em comparação com o campo económico. Todavia, a conceptualização destes campos é realizada numa linguagem que articula o complexo com o simples no que diz respeito às suas classificações; a diferenciação relativamente às funções; e a localização, hierarquia e discurso em relação aos actores. Não existem vozes de género: a presença sem voz num campo e a

ausência de voz no outro. A questão não está na presença ou ausência de vozes, nem a sua distribuição num campo a qualquer nível da sua função. Está na regulação (enquadramento) da mensagem de género, da tensão entre o tácito, o explícito e o que ainda está por dizer» (Bernstein, 1995: 418)

No entanto, foi recentemente revelada a ambivalência de Bernstein da sua própria relação com a sua teoria. Ele argumentou que «reconhecer que voz está a falar é o princípio de uma voz» (Bernstein, 1996: 12). Com efeito, reconheceu na sua entrevista com Solomon, «A minha preferência aqui é ser o mais explícito possível – assim, pelo menos, a minha voz pode ser desconstruída» (Bernstein e Solomon, 1999: 275)

Numa das suas últimas publicações, Bernstein admitiu abertamente que o seu compromisso com a escrita feminista poderia ser desenvolvido, especialmente tomando em consideração o papel das mulheres na educação. Comentou:

«Semel, juntamente com Arnot e Delamont, têm razão quando referem que embora não esteja inteiramente ausente no meu trabalho a mudança do papel das mulheres na reprodução cultural, não aproveita dos desenvolvimentos das teorias feministas» (Bernstein, 1995: 418-19)

Ele tendia a utilizar a mudança do papel das mulheres e a sua relação com o movimento das mulheres como exemplos na sua teoria da mudança social. Em *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, por exemplo, existem inúmeras referências ao feminismo ou ao movimento das mulheres, particularmente na medida em que representam o empreendimento daquilo a que chamou «identidades prospectivas». Não muito diferente da promoção das identidades evangelistas ou fundamentalistas que se focam no «consumação do eu», sugeriu que o movimento das mulheres poderia ser compreendido como a procura da conversão de um indivíduo através do ressurgimento cultural daquilo a que ele designa de «rituais de interioridade» oposicionais. Estas deslocções simbólicas e discursivas envolvem o *recentrar* das identidades, pressupondo uma mudança nas bases para permitir o reconhecimento e a relação com e do colectivo. Estes movimentos sociais são gerados a partir de bases sociais espe-

cialistas que atravessam os grupos sociais, embora por vezes possam significar fracções de classe. Frequentemente encontradas no campo do controlo simbólico (mais do que nos campos económicos), as identidades prospectivas podem, de facto, criar uma «base generalizada para a resistência» mas estão simultaneamente associadas à reorganização do capitalismo e dos discursos pedagógicos (Bernstein, 1996: 79).

Alertadas para este tema, Singh e Luke sugerem (de forma não muito diferente de Anthony Giddens ou Ulrich Beck) que Bernstein compreende a importância do enfraquecimento das identidades biológicas ou sociais tradicionais (idade, raça, sexualidade, género e classe social), na medida em se se tornam fracos recursos para a «construção de identidades com colectividades estáveis» (Singh e Luke, 1995: xiii). As novas identidades feministas fundamentadas nas «narrativas confessionais» têm mais possibilidades de romper as ligações entre estruturas simbólicas e sociais. Algumas formas de feminismo centram-se nos resultados experienciais das funções socialmente segmentadas, onde são desenvolvidas as actividades e práticas especializadas. O *discurso horizontal* é um discurso do quotidiano mundano mundial em contraste com os discursos *verticais* da educação formal. A recontextualização do discurso horizontal dá muitas vezes origem a pedagogias integradoras supostamente emancipatórias que

«podem ser consideradas um recurso central no populismo pedagógico em nome do empowering ou não-silenciamento das vozes, para combater o elitismo e o alegado autoritarismo do discurso vertical. Esta mudança ao nível da escola é paralela às narrativas confessionais dos Estudos Feministas e dos Estudos Negros no Ensino Superior. A 'nova' etnografia celebra o discurso horizontal através da utilização extensiva de citações que servem como evidência experiencial. O 'etno' é um/a informante a quem foi dada uma voz 'não-reconstruída', o que lhe falta é vida» (Moore e Muller, 1998 in Bernstein, 1999: 169).

Esta análise sugere que as estruturas de conhecimento feminista podem não ser necessariamente libertadoras se estiverem limitadas a essas formas de conhecimento horizontal epistemologicamente fraco e às pedagogias integradoras (especialmente as que assentam na voz). A questão radical que Bernstein

colocou é sob que condições o feminismo pode adoptar uma estrutura de conhecimento «vertical» poderosa que crie uma teoria antes da voz (Moore e Muller, 1998)

Apesar destas complexas e subexploradas diferenças entre as epistemologias bernsteinianas e feministas, a teoria de Bernstein tem sido, no entanto, usada para desenvolver uma análise «feminista» do poder de género na educação. Foram bastante influentes, inicialmente, os conceitos de Bernstein de códigos educacionais. Aqui, as suas distinções conceptuais, particularmente entre poder e controlo, têm sido instrumentos importantes para a desconstrução dos «paradigmas patriarcais» na educação (Spender, 1981) e para a análise de dados sobre o género na aprendizagem, no sucesso e identidade (por ex., Middleton, 1982, 1987; Singh, 1993; Moss, 1993, 1999; Chisholm, 1995; Fontes e Moraes, 1996). Desde os anos 80, pode também identificar-se um forte interesse feminista na teoria das novas classes médias e da posição das mulheres nos diferentes desenvolvimentos pedagógicos (por ex., David, 1993; Reay, 1995; Semel, 1995; Delamont, 2000). E a partir da publicação de mais dois volumes de artigos (1990, 1996), a teoria do discurso pedagógico de Bernstein tem sido utilizada pelas académicas para estudarem, com requintado pormenor, a transmissão das relações de género na sala de aula. A capacidade da teoria de Bernstein para dar conta das relações de género como modo de transmissão pedagógica é o ponto focal deste trabalho teórico feminista. Na parte restante deste capítulo, descrevo sucintamente de que forma as feministas se comprometeram com (a) a sua teoria dos códigos de género, (b) o trabalho pedagógico feminino e (c) a genderização dos discursos pedagógicos.

