

Subcapítulo 3.4

Pedagogias como Objecto de Lutas pelo Controlo Simbólico da Ordem Social

Ainda sobre o conceito de campo

Embora parta do uso metafórico de ideias associadas à categoria espaço (tal como posição, delimitação, fronteira, superior, inferior, enquadramento, esfera, vertente) o conceito de campo social não pressupõe uma porção de espaço neutro e homogéneo definida pelo seu recorte num «espaço social» mais vasto. Um campo social não é definido por um simples recorte determinado por processos que seriam exteriores a esse espaço (como acontece nas noções de domínio e região); se bem que tais processos possam abrir um espaço onde processos sociais específicos são regulados por princípios próprios – definindo um quadro de referência que orienta as acções segundo linhas de força definidas por aquela delimitação. Na teorização de Michel Foucault ¹, primeiro, como nas de Pierre Bourdieu ou Basil Bernstein, o “campo social” é definido pelo conjunto de posições relativas de agentes (indivíduos ou outras entidades) envolvidos numa actividade (institucionalizada ²) ou num aspecto mais ou menos individualizável da vida social. Essas posições são caracterizadas por assimetrias no poder sobre os recursos específicos daquela actividade (incluindo nesses recursos as regras que organizam e fazem classificações nessa actividade ³); nomeadamente pelas assimetrias no acesso às regras (aos diferentes tipos de regras) que regulam a acção num campo e permitem exercer a dominação ou o controlo sobre outros agentes. Na teorização de Pierre Bourdieu (sobretudo em *La distinction*), é claro que todo o espaço social se caracteriza por posições assim definidas, embora possa haver campos relativamente autónomos ⁴. Em *La distinction* (1979), BOURDIEU coloca o enfoque nas lutas sociais pela definição das regras e princípios (⁵) designando-as lutas simbólicas e desenvolvendo assim uma teoria da reprodução cultural da ordem social (com as suas desigualdades e conflitos) que vinha elaborando desde *Esquisse d'une theorie de la pratique* (2000/1972) mas que já estava implícita nas análises que fez da escola nos anos 60 ⁶.

Bernstein desenvolveu uma teoria da reprodução cultural e do controlo simbólico, com muitas afinidades com a de Bourdieu ⁷, mas fê-lo a partir do conceito de

¹ Em *A Vontade de Saber*, FOUCAULT (1994/1976) define o “campo” como sendo caracterizado por assimetrias de poder resultantes, nomeadamente, de regras de distribuição no acesso a conhecimento, e por lutas entre indivíduos e grupos, mas sem centro.

² Faz-se aqui uso do termo “institucionalizada” no sentido que Berger e Luckmann lhe definem em *A Construção Social da Realidade*, ainda que estes autores não usem o conceito de campo (mas porque o seu contributo é importante para a definição de actividade social). Bernstein não estende o uso do termo institucional às famílias, quase o fazendo coincidir com a esfera do Estado. cf. DUBET, 2002, sobre os sentidos do termo instituição.

³ Cf. Giddens, 2000.

⁴ Ver tb. BERNSTEIN, 1999, p. 269.

⁵ Trata-se fundamentalmente a predominância de recursos financeiros (capital financeiro – recursos para a produção de mercadorias) ou de recursos culturais como o conhecimento abstracto (ou simplesmente capital escolar), ou ainda as dependências de tipo familiar (ou mais alargadamente as alianças – capital social).

⁶ Ver tb *Homo academicus* e cf. BERNSTEIN, 1999, p. 163-165.

⁷ BERNSTEIN faz uso do termo e do conceito de “campo”, embora considere que este lhe coloca algumas dificuldades e não acarreta uma projecção adequada da imaginação. Ele prefere a metáfora da “arena”, porque “cria um sentido de drama e de luta, quer no interior quer no exterior” (1999, p. 269); o que para Bernstein. é importante pois que, mais do que Bourdieu, ele procura integrar na análise as relações dentro de um campo/arena e as relações entre campos/arenas, ou de cada arena com o que a

“código” e numa linguagem que pretende ser ainda mais formal e rigorosa do que as de Foucault e Bourdieu. Na linguagem de Bernstein, “os códigos são princípios reguladores que seleccionam e integram significados relevantes, formas da sua realização, e os seus contextos evocativos” (1999, p. 270) ⁸.

“Códigos”

Existe alguma semelhança entre este conceito de código, e entre o lugar que ele tem na teoria de Bernstein, e o modo como Foucault (sobretudo em *Arqueologia do Saber*) descreve a regulação das práticas discursivas por sistemas de regras de formação, ou simplesmente “sistemas de formação”. Embora o conceito de “modalidades de código” (que começou a ser formulado por Bernstein, nos anos 50, e é, portanto, cronologicamente anterior às formulações de Foucault) ponha desde o início o enfoque na distribuição social do conhecimento e dos princípios de regulação ⁹.

Diferentemente de Foucault, que considera que os sistemas de formação ou os epistemas são constituídos, actualizados e se transformam fora das pessoas e das suas consciências ¹⁰, Bernstein considera que entidades tão abstractas como os códigos são de algum modo adquiridos ou incorporados, e que essa aquisição (com as suas modalidades e a variabilidade que resulta do grau de enquadramento) é essencial/indispensável no processo de (re)produção cultural da ordem social e da sua mudança ¹¹.

Por outro lado, Bernstein vê na teorização de Foucault uma valorização da transgressão individual que permitiria ao sujeito viver (¹²) e, portanto, uma valorização puramente negativa da “disciplina”, que critica, preferindo a concepção de Durkheim, porque este assume a disciplina como a base da sociedade e reconhece diferentes regulações da disciplina e a base social dessa variação (BERNSTEIN, 1999, p. 273). No entanto, reconhece (*idem*, p. 271-272) a relação da sua teorização com a descrição que Foucault faz das tecnologias da normalização (Cf. VS, 1994, pp. 146-148), disciplinação e “construção do sujeito”, assim como a relação com a noção de “olhar” que Foucault constrói a propósito do “*regard medical*”, mas considerando que o “olhar” que permite reconhecer quais os assuntos (objectos, em Foucault) e discursos (formas

envolve (BERNSTEIN, 1999, p. 272). (Bernstein faz isso, sobretudo, através da diferenciação dos conceitos de “classificação” e “enquadramento” e da relação que estabelece entre eles na realização das modalidades de código – *idem*, p. 271).