Construir uma teoria da pedagogia do género

Quase todas as inquiridas, quando questionadas, descreveram a influência seminal do artigo de Bernstein de 1971 «*On the classification and framing of educational knowledge*»⁷, que recorreu aos princípios Durkheimianos da solidariedade mecânica e orgânica e à teoria Marxista no que diz respeito à distribui-

⁷ «Acerca da classificação e do enquadramento no conhecimento educacional» (NT)

ção de poder e à divisão social do trabalho. Na sua tão citada abertura, Bernstein expôs a sua premissa básica:

«O modo como uma sociedade selecciona, classifica, transmite e avalia o conhecimento da educação que considera público, reflecte a distribuição do poder e os princípios do controlo social» (Bernstein, 1997a: 85)

Classificação e enquadramento eram os conceitos chave na análise de Bernstein acerca da ordem social construída através do que denominou como os três sistemas de mensagens na educação – currículo, pedagogia e avaliação. Embora inicialmente o projecto de Bernstein fosse entendido como uma teoria da reprodução cultural das relações de classe social, a fraseologia utilizada neste artigo era propositadamente geral. A *classificação* do conhecimento, enquanto dispositivo conceptual, referia-se às «relações» entre as categorias (tal como salientou Bernstein) e não ao *que* era classificado. Referia-se especificamente ao grau de manutenção das fronteiras entre conteúdos (ibid : 88), significando a distribuição de poder. Da mesma forma, o conceito de *enquadramento* era utilizado para se referir o «contexto em que é transmitido e recebido o conhecimento» – a relação pedagógica entre docente e discente, independentemente da classe, raça, género ou idade. Aqui, o factor chave era «a força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica» (ibid : 88). Assim, o enquadramento referia-se ao grau de controlo que docente ou discente possui sobre a «selecção, organização, sequencialização e calendarização do conhecimento transmitido e recebido na relação pedagógica» (ibid : 89).

Ali estava o potencial para explorar a ideia, como escreveu uma das inquiridas, de que

«as fortes classificações de género no seio da sociedade, juntamente com a aquisição tácita de regras que reproduzem tais classificações, podem ser analisadas e explicadas pela teoria de Bernstein. Deste modo, os conceitos de classificação e de enquadramento encorajaram novas formas de dar sentido às culturas escolares genderizadas. Exigiam uma distinção entre o impacto das relações patriarcais como relações de poder e as formas de con-

trole empregues nos diferentes grupos de crianças, raparigas e rapazes – uma distinção que era evidente na investigação educacional feminista no início dos anos 1980. Sugeriam a importância da investigar, não apenas o conteúdo do currículo, mas também das mensagens simbólicas subjacentes, contidas na hierarquia e estratificação das formas de conhecimento masculinas e femininas, da selecção e classificação dos sujeitos masculinos e femininos e o seu estatuto no currículo. Existia a possibilidade de que os códigos de género estivessem relacionados com os códigos educacionais (especialmente os de classe social) e que, por isso, pudessem ser genderizados os diferentes códigos educacionais» (MacDonald, 1980, 1981)⁸

Como todas as teorias da reprodução, a teoria dos códigos educacionais de Bernstein foi criticada pelas feministas, pelo que implicava de determinismo e, assim, por não ser capaz de demonstrar, nem as condições em que ocorre o conflito de género, nem os mecanismos para a transformação social (ver por ex., Yates, 1987; Weiller, 1987). Como resultado, quem investigava o conflito e a resistência na escola, a negociação e as estratégias de luta da juventude, tinha tendência a não se comprometer com a teoria bernsteiniana. O argumento de Bernstein (1977c) acentua um ponto crítico ao afirmar que o reconhecimento das princípios não determina a *realização* (ou seja, a prática), pode apenas estabelecer-lhe limites. Numa passagem chave, explicou:

«Ao nível da interacção, as relações estruturais, implícita ou explicitamente, têm o poder e o controlo das mensagens e moldam, em parte, as formas de resposta. O facto de as relações serem estruturais não significa que a realidade objectiva inicialmente recebida não possua contradição ou constitua um tecido inteiriço sem costuras, nem que haja um significado subjectivo uniformemente partilhado» (Bernstein, 1977c: 155; ênfase minha)

⁸ Os conceitos de classificação e enquadramento podem encontrar-se na análise de dados etnográficos de Delamont (1989) de uma escola particular de raparigas da elite, em que as tentativas de construir um enquadramento teórico novo, combinando a teoria de Bernstein com o conceito de grupo e rede de Mary Douglas. Ver também a teoria dos códigos de género (MacDonald, 1980, 1981) e Tendo (2000).