Em relação ao conceito de *habitus*, Bernstein considera que a teorização por ele desenvolvida torna mais transparente a formação e a especialização de *habitus* (Cf. Bernstein, 1999, p. 160).

⁸ Conforme fazem notar DOMINGOS *et al.*, 1986, esses princípios reguladores são tacitamente adquiridos, e, na passagem do nível das interacções para o nível das instituições, “os significados transformam-se em práticas de discurso, a realização em práticas de transmissão, e os contextos em práticas organizacionais”.

⁹ Como aqui foi referido, Foucault não reconhece uma oposição sistemática dos mesmos grupos sociais/classes ao longo de todo o espaço social, antes privilegiando a descrição de uma diversidade de contraposições e conflitos.

Sobretudo em *As Palavras e as Coisas*, quando Foucault vai em direcção a um conceito mais abstracto como o de “epistema”, perde-se esse sentido da luta. Mas em *História da Sexualidade* (VS, 1994, p. 125-127, e já em *A Ordem do Discurso* p. 24), o conceito de epistema ressurge, corrigido no seu grau de generalidade e nas suas conotações de essencialidade, e é posta em evidência a sua relação com conflitos sociais que são centrais na nossa sociedade, ainda que Foucault, por vezes, o pretenda negar.

¹⁰ Não esquecer que, para Foucault, as transformações ocorrem nos campos de práticas, por incompatibilidades entre conceitos, teorias, objectos ou posições.

¹¹ Cf. GIDDENS, 2000, sobre dualidade de agência e estrutura.

¹² Cf. HABERMAS, 1990, sobre Foucault e a sua ideia de contrapoder.

de enunciação) legítimos, (isto é, que estão de acordo com as regras de reconhecimento e de realização de um discurso) é o resultado dos princípios de recontextualização (*idem*). E, de modo mais geral, considera que a sua teorização dá “uma imagem mais dinâmica da luta pela apropriação, concepção e distribuição de tais tecnologias e das condições para a variação e a mudança” (*idem*), além de que “oferece uma linguagem de descrição mais forte” que permitiria uma melhor adequação à análise no nível empírico – (ver BERNSTEIN, 1999, p. 274).

Bernstein denuncia um grande fosso nas ciências sociais entre a teoria e os dados recolhidos: “Uma das dificuldades de muita teoria social é que as teorias têm uma linguagem conceptual interna que é poderosa e persuasiva, mas reduzidos poderes para prover externamente uma descrição sem ambiguidade dos fenómenos que lhe interessam” (BERNSTEIN, 1999, p. 274). Fala da necessidade de uma teoria que gere uma linguagem de descrição capaz de “transformar a linguagem da acção, que é a dos textos que estuda, numa linguagem que possa ser lida directamente pela teoria” (*idem*)¹³. E dá o exemplo de como a sua teorização está organizada de maneira a produzir modelos a partir dos quais é possível identificar aquilo a que se referem fora deles: “agências, agentes, práticas, comunicações, as suas inter-relações, relações externas e consequências”; consequências que funcionam como hipóteses acerca da performance possível que esse modelo pode fazer surgir. Nesses modelos estão explícitas “as *regras de reconhecimento* para identificar o que é relevante e que pode gerar, por sua vez, uma grande variedade de informação que o modelo reclama” (*idem*). As *regras de realização* do modelo regulam as descrições daquilo que, fora dele, é relevante para o modelo, transformando em dados *relevantes* para o modelo essa informação na linguagem da acção. Para evitar o carácter circular que este processo pode assumir, deve haver um hiato (*gap*) discursivo entre as regras especificadas pelo modelo e as regras de realização para transformar a informação produzida. Essa distância/*gap* deve tornar possível que aquilo que o modelo leva a identificar como relevante, mas existe fora dele, “re-descreva” as descrições feitas com base nas regras de realização do modelo, e portanto possa mudar (Cf. BERNSTEIN, 1999, p. 275)¹⁴. São assinalados dois problemas em relação a este modo de desenvolver a relação da teoria com o trabalho de investigação empírica: um problema é como conseguir isto, outro é que permanece a questão de saber qual é a voz que fala, que sustenta o discurso, que permite a teorização

¹³ Cf. GEERTZ, 1973 e 1983, sobre a tradução, e CLIFFORD, 1986 e 1996, sobre a metadescrição, e Pina CABRAL, 1991, contra a ideia de tradução e a necessidade de teoria (tb. FOUCAULT (PC, sobre a etnologia) – STRAUSS, 2001, GLASER e STRAUSS, 1967, sobre a *grounded theory*.

¹⁴ Cf. Giddens, 1992 e 2000, sobre a reflexividade, Bernstein, 1999, p. 172 sobre Latour/Serres sobre a verdade como mediada pelo peso relativo das teses [até aqui Lakatos? -- ou mesmo as posições institucionais no sentido de Foucault --; ver tb Bernstein e Foucault, e tv B.S.Santos sobre o menor grau em que as ciências naturais e as estruturas hierarquizadas de conhecimento, dependem das posições institucionais ... B. 1999. p. 163-4] dos oponentes; Ver Caria sobre a importância do uso que os agentes/alvos presentes nos contextos investigados podem fazer dos “resultados” da investigação - Ter-se-á tornado claro, no desenvolvimento da argumentação desta tese, que ornar claro que não e propõe aqui uma linguagem de descrição (embora se procure lidar com várias, com uma grande diversidade de linguagens no campo das ciências sociais e humanas, e em especial no subcampo dos discursos sobre a educação). O autor desta dissertação insiste em ler esses discursos (“horizontais”, ou “verticais” que sejam, do ponto de vista da sua posição no campo de recontextualização – Cf. Foucault sobre relação das CH com o saber positivo sobre o homem; e Cf. BERNSTEIN, 1999, pp. 163-164, 165 e 168).

É nesta perspectiva que podem ser avaliadas as limitações próprias da posição dos professores no campo de recontextualização – O estudo feito para esta dissertação procurou dar conta simultaneamente da potencialidade refreada e os limites/condições de produção do discurso de quem está nessas posições.

¹⁵. Em relação a essa questão considera que a sua opção por ser o mais explícito possível é a sua resposta na prática, porque assim a sua “voz” pode ser desconstruída (BERNSTEIN, 1999, p. 275).

Distribuição do poder e do saber

Assim como Foucault e Bourdieu, também Bernstein explorou a base social (socio-económica) das diferenciações culturais para explicar as diferentes apropriações do conhecimento e a distribuição do poder: “a estruturação das relações sociais gera a forma do discurso” (BERNSTEIN, 1999, p. 160¹⁶)¹⁷. Ele procurou “mostrar as relações entre as estruturas simbólicas e as estruturas sociais (entendidas como práticas cristalizadas)” (*idem*, p. 272). Para explicar e descrever de maneira mais analítica a distribuição social do conhecimento e, por aí, a reprodução cultural da ordem social e a produção cultural de mudança social¹⁸, Bernstein começou por usar o conceito de código (¹⁹) com duas modalidades: “elaborado” e “restrito”²⁰. Seria a diferente distribuição social dessas duas modalidades que explicaria as diferenças no acesso ao conhecimento e à regras para o reconhecimento e produção dos discursos (princípios de recontextualização), nomeadamente o acesso ao conhecimento das regras que regulam a distribuição do poder (princípios de classificação e regras de distribuição²¹).

Tal como Bernstein começou por defini-los, os “códigos” transformam distribuições de poder em princípios de controlo (simbólico). Mais tarde viria a colocar o enfoque da sua análise na mediação dessa transformação pelas formas de comunicação pedagógica que, além e mais do que a transmissão do conhecimento, visam a aquisição do princípio de classificação social e distribuição do poder e dos conhecimentos (com os seus efeitos de hierarquização e isolamento); aquisição que se faria segundo várias “modalidades pedagógicas” diferentemente relacionadas com duas formas fundamentais de discurso, o “vertical” e o “horizontal”, e relacionadas com as duas “modalidades de código” (que passam a ser entendidas como realizações das duas “formas de discurso”²²).

¹⁵ Cf. BOURDIEU QFQD, 1998, mas também GEERTZ, 1983, sobre a superioridade epistemológica do ocidente como última instância de julgamento/avaliação) (ver tb Bernstein, 1999, p. 170).

¹⁶ Cf. DOMINGOS et al, 1986, pp., 48, 247-251, 269-272, 286, 292.

¹⁷ Só seria assim no discurso horizontal?). As unidades sociais de aquisição da pedagogia oficial própria do discurso vertical têm um base arbitrária, tal como as unidades sociais de aquisição da pedagogia do discurso horizontal, mas as bases arbitrárias das unidades sociais da pedagogia do discurso vertical “são construídas, avaliadas, e distribuídas pelos diferentes grupos e indivíduos, estruturadas no espaço e no tempo por «princípios» de recontextualização” (161): Enquanto que no discurso horizontal se tem “especificidade do contexto através da «segmentação»” (BERNSTEIN, 1999, p 161), no discurso horizontal tem-se a “especificidade do contexto através da recontextualização” (a especificidade do contexto é produzida/resultante da “recontextualização” que é vertical e portanto hierarquizada.).

¹⁸ Cf. crítica de DUBAR, 1997, ao culturalismo, nomeadamente em Linton, já sintetizado no subcapítulo 2.5 desta tese.

¹⁹ Redefinido usando, a partir de 1971, as categorias de Classificação e de Enquadramento – ver, Bernstein, 1999, p. 273). Na p. 272 fala da pedagogia como aquisição dos princípios de classificação.

²⁰ Cf. tb DOMINGOS et al. pp. 48, 245 e 269 sobre “códigos específicos e orientação para significados universalistas e particularistas.

²¹ Bernstein (1999) insiste em tornar claro que as regras não são os códigos mas apenas recursos para os códigos, e que são diferentemente acessíveis aos vários grupos sociais, na medida em que diferentes distribuições de poder e diferentes princípios de controlo podem ser realizados, actualizando a potencialidade do código e em resultado de lutas sociais em torno da força das classificações e do enquadramento.

²² Tenha-se em conta que, segundo Bernstein, “a modalidade de código que regula as aquisições pode diferir entre classes e grupos sociais, em segmentos semelhantes”.

Para se ter um ideia mais clara das diferentes concepções de “discurso” entre estes dois autores, confrontar BERNSTEIN, 1999, pp. 166 e 170 com FOUCAULT (AS) sobre a não precedência nem exterioridade das regras (Além disso, Bernstein insiste, tal como Bourdieu, em que não se pode separar a análise do discurso da análise do campo/arena (*idem*, p. 166)).

Na escola e noutros contextos do campo de recontextualização pedagógica, cada um aprenderia essencialmente a sua posição na sociedade definida pela sua posição na distribuição do conhecimento, ou seja, o modo como tem acesso às regras de reconhecimento e de realização do discurso vertical. Nas práticas pedagógicas resultantes da “pedagogia institucional ou oficial”, é o “código elaborado” que estabelece os princípios reguladores que seleccionam e integram os significados relevantes (ou seja a dimensão da classificação - C), as formas da sua realização (ou seja, a dimensão do Enquadramento – E) e os seus contextos evocativos (os seus espaços e momentos e a forma de gerir esses contextos).