Mais tarde argumentou que

«no processo de aquisição de códigos específicos, são controlados os princípios de ordem mas também o são, ao mesmo tempo, os princípios tácitos da desordenação dessa mesma ordem» (Bernstein, 1990: 3)

Bernstein assumiu claramente a perspectiva de que os indivíduos tinham um papel activo na sua própria socialização. Adquiriam as regras fundamentais de uma ordem social particular mas também lhe respondiam. A discussão Bernsteiniana sobre os processos de *recontextualização* nas instituições educacionais parte de uma premissa particular neste contexto, ao focalizar a atenção nas complexas relações culturais entre a família e a escola (MacDonald, 1981). Por um lado, problematizou a relação entre as culturas familiares e as escolares (em vez de assumir um modelo linear de socialização) e, por outro, a sua teoria sugeria que poderia ser importante observar a forma como, na família e na comunidade, os modos de comportamento vistos como adequados a cada sexo são convertidos em disciplinas académicas consideradas mais apropriadas a cada género. Bernstein argumentou ainda que uma questão chave para qualquer análise das formas de manutenção do sistema social seriam as *diferentes modalidades de controlo social* usadas pelos diferentes conjuntos de relações de poder (ver Arnot, 1983a).

Tal como argumentou uma das inquiridas, este tem sido um conceito muito menos investigado, mas tais modalidades de código poderiam muito bem ter sido desenvolvidas em termos de género:

«Penso que é de importância crucial o estudo das modalidades de código, diferenciando-as ao longo das linhas de género na prática pedagógica uma das questões que deixei por responder no meu doutoramento e, em retrospectiva, uma outra que gostaria muito de ter feito era a correlação das variações das modalidades de código com as variações de capital cultural de raparigas e de rapazes nas interações individualizadas entre docente-discente, de forma a investigar como é que as diferentes articulações de sentidos/textuais, produzem diferentes padrões de subjectividade de acordo com o género»

Embora não a este nível da aprendizagem na sala de aula, foram efectuadas diversas ligações entre género e diferentes modos de transmissão. Em 1982, por exemplo, Sue Middleton aplicou a teoria de Bernstein sobre código de colecção e código de integração para o desenvolvimento da investigação e pedagogia feministas. A sua análise do impulso político subjacente aos Estudos sobre as Mulheres levou-a à seguinte conclusão:

«Pode considerar-se que o estatuto inferior do código de integração se relaciona com a desvalorização das mulheres e das qualidades consideradas como 'femininas' nas sociedades capitalistas patriarcais. A construção do código de integração não deveria ser vista como uma reflexão positiva da 'feminilidade' no capitalismo de acordo com um princípio de correspondência, antes, deveria ser considerado uma penetração de um grupo oprimido nas condições que o oprimem» (Middleton, 1982: 14).

A investigação de Middleton demonstra que a teoria de Bernstein foi relevante para as questões epistemológicas sobre a natureza do conhecimento feminista e dos estilos pedagógicos. No seu último artigo, Middleton (1987) alargou a análise dos códigos de integração para explicar a «dupla marginalidade» das académicas feministas na estrutura oligarquicamente administrada e fragmentada de uma universidade.

O próprio Bernstein associou o papel do género com os diferentes modos de transmissão, em primeiro lugar, através da sua investigação sociolinguística e, em segundo, na sua análise daquilo a que chamou «pedagogias invisíveis» particularmente associadas ao trabalho pedagógico doméstico das mães de classe média. Tal como Atkinson (1997) argumentou, o conceito de pedagogias invisíveis assenta no reconhecimento inicial do próprio Bernstein das novas formas de psicoterapia que se foram tornando disponíveis para diferentes actores sociais. Ele observou que estas emergentes «relações terapêuticas» possuíam requisitos específicos que se contrapunham directamente à utilização de códigos restritos. Ao serem produzidas, estas novas relações eram directamente orientadas para a pessoa, aumentando a pressão sobre os indivíduos «para estruturarem e reestruturarem as suas experiências de uma forma verbalmente única» (Bernstein, citado em Atkinson 1998: 115). Atkinson acrescenta que

Bernstein reconheceu que estes novos meios simbólicos eram «distribuídos diferentemente através da ordem de classe e da ordem de género» (ibid.: 116) Ele argumenta:

«As feministas europeias evitaram escrutinar de perto os usos da linguagem, a favor de abordagens à linguagem e à semiótica menos enraizadas nos contextos concretos. No entanto, a base esteve sempre presente para a aproximação disciplinar entre as duas linhas intelectuais. De forma particular, o trabalho de Bernstein indica este caminho. Se as opções e as circunstâncias tivessem sido outras, ele poderia ter levado a cabo investigações pormenorizadas a base dos recursos simbólicos e das ordens narrativas do self relacionadas com a classe e o género» (ibid.: 117)

Numa análise da história das escolas progressistas nos Estados Unidos, Susan Semel argumenta que a teoria dos códigos e em particular a teoria de Bernstein das pedagogias invisíveis poderiam ter-se associado mais à teoria feminista. A chave para a sua análise eram as formas pelas quais as mulheres da nova classe média realizavam estas pedagogias mas em moldes autocráticos. A ideia central de Bernstein de que «a nova classe média controla as outras classes pela manipulação dos símbolos, mais do que pela posse e administração da propriedade» levou Delamont (1995: 327) a sugerir também que isto era uma análise, embora «atormetadamente breve», indicadora de diferenças no papel da mãe *no seio* dos diferentes grupos sociais de classes. Colocando um novo argumento ao conceito de solidariedade orgânica personalizada não previsto por Emile Durkheim, Bernstein faz alusão a um extenso individualismo que, no contexto familiar, pode levar a uma crescente variedade e a processos de «interrupção cultural» em vez de reprodução cultural (ibid.: 328). Esta visão teórica pode fazer luz sobre a presença de um «grupo emudecido» de mulheres das camadas intelectuais e da burguesia e pode associar-se ao crescimento da educação das raparigas de classe média e ao aumento do seu sucesso escolar. As intersecções entre classe e género são assim compreendidas de forma a ocorrerem dentro das classes privilegiadas bem como das classes trabalhadoras. Tal como Delamont observa,