A “pedagogia” é para Bernstein, o modo de regular a distribuição ou o acesso a conhecimentos. Enquanto que para Foucault essa regulação é inerente às práticas discursivas e aos sistemas de relações em vastos campos de práticas, numa existência independente da consciência dos agentes/sujeitos, para Bernstein, os dispositivos pedagógicos (*pedagogical devices*), que estão na base das modalidades pedagógicas em que se realizam os princípios pedagógicos e os princípios de recontextualização segundo modalidades de código definidas pela relação entre Classificação e Enquadramento, são objecto de lutas sociais pois é a esse nível que se realiza o controlo simbólico da reprodução cultural da ordem social e da sua mudança. BERNSTEIN (1999, p. 269) fala em “apropriação” dos dispositivos pedagógicos por grupos sociais, o que lhes daria acesso a um “regulador e distribuidor de consciência, identidade e desejo”; sendo a questão definir o regulador e identificar os interesses, bem como as formas de consciência, de identidade e de desejo que distribuem.

Dispositivos Pedagógicos como objecto de lutas simbólicas
(Aquisição de princípios de classificação)

Para caracterizar os modos de realização das diferentes modalidades de código, Bernstein utiliza o princípio de classificação identificado por Marx na divisão social do trabalho (que, como se viu no subcapítulo 2.4 desta tese, pôs em evidência a relação entre uma estrutura social, com uma forte classificação (isolamento e hierarquização) entre grupos sociais, e os princípios de uma divisão do trabalho que é classificatória e hierarquizada)²³.

A partir do início dos anos 70 as modalidades de código foram entendidas por Bernstein como reguladas pela classificação (pelos princípios de classificação) e pelo enquadramento, ou seja, reguladas também pelo controlo do modo de aquisição e realização dos princípios de classificação (cf. BERNSTEIN, 1999, p. 273 e DOMINGOS *et al.*, 1986)²⁴. Os “códigos” passaram a ser entendidos como uma potencialidade cuja gama de realização pode ser expressa pela relação entre diferentes graus de classificação e de enquadramento e pela forma implícita ou explícita que

²³ Cf. BERNSTEIN, 1999, p. 273.

²⁴ Uma contribuição muito específica e importante de Bernstein para a teoria da reprodução cultural (e que é algo que não se encontra minimamente em Foucault) é a diferenciação entre “Classificação” e “Enquadramento”, Em DOMINGOS *et al.*, 1986, pode ver-se como estão associados, a primeira a “Poder” e “Voz” e o segundo a “Controlo”, “Comunicação” e “Mensagem” (Cf. Bernstein, 1999, p. 271)). Da relação entre os dois, tendo em conta os diferentes graus que cada um pode apresentar, desde muito forte a muito fraco, passando por graus intermédios, e tendo em conta também as formas, implícita ou explícita, que assumem, resultam diferentes modalidades de realização dos códigos, ou seja dos princípios reguladores.

assumem uma e outro. Bernstein costuma representar estes sistemas de possibilidades do seguinte modo:

+ - Cie / + - Eie

A força da “classificação” exprime a assimetria nas relações de poder (a intensidade da dominação?). A “classificação”, embora estabeleça os limites do que pode ser dito e reconhecido como legítimo, não determina o que é dito e a forma de realização contextual do “código”. Nessa realização contextual intervém o “enquadramento”, ou seja a forma de comunicação e de controlo. E quanto mais forte for o enquadramento, menos espaço há para variações na forma de realização contextual, ou seja, naquilo que é efectivamente dito (a “mensagem”, que Bernstein distingue da posição nas relações de poder, a “voz”) ²⁵.

A forma de realização (com a força do enquadramento que lhe é inerente) e a força das classificações (no limite com o isolamento e a exclusão de conhecimentos, de agentes e de contextos) são objecto de lutas sociais ²⁶, e de uma luta pela distribuição das modalidades de código que regulam as relações pedagógicas, a comunicação e a gestão dos contextos (BERNSTEIN, 1999, p. 270). Mas os códigos, segundo Bernstein, visam suprimir contradições, clivagens e dilemas na ordem externa aos indivíduos e, a nível psíquico, protegem os indivíduos na medida em que produzem fronteiras (*idem*, p. 270 e 273).

Contudo, segundo ele, este tipo de análise não focava “a forma do discurso”, mas somente interações, contextos e significados, pelo que se impunha entender as modalidades de código também como “realizações de formas de discurso” (*idem*, p. 273). Bernstein identifica então duas formas fundamentais de discurso, o “discurso horizontal” e o “discurso vertical” ²⁷, que define com base nas suas regras de distribuição social ⁽²⁸⁾ e nas modalidades pedagógicas e dispositivos/esquemas pedagógicos (*pedagogical devices*) que realizam essa distribuição (*idem*, p. 162).

É só a partir da segunda metade dos anos 70 ²⁹, que Bernstein chama a atenção para que os códigos transformam distribuições de poder em princípios de controlo, mas também em formas de comunicação pedagógica. E é também com os conceitos de “pedagogia” ou “modalidades de pedagogia”, “dispositivo pedagógico” e “prática pedagógica” (distribuição das modalidades de código que regulam as relações

²⁵ Uma apresentação sintética destes conceitos e das suas relações pode se lida em DOMINGOS *et al.* pp. 177-180, 21-215 e 249-273.

²⁶ Em DOMINGOS *et al.*, 1986, pode ver-se como um enquadramento fraco que persista durante muito tempo pode acabar por enfraquecer a classificação.

²⁷ No artigo de 1999 que aqui se vem seguindo, Bernstein relaciona essas duas formas de discurso com uma série de pares opostos que vêm sendo focados na análise sociológica do conhecimento e da educação, ao longo da segunda metade do Sec XX: racionalidade instrumental e comunicação no mundo da vida, conhecimento abstracto/pericial e conhecimento experiencial da vida quotidiana, escrito e oral, criação simbólica e domínio prático; a que se poderia acrescentar a noção de conhecimento tácito analisada por Polanyi ou a oposição entre mente cultural e mente racional positiva descrita por Iturra a partir das noções de Goody. Tb. Richard HOGGART (1973) terá concorrido para a definição dessas duas “mentes sociais”.

²⁸ Tal como para Foucault, também para Bernstein é “a estrutura das relações sociais” que “gera as formas do discurso” (B. 1999, p. 160), embora para este, o discurso estructure, por sua vez, as formas de consciência e os seus modos contextuais de orientação e de realização, e motive formas de solidariedade social. As intervenções pedagógicas, por sua vez, são função de diferentes «conhecimentos» que se trata de adquirir. A base social dos discursos horizontal e vertical é arbitrária, no sentido em que é construída pelas regras de distribuição que regulam a circulação dos discursos

²⁹ Em *Class, Code and Control, Vol 3: Towards a theory of educational transmission.*

pedagógicas, a comunicação e a gestão dos contextos) que explica as diferenças no acesso ao conhecimento e às regras para o reconhecimento e produção dos discursos ³⁰.

Já se viu que, nas práticas pedagógicas resultantes da “pedagogia institucional ou oficial”, é o “código elaborado” que estabelece os princípios reguladores que seleccionam e integram os significados relevantes, as formas da sua realização e os seus contextos evocativos, e, conseqüentemente, a nível das práticas pedagógicas, as formas de comunicação. Poder-se-ia dizer de outro modo: que os contextos evocados pelo “código elaborado” são os da pedagogia oficial, tal como os significados relevantes seleccionados e integrados são os do “discurso vertical” (sobretudo os das “estruturas de conhecimento hierarquizado”) (BERNSTEIN, 1999, pp. 159 e 161-2). Isto, porque **“código elaborado”, “pedagogia institucional” e “discurso vertical” são formas de pensar a mesma realidade, o mesmo problema: que é o facto de haver uma relação estreita entre a estrutura social (que assenta numa divisão hierarquizada do trabalho e numa classificação mais ou menos forte dos grupos sociais), a forma de organização e a natureza do conhecimento (com uma classificação mais ou menos forte entre os tipos de discurso), e as condições de aquisição de conhecimento e de produção legítima de discurso** ³¹ (com uma classificação mais ou menos forte dos contextos oficiais e “locais” de acesso ao conhecimento e de aprendizagem ³²).

Na medida em que no âmago da teorização passam a estar as pedagogias, a focagem das análises empíricas recai sobre o modo de aquisição “criado pela forma tomada pela pedagogia” (1999, pp. 160 e 269). Mas não só, nem tanto, o modo de aquisição dos conteúdos e formas de expressão, quanto, sobretudo, o modo de aquisição da própria pedagogia ou a teoria de instrução, e por via desta, dos princípios de recontextualização e dos princípios de classificação ³³. “O modo de aquisição [de um discurso] é criado pela forma tomada pela pedagogia” (*idem*, p. 160), devendo, segundo Bernstein, distinguir-se um “controlo pedagógico segmentário” e um “controlo pedagógico institucional ou oficial” (*idem*, pp. 160 e 267) ³⁴.

Na teorização de Bernstein, passa a ser fulcral a ideia de que, “as modalidades pedagógicas são realizações cruciais do controlo simbólico” ³⁵, ou seja, haveria grupos sociais que, controlando os dispositivos pedagógicos, controlam o processo de produção e reprodução cultural da ordem e da mudança social: “O controlo simbólico, através das

³⁰ BERNSTEIN, 1999, p. 160, torna claro que “o modo de aquisição é criado pela modalidade pedagógica”.

³¹ Cf. tb. BOURDIEU, QFQD, 1998.

³² Conforme BERNSTEIN (1999, p. 160) faz notar, qualquer restrição à circulação e troca de conhecimentos os “especializa, classifica e privatiza”.

³³ O “enquadramento” regula a maneira como esses princípios de classificação são adquiridos. (*idem*, p. 272).

³⁴ As modalidades pedagógicas institucionais são formas de controlo simbólico oficial e dão lugar a regulações macro-micro (a transições macro-micro na regulação dos contextos) dos contextos, práticas, aquisições e avaliações a nível institucional, através dos dispositivos pedagógicos (*idem*, pp. 268-9 e 271) em que se realizam os princípios pedagógicos e os princípios de recontextualização segundo modalidades de código definidas pela relação + ou – C ie / + ou – E ie.

³⁵ Embora BERNSTEIN (1999, pp. 160, 269 e 274) refira que o controlo simbólico tem outras formas de realização e é mediado por outros dispositivos que não só os pedagógicos. Refere-se por exemplo (*idem*, p. 268) às acções quase-pedagógicas dos *media*, que são organizadas segmentariamente na medida em que visam manter, desenvolver ou mudar nichos de audiência.

Bernstein faz notar (*idem*, p. 269) que, as modalidades pedagógicas institucionais, ou “oficiais”, além das agências educativas, incluem as médicas, psiquiátricas, assistenciais, penais., e mesmo agências de planeamento e informação, enquanto que as modalidades segmentarias, se desenvolvem em contextos como a família os vizinhos, ou os pares no trabalho, na escola, na recreação, de carácter mais “local” e informal.

suas modalidades pedagógicas procura moldar e distribuir formas de consciência, identidade e desejo” (*idem*, p. 269) ³⁶.