«a intelligentsia emergente e em mudança desenvolveu uma forma de educação para produzir um novo tipo de mulher. As alterações na natureza do produto oferecido às raparigas estão interrelacionadas com as alterações na divisão sexual do trabalho e na genderização da criação de ocupações de elite» (ibid : 334)

Várias sociólogas e sociolinguistas interessadas nas ligações entre as culturas e as estruturas familiares, entre a estrutura da linguagem e a comunicação e entre os processos de reprodução de classe/género conduziram a teoria de Bernstein a novos terrenos empíricos. Por exemplo, a investigação sociolinguística de Ruqaiya Hasan (1993) sobre as propriedades semânticas das mensagens entre as mães e suas crianças sugere, tal como descobriu o próprio Bernstein na sua investigação inicial, que existe variação entre as classes sociais e variações no discurso das mães de acordo com o sexo dos filhos. No trabalho de Carol Vincent e Simon Warren (1998) sobre como «nos tornarmos melhores pais»⁹, podem ser encontradas outras ligações entre as teorias bernsteinianas da pedagogia e a parentalidade. Utilizando o conceito de pedagogias visíveis e invisíveis para reflectir sobre a natureza dos cursos acreditados, desenvolvidos sob a rubrica «educação parental», estes autores descobriram que o modo de transmissão possui semelhanças com a «reprodução do tipo de lar e de maternagem de classe média». Tal como o próprio Bernstein comenta, «as mulheres transformaram a preparação e os cuidados da maternidade numa actividade científica» (Bernstein, 1973, citado em Atkinson, 1985: 162). É também significativo o crescente interesse na utilização da sua teoria dos tipos de família posicional e pessoal para compreender os diferentes entendimentos e padrões genderizados e de classe em torno da escolha das escolas secundárias (ver, por exemplo, David, 1993; David, West e Ribbens, 1994; Reay, 1995; Reay e Ball, 1998). Todos estes projectos, de maneiras diferentes, contextualizam e desafiam a pressuposta superioridade e «racionalidade» da linguagem e cultura de classe média e revelam variações internas de género no interior das categorias de classe social.

⁹ Em português não há ainda um termo para designar pai e mãe e que não seja mais um falso neutro, por isso tivemos que traduzir por *pais*, apesar do inglês se referir a *parent*. Diferentemente, a palavra *parentalidade* começa a entrar no vocabulário português (NT).

Aqui, existe claramente uma linha fundamental de investigação feminista, em termos do papel pedagógico das mulheres nos sistemas familiar e escolar. Tal como muitas observaram, estas possibilidades de ligação entre classe social e relações de género através da teoria de Bernstein permanecem relativamente pouco desenvolvidas.

Discursos pedagógicos

Encontra-se também pouco desenvolvida a relação entre a teoria da pedagogia de Bernstein e as teorias de género do currículo. A sua teoria tem sido utilizada, por exemplo, em estudos sobre o ensino das ciências e das tecnologias de informação, a linguagem na educação, as formas escolares e familiares de literacia e na formação de docentes, embora os aspectos de género nem sempre tenham sido abordados.¹⁰ No recente trabalho de Bernstein (1990), tornou-se central a teoria do discurso pedagógico. Diz-se que este discurso é criado por uma lógica social de regras hierarquicamente dispostas: regras *distributivas* que distribuem conhecimentos especializados a grupos sociais ou categorias sociais diferentes; regras *recontextualizadoras* que facultam os princípios para deslocar, recolocar e refocalizar os discursos externos para o discurso pedagógico, submetendo-os ao seu próprio princípio de ordenação, de acordo com as regras distributivas; e finalmente as regras *avaliativas* que providenciam os critérios a transmitir e a adquirir. Bernstein considera que o discurso pedagógico consiste nas regras e práticas que constroem, por um lado, a ordem, a relação e a identidade e, por outro, o comportamento, o carácter e as maneiras. Ele argumenta que é o discurso regulador e não o discurso instrucional que é dominante neste contexto.¹¹

¹⁰ Para um exemplo dos princípios que administram a distribuição de género do conhecimento a nível governamental e curricular, ver Fontes e Morais (1996); Morais, Fontinhas e Neves (1992); Ensor (1999) e Christie (1998). A aplicação da teoria do discurso pedagógico para a educação dos professores pode também ser encontrada em Ensor (1999).

¹¹ Desta forma, os discursos reguladores dos sistemas educacionais transmitem os das políticas educacionais e públicas do estado através das posições, práticas e actividades do campo recontextualizador oficial do estado. A eficácia deste campo depende do grau e da área de autonomia dados a outros campos recontextualizadores.

Os diferentes projectos de Parlo Singh e Gemma Moss constituem bons exemplos da aplicação da teoria Bernsteiniana às identidades de género e à aprendizagem na sala de aula. Singh aplicou a noção dos discursos reguladores à sua investigação sobre as aulas de informática nas escolas primárias. Numa abordagem original e fascinante, descreve a luta e o conflito entre alunos e alunas, tentando posicionar-se nas relações sociais da sala de aula. Através do conceito de dispositivo pedagógico de Bernstein, descreve a «masculinidade tecnocrática» como o mecanismo utilizado pelos alunos do sexo masculino e apoiado pelo docente na sala de aula, para definir conceitos particulares de conhecimento e competência da sala de aula. Os rapazes são construídos como sendo competentes experimental e tecnicamente e os que correm riscos, enquanto as raparigas lutam para ultrapassar a sua imagem de seguidoras de regras, inactivas e passivas. Para além disso, o conceito de «voz interior» de Bernstein permite a Singh diferenciar a resistência oculta e sentido de valor das raparigas e a sua «voz exterior» que, neste contexto, as posiciona como «simpáticas», boas condutoras de mensagens, e como domésticas e subservientes.