O controlo simbólico é materializado (ou realizado) através de dispositivos pedagógicos (*pedagogical devices*) ³⁷. Na linguagem muito específica que desenvolve (e cuja compreensão pode requerer, neste caso, o esclarecimento da relação ente recontextualização e hierarquização no discurso vertical, assim como pode ser conveniente que se tenha presente a teorização sobre as formas pedagógicas que se sintetiza na secção seguinte) Bernstein identifica, nos “dispositivos pedagógicos”, três tipos de regras que dão cada uma lugar a um campo/arena contendo agentes que ocupam posições e têm práticas específicas procurando dominação ³⁸. As “regras distributivas” asseguram o controlo do acesso (definem a legitimidade do acesso ao campo de produção de discurso) à arena para a produção legítima de discurso. São elas que fazem com que grupos sociais diferentes tenham, acessos diferentes ao “pensável” e ao que é “impensável” e criam um princípio de forte classificação (e isolamento) entre a produção do discurso educacional e a reprodução deste discurso, e ainda a produção do “discurso manual”. São elas que transformam os sujeitos pedagógicos em sujeitos recontextualizados (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 288) e regulam a gama dos princípios alternativos disponíveis para selecção a nível da recontextualização com base nos quais se faz a escolha das “teorias de instrução”. As “regras de recontextualização” regulam a “enunciação discursiva” (ver BERNSTEIN, 1998 e cf. FOUCAULT, 1969) e o processo de transmissão a partir de posições no campo de recontextualização, constituindo o

³⁶ Como diz Bernstein (cf. p. 169, 171 e 172): “a estruturação das relações sociais gera a forma do discurso, mas o discurso por sua vez estrutura a forma de consciência, o seu modo contextual de orientação e realização, e motiva formas de solidariedade social” (BERNSTEIN, 1999, p. 160 e 167) – ou seja, é a nível do discurso (para Bernstein, modo de realização de princípios/regras abstractas) que se realiza o controlo social. Sendo fulcral na teorização de Bernstein a ideia de que, no processo de produção e reprodução cultural (da ordem e da mudança social), “as modalidades pedagógicas são realizações cruciais do controlo simbólico” (é de esperar que este autor se interrogue sobre as identidades que as reformas educacionais tentam/procuram construir desde os anos 70 (cf Tyler sobre as Identidades Pedagógicas e a dinâmica cultural dos currículos nacionais nas “reformas educacionais” dos anos 90; e cf. Steve STOER e Roger DALE).

Em *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critic* (1996), Bernstein analisou a reforma dos currículos na educação estatal em termos de “luta para projectar identidades pedagógicas oficiais” (BERNSTEIN; 1999, p. 271) (mais geralmente, uma “identidade oficial” é construída incorporando uma carreira nos objectivos dominantes numa sociedade – Cf. DUBAR, 1997; CARBONARO e SARACENO). Mas, ao contrário de W. Tyler, não considera possível estabelecer uma relação entre essas projecções pedagógicas oficiais e os códigos, porque nalgumas dessas projecções oficiais há uma maior variação na distribuição dos currículos e nas práticas pedagógicas e contextos que implicam, do que noutras projecções oficiais (Cf. p. 271) (Cf. DOMINGOS *et al.*, sobre currículos de colecção e currículos de integração, e sobre as diferentes orientações da modalidade de código elaborado).

O que interessou a B. nesse estudo foram os recursos disponíveis, em condições de mudança económico-cultural de um capitalismo em reorganização (em que foram enfraquecidas e desencorporadas as bases colectivas da identidade, até então estáveis e sem ambiguidade, para construir um sentido de pertença e de diferença/identidade, a construção interna do sentido e a gestão das relações com os outros em diferentes espaços, tempos e contextos, de modo a assegurar o reconhecimento. E isto foi feito segundo as dimensões retrospectiva, prospectiva, terapêutica e de mercado (*idem*, p. 271).

Bernstein acaba por fazer referência às tecnologias de normalização e de subjectivação descritas por Foucault, mas não se aproxima da identificação que este faz de um discurso performativo liberal (ver FOUCAULT, VS, 1994, pp. 1225-130, 139 e 146-8 e COUTURIER, 2004)

³⁷ Dispositivos pedagógicos, que são a condição para a construção de “discursos pedagógicos” (ver definição, em DOMINGOS *et al.*, como um conjunto de regras)

³⁸ Sobre estes três tipos de regras pode ver-se a apresentação de DOMINGOS *et al.* 1986, pp.286-294.

“discurso pedagógico”³⁹) Por exemplo os discursos pedagógicos são projectados a partir de posições nas arenas de recontextualização. Enquanto que as “regras de avaliação relacionam entre si a transmissão e a aquisição, definindo práticas pedagógicas”. Isto dá lugar a transições entre os níveis micro e macro de regulação sem que um seja uma mera tradução do outro. Estas arenas, como os campos em Bourdieu, são relativamente independentes do Estado e umas das outras. Existe conflito dentro de cada campo e entre os campos (BERNSTEIN, 1999, p. 270). Os dispositivos pedagógicos (as condições para a materialização do controlo simbólico) são objecto de uma luta pela dominação, porque o grupo social que se apropria destes dispositivos tem acesso a um regulador e distribuidor de consciência, identidade e desejo (*idem*, p. 269).

Modalidades pedagógicas, formas de relação pedagógica e modalidades de discurso

Bernstein (1999, p. 267) distingue três formas básicas de pedagogia (formas de relação pedagógica): tácita, implícita e explícita (para além das já referidas duas modalidades pedagógicas⁴⁰; só se encontrando, na modalidade institucional ou oficial, as duas últimas destas formas). As formas explícitas e implícitas referem-se a relações pedagógicas que decorrem progressivamente ao longo do tempo e onde alguém que detém um conhecimento ou uma competência tem a intencionalidade de iniciar, desenvolver ou mudar o conhecimento, a conduta ou a prática de outrem, proporcionando-lhe a aquisição ou fazendo-o adquirir (fazendo com que ele passe a ter) esse conhecimento, essa competência ou essa conduta e reconhecendo e fazendo reconhecer essa aquisição após a ter avaliado. Bernstein faz notar que o adquirente pode