Singh valoriza claramente o enquadramento conceptual de Bernstein como um meio de identificar as formas pelas quais a prática na sala de aula é estruturada por uma hierarquia de discursos, muitos dos quais escondem o conflito. Os seus dados empíricos demonstram a luta de género pelo controlo do *dispositivo pedagógico* (ou seja, o controlo sobre as regras (critérios) distributivas, recontextualizadoras e avaliativas da sala de aula e pelas formas em que o discurso silencia e marginaliza alguns grupos (neste caso, as raparigas). Os alunos do sexo masculino são capazes de obter posições de poder porque «selecionam, sequenciam, organizam e transmitem vontade de conhecimento tecnológico» de uma forma que é valorizada e reconhecida naquilo a que chama «a ficção do patriarcado tecnológico» (Singh, 1993: 51). A sua contribuição, de acordo com Bernstein (1996), foi mais do que uma aplicação «imaginativa» da regras do dispositivo pedagógico – revelou a «inadequação» da sua teoria para descrever e interpretar o processo de produção, fixação e condução do desejo e, em consequência, a teoria era incapaz de demonstrar as vozes interiorizadas das raparigas para construírem a sua própria representação do feminino (Singh, 1993) (Bernstein, 1996: 122). Numa investigação acerca do relacionamento

entre a leitura de romances feita pelas raparigas fora da escola e os discursos pedagógicos utilizados na literacia escolar, Gemma Moss recorre às distinções mais recentes de Bernstein entre os discursos vertical e horizontal. A sua análise sugere que as raparigas se apropriam das condições e credenciais que são marcadores no discurso oficial vertical. A fronteira entre as formas escolares de conhecimento e as do domínio informal «misturam-se» entre si nestas práticas culturais das raparigas.

Um exemplo diferente de um compromisso feminista com a teoria do discurso pedagógico de Bernstein pode ser encontrado na argumentação em torno de uma possível pedagogia feminista. Jenniffer Gore (1993), por exemplo, desenvolveu o seu interesse pelos conceitos de poder «que, por exemplo, se encontram por baixo das noções de *empowerment*, de autoridade emancipatória ou libertadora» usando o argumento de Bernstein de que «não existe qualquer análise fundamental da lógica interna (no sentido dos princípios reguladores) do discurso pedagógico» e, como resultado, a pedagogia é mais frequentemente transportadora ou transmissora de relações de poder exterior a si (Bernstein, 1990). Gore prestou atenção à potencial relevância do seu conceito do dispositivo pedagógico, que

«vincula uma análise pormenorizada das práticas específicas que actualizam as relações de poder do regime pedagógico. Sem ter em atenção as relações internas (eu argumentaria 'das práticas específicas') da pedagogia, os/as discentes podem, depois de aulas feministas ou de pedagogia crítica, ficar mais insensibilizados que antes às matérias apresentadas. Ou seja, o que influencia o que é aprendido ou adquirido não é apenas a relação do sujeito com o texto, mas quem (agente), o quê (conteúdo) e o como (processo) esse texto é trabalhado» (Gore, 1993: 127)

O argumento de Bernstein de que as «transformações de um texto ocorrem no processo pedagógico à medida que o texto é «recontextualizado» do autor para o professor e do professor para o aluno» (ibid.) é igualmente relevante para os momentos recontextualizadores da pedagogia feminista que, de acordo com Gore, deveriam estar ligados. Tal como ela salienta,

«para as finalidades da minha tese, é importante a fundamentação de Bernstein acerca deste processo, no apoio que dá na procura de maior reflexividade em torno das pedagogias que se defendem e das pedagogias que resultam da argumentação» (ibid).

A teoria de Bernstein, tal como a de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron (1977), não podem ser directamente relevantes para uma pedagogia feminista crítica, no entanto, (argumenta Gore), uma vez que estão demasiado limitadas às ligações convencionais entre poder e conhecimento,

«não facultam meios para a autocritica, ao contrário do constructo de Foucault de regime de verdade uma vez que este tipo de análise da pedagogia mantém o intelectual numa posição privilegiada como 'titular de valores universais'» (ibid : 61).

Em contraste com a análise de Gore, as vantagens políticas das teorias de Bernstein em relação à pedagogia e prática feministas, de acordo com outra inquirida, têm precisamente a ver com a «atenção que recai sobre as relações sociais em práticas situadas e contextualizadas» Na sua explicação deste ponto de vista, ela escreve:

«Embora me considere feminista, não leio extensivamente, nem escrevo nas áreas do feminismo. Penso que se podem estabelecer ligações a dois níveis, conceptual e empírico. Relativamente ao conceptual, creio que há um problema em muitos dos trabalhos contemporâneos feministas, particularmente nos pós-estruturalistas e especificamente nas teorias da performatividade (performativity) (Judith Butler) e nas teorias das políticas democráticas radicais (Chantal Mouffe). O problema é que estas teorias utilizam o discurso problemático (de que as identidades de sexo emergem fora das articulações de sentido e poder no campo social) de modo a estabelecer os fundamentos ontológicos em que a diferença sexual assenta nas nossas sociedades, mas ao fazê-lo colocam de parte questões sociológicas cruciais. Nomeadamente, não questionam a forma como emergem as identidades nas práticas concretas, nos contextos especificamente sociais e políticos e

como é que estas identidades estão ligadas às estruturas institucionais de controlo social »