³⁹ Sobre o campo de recontextualização, pode ver-se BERNSTEIN, 1999, pp. 160-1, 171, 268-9, 274. O princípio de recontextualização “desloca um discurso da sua prática e contexto substantivos e recoloca-o de acordo com os seus princípios de ordenamento selectivo e de enfoque” (*idem*, p. 171). “Neste processo de deslocação e recolocação do discurso original, é retirada (*removed*) a base social das suas práticas, incluindo a sua relação de poderes [...] e o discurso original é sujeito a transformações passando de uma prática actual a um assunto virtual ou imaginário” (*idem*)

O essencial é o princípio de selecção de uma teoria de instrução (ou uma pedagogia) explícita ou implícita, e assim (um discurso especializado é pedagogizado e) são reguladas as modalidade de acesso a ele, de distribuição social da sua aquisição e de avaliação (da sua realização). É essa teoria de instrução ou essa pedagogia que guia o processo de recontextualização. “O processo de recontextualização [do transmissor] traduz a teoria de instrução para uma forma pedagógica específica” e “cria uma modalidade específica de conhecimento especializado para ser transmitido e adquirido, sem que (na grande maioria das vezes) o adquirente tenha acesso ao princípio de recontextualização do transmissor [grande assimetria] que é transmitido tacitamente [ver p. 267] e é invisivelmente activo no adquirente à medida que o olhar deste é orientado para reconhecer os objectos/fenómenos/assuntos legitimamente relevantes, e os modos de enunciação (de encadeamento de proposições e de articulação de conceitos) adequados, bem como a avaliação da sua realização.

Para Bernstein, o que regula este processo é a modalidade de classificação e enquadramento (cada um deles por seu lado mais ou menos forte e mais ou menos explícito – ver pp.270 e 271). “A recontextualização implica a subordinação ou a subordinação parcial (pelo menos parcial) da forma de expressão e/ou do conteúdo das práticas de uma actividade ao princípio regulador de outra.” (Dowling, 1997, *cit in* BERNSTEIN, 1999, p. 171)). A recontextualização vertical que especifica contextos e constrói e distribui e avalia as unidades sociais da pedagogia do discurso vertical, avalia e hierarquiza essas unidades sociais e esses contextos – hierarquiza pois eles são diferenciados verticalmente (BERNSTEIN, 1999, pp. 269, 274 e 161). Mas entre as modalidades pedagógicas oficiais e locais há relações de oposição e conflito (*idem*, p. 159), de marginalização, mas também de complementaridade e colonização (*idem*, p. 171, 269).

⁴⁰ “O modo de aquisição [de um discurso] é criado pela forma tomada pela pedagogia” (p. 160), devendo, segundo B, distinguir-se um “controlo pedagógico segmentário” e um “controlo pedagógico institucional ou oficial” (ver p. 160 e 267) (controlo ou princípio?)

definir ou não essa relação como legítima, ou ver de uma maneira diferente o que deve ser adquirido. O carácter explícito ou implícito de uma relação pedagógica refere-se à visibilidade da intenção do transmissor no que respeita ao que deve ser adquirido do ponto de vista do adquirente – Quando é visível a intenção do transmissor em relação ao que o adquirente deve considerar como algo a adquirir, a relação pedagógica é considerada explícita. Nas pedagogias implícitas essa intenção não é visível *para o adquirente* (Ver Foucault sobre disciplina em *Vigiar e Punir*). (Quer as modalidades pedagógicas “oficiais ou institucionais”, quer as “segmentárias”, são de um destes dois tipos. Embora a avaliação da aquisição da informação ou dos critérios de realização possa não ser efectuada, ou o adquirente possa nem sequer estar disponível para isso.)

Na relação pedagógica tácita nenhum dos intervenientes tem consciência clara de que um comportamento, uma conduta ou uma competência está a ser aprendida, ou, pelo menos, nenhum organiza a sua acção em função disso ⁴¹. Os significados são aqui “não-linguísticos, condensados e dependentes do contexto, resultando de um código puramente restritivo” (BERNSTEIN, 1999, p. 267) ⁴².

O que está em causa nos esquemas estratégicos dos dispositivos pedagógicos, mais do que formas de conhecimento ou de transmissão, é o controlo da reprodução cultural, e, portanto, as relações de classificação e de enquadramento que definem o modo de realização das regras de distribuição do saber (e do poder) (acesso, localização no campo de recontextualização, avaliação de formas de realização e conflitos entre as modalidades pedagógicas – que estão associadas a práticas de diferentes grupos sociais e regulam diferentemente o acesso a diferentes tipos de conhecimento). Reconhecer isto não significa desinteressar-se do conteúdo do conhecimento, mas sim compreender que a sua transmissão, e mesmo a estrutura interna desse conhecimento e a forma como surge no discurso, está determinada pelos princípios de classificação e de recontextualização. Isto resultava já claramente da análise de Foucault. E essa análise foi conduzida de um modo que não desprezou o que se poderia considerar os conteúdos do conhecimento, mesmo não colocando os conceitos no foco da sua atenção (como fazem, por exemplo, CANGUILHEM, BACHELARD ou KUHN.)

No “discurso horizontal”, estes «conhecimentos» não estão relacionados na integração dos seus significados por qualquer princípio de coordenação, mas sim através das relações funcionais entre segmentos ou contextos, e o modo como são adquiridos pode não ter relação com o que é adquirido ou com o modo como é adquirido noutro segmento ou contexto. As aquisições não estão relacionadas por qualquer princípio que faça interagir os seus específicos conhecimentos a adquirir em cada contexto ⁴³. Esta é

⁴¹ Giddens diria, seguindo Wietgenstein, que nenhum deles “monitoriza reflexivamente essa acção” – cf. GIDDENS, 1990 e 2000.

⁴² Bernstein dá como exemplo a “modelação primária”, em que nenhum dos intervenientes está consciente da relação pedagógica..

⁴³ As “práticas pedagógicas” (que realizam e recontextualizam estas pedagogias, e os esquemas/estratégias pedagógicas) podem variar muito de segmento para segmento (BERNSTEIN, 1999, p. 160). E a modalidade de código que regula as aquisições pode diferir entre classes e grupos sociais em segmentos semelhantes. As aquisições são estruturadas segmentariamente e fazem-se habitualmente em relações face a face com uma forte carga afectiva, tal como as que decorrem na família, no grupo de pares ou na comunidade local (*idem*, p. 161). A transmissão pode ser feita por modelação e imitação (*showing*), mas também de modo explícito.