A importante lição de Bernstein no trabalho sobre o feminismo, bem como no da pedagogia, é a atenção que crucialmente recai sobre as *relações sociais em práticas situadas e contextualizadas*. O objectivo é desenvolver instrumentos conceptuais sensíveis (modalidades de código) capazes de ler em pormenor a gramática específica de qualquer regime regulador e os seus efeitos sociais nas categorias específicas dos sujeitos sociais e, com base nesta leitura, re-articular as modalidades de poder e controlo disponíveis em que se expandem os horizontes de sentido de todos os sujeitos sociais

«e que permitem identificações possíveis, embora ainda não disponíveis. Uma lógica bernsteiniana providenciaria, deste modo, o terreno necessário da análise social actualmente ausente da teoria feminista mais conceituada»

Conclusões

Este capítulo focou os compromissos femininos e feministas com a sociologia da pedagogia de Bernstein. Como é evidente, não se chega a reflectir sobre toda esta questão, uma vez que houve grande número de aplicações da sua teoria às identidades. Fica demonstrado o poder da teoria bernsteiniana para codificar e teorizar os dados experienciais e ilustrativos nas investigações levadas a cabo sobre a juventude masculina e feminina, as suas orientações face à escola (Power *et al*, 1998), as suas formas de resistência de classe e género (Aggleton, 1987), a sua construção das divisões ocupacionais e domésticas genderizadas (Holland, 1981, 1986) e a construção das raparigas de semânticas ocupacionais e culturais e os discursos de género (Chisholm, 1995). Estas aplicações de género requereriam outro ensaio.

Os compromissos femininos com a teoria da pedagogia de Bernstein discutidos neste artigo demonstraram ser activos, intelectuais e poderosos. A investigação aqui descrita constituiu uma forma de homenagem, desafiando as ideias

preconcebidas sobre a relevância da teoria de Bernstein. Mas também elaborou em torno da teoria de Bernstein e desenvolveu a sua aplicabilidade em relação a uma série de questões de género. De entre estas, emergem três. Em primeiro lugar, à superfície parece como se a linguagem de descrição abstracta e universal desenvolvida por Bernstein, tivesse, em alguma medida, contribuído para ultrapassar preocupações entre algumas feministas acerca da utilização de teorias centradas no masculino. Para outras académicas, isto não era problema. Em segundo lugar, permanecem diferenças epistemológicas chave entre o feminismo e a teoria bernsteiniana. Algumas teóricas feministas considerariam as categorias de género como forças essenciais e determinantes, moldando todas as formas de conhecimento. Em termos bernsteinianos, as condições epistemológicas para a teoria centrada no masculino assentam nas estruturas generativas subjacentes. O conteúdo das categorias é menos importante do que o poder que molda tais categorias. Assim, o género representa menos uma forma de poder, antes um conjunto de relações sociais formadas por relações de poder. Nesta perspectiva, não existe uma teoria centrada no masculino. Existem, no entanto, determinadas condições que geram uma voz masculina ou feminina. Uma das inquiridas juntou os pontos de vista de muitas das mulheres que responderam às minhas questões ao comentar:

«Os modelos de Bernstein estão essencialmente para além do género. As estruturas sociais e o processo com que as suas ideias são aplicadas em termos de instrumentos analíticos são profundamente genderizados. Mas as ideias e modelos por si só, nunca me pareceram assim. Talvez esta seja precisamente a razão pela qual as mulheres, mais do que os homens, tenham sido atraídas pelo seu trabalho e, directa ou indirectamente, tenham beneficiado deste seu compromisso»

Finalmente, neste trabalho argumentou-se que as relações de género e a posição das mulheres no sistema educacional continuam pouco teorizadas na teoria de Bernstein.

Enquanto a análise de classe é apreciada pela maioria das/os estudosas/os das questões de género, dá-se menos atenção ao papel chave que o género desempenha no moldar dos sistemas educacionais e das experiências no seu

interior. Existe ali um claro potencial para desenvolver a investigação feminista e a investigação sobre o género no seio da problemática da sociologia da pedagogia de Bernstein.

Agradecimentos

É difícil expressar os meus agradecimentos pela ajuda que Basil Bernstein me providenciou para a realização desta pesquisa nos últimos meses da sua vida. Embora na condição de doente terminal, com a atenciosa ajuda e apoio da sua esposa Marion, leu e releu as versões do capítulo até ao fim, dando explicações mais pormenorizadas sobre a sua posição em relação à teoria do género e ao feminismo. Já me tinha dado informações sobre quais as colegas com quem tinha trabalhado e, tal como soube mais tarde, encorajara-as a participar neste projecto. Esforçou-se bastante por não alterar os argumentos do artigo sobre o qual demonstrou grande interesse, apreciando as dificuldades que enfrentei ao sumariar o conjunto de perspectivas expressas por várias autoras. Estava e continuo a estar em dívida com ele, pela sua lealdade e apoio e pelo compromisso intelectual que conferiu durante os últimos vinte e cinco anos. Sinto a sua falta tanto pessoal como academicamente. Escrever este texto no fim da sua vida foi um momento de encerramento para ambos.

Ao mesmo tempo, o artigo não teria sido escrito sem a generosa ajuda das colegas que se prontificaram a responder à minha longa lista de questões. Gostaria de agradecer a Cecília Baltazar, Courtney Cazden, Lynne Chisholm, Lilie Chouliaraki, Frances Christie, Miriam David, Sara Delamont, Bessie Dendrinos, Mary Douglas, Paula Ensor, Ruqaiya Hasan, Janet Holland, Sue Middleton, Ana Maria Morais, Gemma Moss, Isabel Neves, Sally Power, Diane Reay, Susan Semel, Parlo Singh, Mitsuko Tendo e Carol Vincent. Listei exemplos do trabalho de cada autora na bibliografia mas mantive anónimas as citações das cartas que recebi. Depois do falecimento de Bernstein, muitas escreveram-me de novo, expressando o seu contentamento por terem colaborado com ele através deste artigo. Gostaria de agradecer a Kathleen Weiler por nos ter dado a oportunidade de realizar este trabalho e pela sua grande paciência e encorajamento em cooperar no projecto. Gostaria também de agradecer a Rob

Moore pelos seus comentários aprofundados. As visões expressas neste artigo e quaisquer más interpretações da perspectiva de alguma inquirida ou até da teoria de Bernstein são somente minhas

*Correspondência: Madeleine Arnot, Universidade de Cambridge, Faculty of Education, Shaftesbury Road, Cambridge CB2 2BX, England;
Email: mma1000@cam.ac.uk*

Referências bibliográficas

- ADLAM, D. J., Turner, G. J. e Ineaker, I. (1997) *Code in Context* Londres: Routledge
- AGGLETON, P. (1987) *Rebels Without a Cause? Middle class youth and the transition from school work* Lewes: Falmer Press
- ARCHER, M. (1995) «The Neglect of the Educational System by Bernstein» In A. R. Sadovnik (orgs.) *Knowledge and Pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- ARNOT, M. (1983a) «A Cloud Over Co-education: an Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations» In S. Walker and I. Barton (orgs.) *Gender, Class and Education* Lewes: Falmer Press
- ARNOT, M. (1983b) «Male Hegemony Social Class and Women's Education» *Boston University Journal of Education*, 164, 64-89
- ARNOT, M. (1984) «A Feminist Perspective on the Relationship Between Family Life and School Life» *Journal of Education*, 166, 1, 5-24
- ARNOT, M. (1995) «Bernstein's Theory of Educational Codes and Feminist Theories of Education a Personal View» In A. R. Sadovnik (orgs.) *Knowledge and Pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- ATKINSON, P. (1985) *Language Structure and Reproduction* Londres: Routledge
- ATKINSON, P. (1997) «Review Symposium» *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, 115-128
- ATKINSON, P., DAVIES, B. e DELAMONI, S. (orgs.) (1995) *Discourse and Reproduction: Essays in Honour of Basil Bernstein* Cresskill, NJ: Hampton Ness
- BELENKY, M. F., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R. e TARULE, J. M. (1986) *Women's Ways of Knowing* Nova Iorque: Basic Books
- BERNSTEIN, B. (1977a) «On the Classification and Framing of Educational» In M. F. Young (org.) *Knowledge and Control* Londres: Collier Macmillan
- BERNSTEIN, B. (1977b) «Class and Pedagogues: Visible and Invisible» In *Class, Codes and Control*, vol. 3 Londres: Routledge & Kegan Paul
- BERNSTEIN, B. (1977c) *Class, Codes and Control*, vol. 3 Londres: Routledge & Kegan Paul
- BERNSTEIN, B. (1990) «The Structuring of Pedagogic Discourse» In *Class, Codes and Control*, vol. 4 Londres: Routledge

- BERNSTEIN, B (1995) «A Response» In A R Sadovnik (orgs) *Knowledge and Pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- BERNSTEIN, B (1996) *Pedagogy Control and Identity Theory, Research, Critique* Londres: Taylor & Francis
- BERNSTEIN, B (1999) «Vertical and Horizontal Discourse, an Essay» *British Journal of Sociology Education*, 20, 2, 157-173
- BERNSTEIN, B (2000) «From Pedagogies to Knowledges» Unpublished presentation to Lisbon Conference
- BERNSTEIN, B e SOLOMON, J (1999) «Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control, Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon» *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 265-279
- BOURDIEU, P e PASSERON J C (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture* Londres: Sage
- CAZDENT, C (1999) «The Visible and Invisible Pedagogies of Reading Recovery» In A J Watson and L R Giocelli (orgs) *Accepting the Literacy Challenge* Sydney: Scholastic Australia
- CHISHOLM, I (1995) «Cultural Semantics: Occupations and Gender Discourse» In P Atkinson, W B Davies e S Delamont (orgs) *Discours and Reproduction* Cresskill, NJ: Hampton Press
- CHODOROW, N (1978) *The Reproduction of Mothering* Berkeley: University of California Press
- CHOULIARAKI, I (1998) «Reputation in Regulation: Pedagogic Discourse: Individualized Teacher-Pupil Talk» *Discours and Society*, 9, 1, 52
- CHRISTIE, E (1998) «Science and Apprenticeship: the Pedagogic Discourse» In J R Martin e R Veel (orgs) *Reading Science Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science* Londres: Routledge
- DAVID, M E (1993) *Parents, Gender and Educational Reform* Cambridge: Polity Press
- DAVID, M E, West A e Ribbens, J (1994) *Mother's Intuition? Choosing Secondary Schools* Londres: Falmer Press
- DEAMONT, S (1989) *Knowledge Women structuralism and reproduction of Elites* Londres: Routledge
- DEAMONT, S (1995) «Bernstein and the analysis of Gender Inequality: Considerations and Applications» In A R Sadovnik (org) *Knowledge and Pedagogy the Sociology of Basil Bernstein* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- DEAMONT, S (2000) «The Anomalous Beasts: Hooligans and the Sociology of Education» *Sociology*, 34, 1, 95-111,
- DIAMOND, A (1991) «Gender and Education: Public Policy and Pedagogic Practice» *British Journal of Sociology of Education*, 12, 2, 141-162
- DOUGLAS, M (1989) *Implicit Meanings* Londres: Routledge & Kegan Paul
- ENSOR, P (1999) «The Myth of Transfer? Teacher Education, Classroom Teaching and the Recontextualising of Pedagogic Practices» *Pythagoras*, 50, December, 2-12
- FONTES, A e MORAIS, A M (1996) «Women's Scientific Education: Influence of Different Socio-political Contexts» In O Valente et al (orgs) *Teacher Training and Values*, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa em colaboração com a AIEE

- GILLIGAN, C (1987) 'Women's Place in Men's Life Cycle' In S Harding (org.) *Feminism and Methodology* Bloomington: Indiana University Press Milton Keynes: Open University Press
- GORE, J M (1993) *The Struggle for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth* Nova Iorque: Routledge
- HARDING, S (1987) (org.) *Feminism and Methodology* Bloomington: Indiana University Press and Milton Keynes: Open University Press
- HASAN, R (1993) 'Contexts for Meaning' In J E Alatis (org.) *Language and Communication and Social Meaning* Washington, D C: Georgetown University Press
- HILL COLLINS, P (1990) *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment* Londres: HarperCollins
- HOLLAND, J (1981) 'Social Class and Changes in the Orientations to Meanings' *Sociology*, 15, 1, 1-18
- HOLLAND, J (1986) 'Social Class Differences in Adolescents Conception of the Domestic and Industrial Division of Labour' *Core*, 10, 1
- LATHER, P (1991) *Getting Smart* Nova Iorque: Routledge
- MACDONALD, M (1977) *The Curriculum and Cultural Reproduction* Units 18/19 E202, Milton Keynes: Open University Press
- MACDONALD, M (1980) 'Socio-Cultural Reproduction and Women's Education' In R Deem (org.) *Schooling for Women's Work* Londres: Routledge & Kegan Paul
- MACDONALD, M (1981) 'Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations' In I Barton, R Meighan e S Walker (orgs.) *Schooling, Ideology and the Curriculum* Lewes: Falmer Press
- MIDDLETON, S (1982) 'Women's Studies at Waikato: a Case Study in the Classification and Framing of Educational Knowledge' *Delta*, 31, 3-17
- MIDDLETON, S (1987) 'Feminist Educators in a University Setting: a Case Study in the Politic of Educational Knowledge' *Discourse*, 8, 1, 25-47
- MOORE, R e MULLER, J (1998) 'The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education' *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 189-206
- MORAIS, A, FONTINHAS, I e NEVES, I (1992) 'Recognition and Realisation Rules in Acquiring School Science - the Contribution of Pedagogy and Social Background of Students' *British Journal of Sociology of Education*, 13, 2, 247-270
- MOSS, G (1993) 'Girls tell Teenage Romance, Four Reading Histories' In D Buckingham (org.) *Reading Audiences Young People and the Media* Manchester: Manchester University Press
- MOSS, G (1999) 'Literacy and the Social Organization of Knowledge in and Outside School' *Virtual Seminar 2*, International Association of Applied Linguistics, <http://138.25.75.6/AILA/virtsem2.mos>
- POWER, S (1998) 'Researching the and the 'Academic': an Ethnographic Exploration of Bernstein's Sociology, of the Curriculum' In G Walford (org.) *Doing Research about Education* Londres: Falmer Press
- POWER, S, WHITTY, G, EDWARDS, I e WIGFALL, V (1998) 'Schools, Families and Academically Able Students: Contrasting Modes of Involvement in Secondary Education' *British Journal of Sociology of Education*, 19, 2, 157-176

- REAY, D (1995) «A Silent Majority: Mothers and Parental Involvement» J Ribbens (org.) *Women in Families and Households. Quantitative Research Women's Studies Internacional Forum Special*, 18, 337-348
- REAY, D e BALL, S J (1998) «Making Their Minds Up: Family Dynamics of School Choice» *British Educational Research Journal*, 24, 4, 431-448
- SADOVNIK, A R (1995) (org.) *Knowledge and Pedagogy the Sociology of Basil Bernstein* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- SEMEI, S E (1995) «Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice and the History of American Progressive Education: Three Case Studies» In A R Sadovnik (org.) *Knowledge and Pedagogy the Sociology of Basil Bernstein* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- SINGH, P (1993) «Institutional Discourse and Practice: a Case Study of the Social Construction of Technological Competence in the Primary Classroom» *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1, 39-58
- SINGH, P e LUKE, A (1995) «Introduction» In B Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, 1st ed Londres: Taylor & Francis
- SMITH, H D E (1979) «A Sociology for Women» In I Sherman and E I, Beck (orgs.) *The Prism of Sex* Madison: University of Wisconsin Press
- SMITH, H D E (1987) «Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology» In S Harding (org.) *Feminism and Methodology* Bloomington Indiana University Press e Milton Keynes: Open University Press
- SPENDER, D (1981) (org.) *Men's Studies Modified* Oxford: Pergamon Press
- STANLEY, I (1990) «Method, Methodology and Epistemology in Feminist Research Processes» *Feminist Praxis* Londres: Routledge
- STANLEY, I e WISE, S (1983) *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist Research* Londres: Routledge & Kegan Paul
- TENDO, M (2000) «Re-examining Bernstein's Power and Control Theory: From a Gender Code Perspective» *Journal of Educational Sociology*, 67, October, 83-99
- VINCENT, C e WARREN, S (1998) «Becoming a 'Better' Parent? Motherhood, Education and Transition» *British Journal of Sociology of Education*, 19, 2, 177-193
- WEILER, K (1987) *Women Teaching for Change Gender, Class and Power* South Hadley, MA: Bergin & Garvey
- YALLES, I (1987) «Curriculum Theory and Non-sexist Education» Unpublished Doctoral Dissertation, *School of Education* Australia: La Trobe University