. Os «conhecimentos», competências e literacias do discurso horizontal são sedimentários, contextualmente específicos (as competências e as estratégias de aprendizagem são evocadas por contextos específicos cuja leitura é não problemática, e os significados permanecem dependentes do contexto) e “dependentes do contexto”, embebidos/incorporados no decurso das práticas, com fortes cargas afectivas e dirigidos a objectivos imediatos e específicos muito relevantes para o adquirente no contexto da sua vida. O processo de aprendizagem não vai além daquele contexto e a intencionalidade educativa, se existe, mais ou menos implicitamente, esgota-se na aprendizagem de uma competência

a forma de pedagogia que Bernstein designa “segmentária” (“*segmental*”) (Bernstein, 1999, p. 160, também fala em controlo pedagógico segmentário e em campo pedagógico institucional ou oficial). E distingue-a da “pedagogia institucional do discurso vertical” em que a integração entre «conhecimentos» se faz ao nível dos significados⁴⁴.

O “discurso vertical”, pelo contrário, não consiste em segmentos culturalmente especializados mas sim em estruturas simbólicas especializadas de conhecimento explícito (e abstracto), em que os procedimentos estão ligados hierarquicamente (Cf. BERNSTEIN, 1999, p. 161)⁴⁵. A pedagogia institucional não se esgota na intencionalidade mais ou menos implícita da aquisição de uma competência (como acontece com a pedagogias segmentária) mas é um processo contínuo que se estende no tempo e que passa por iniciações sucessivas em contextos organizados por níveis (de abstracção e de recontextualização de um conhecimento abstracto (cf. BERNSTEIN, 1999, pp. 161 e 162)⁴⁶).

O conhecimento abstracto é construído por descontextualização do conhecimento segmentar (daquilo a que Foucault se refere como saber positivo dos campos de práticas), é elaborado num contexto de produção de discurso altamente abstractivo (“*the broader base and the most powerful apex*” – BERNSTEIN, 1999, p.

particular; geralmente uma competência que é requerida generalizadamente na sociedade ou no grupo social; bem distinta da aprendizagem de competências com desempenho graduado geralmente visadas pela “pedagogia institucional”, ou pela “prática pedagógica primária” de algumas classes e grupos sociais (o que não significa que não se desenvolvam relações competitivas com base em competências comuns [e nas que não estão no cerne da avaliação escolar – por exemplo desportivas e relacionais], como acontece nos grupos de pares) (ver Bernstein em DOMINGOS *et al.*, 1986, sobre “currículo de colecção” e “currículo de integração” e diferentes avaliações).

Mas qualquer indivíduo pode construir um extenso reportório de estratégias [cf. LAHIRE, 1998, sobre “stock de *habitus*” e sobre o conceito de *habitus* em Bourdieu, e Bernstein 159-160] que pode variar de acordo com as contingências do contexto e do segmento, não havendo, do ponto de vista de cada indivíduo, uma única estratégia correcta relevante para um particular contexto.

Na pedagogia da modernidade tardia introduz-se o conhecimento horizontal e segmentado, e ao mesmo tempo prolonga-se a duração dos estudos, mas esvaziando-os do significado formador que tinham no “programa institucional (DUBET; 2002), que era o de formar uma perspectiva e iniciar, até um certo grau de autonomia, no discurso vertical e numa estrutura de conhecimento hierarquizado.

⁴⁴ Na forma de discurso horizontal desenvolve-se uma modalidade pedagógica que B. designa por “segmentária”. Ela é característica desse discurso; mas devido a uma colonização pelo disc vertical, que devido ao princípio de classificação/hierarquizante ser dominante, tem na sociedade capitalista a hegemonia, B. admite que alguns grupos sociais podem regular pelo código elaborado a transmissão do discurso horizontal em alguns segmentos. Esta complicação conceptual remete para uma concepção inicial de Bernstein segundo a qual é a modalidade de código o principal regulador. Por um lado, Bernstein parece querer desligar essa modalidade de uma ligação estreita com uma classe social e reconhecer-lhe uma superioridade universal – cf. DOMINGOS *et al*, 1986, pp. 91-94, 103, 249, 286, 294 e 325). Por outro lado, parece aproximar-se da concepção de Foucault que tende a conceber os discursos independentemente das consciências individuais ou de grupos sociais, sendo a sua ligação a posições sociais somente uma das vertentes da estruturação dos discursos, das condições da sua existência.

⁴⁵ Segundo Bernstein, os contextos do discurso vertical são as humanidades e as artes e o conhecimento especializado das ciências naturais e sociais, e as suas tecnologias (BERNSTEIN, 1999, p. 273). E tais discursos têm a sua origem e desenvolvimento nas instituições oficiais do estado e da economia.

⁴⁶ Bernstein identifica um tipo de conhecimento, de prática discursiva, que dá lugar a “estruturas de conhecimento hierarquizado” que “visam criar proposições e teorias muito gerais que integram conhecimentos a níveis inferiores e deste modo pôr em evidência uniformidades subjacentes a uma crescente gama de fenómenos aparentemente diferentes [...] proposições mais e mais integradoras, operando a níveis mais e mais abstractos” de tal modo que se poderia falar de um “código de integração”. BERNSTEIN (1999, p. 162) distingue este tipo de discurso de um outro caracterizado por estruturas de conhecimento horizontal que só através de formas de linguagem fortes se poderia aproximar do conhecimento estruturalmente hierarquizado, que constituiria o paradigma do discurso vertical.

171, nota 5) e é depois recontextualizado em contextos ou práticas discursivas de níveis sucessivamente mais concretos, que **nesse processo de descontextualização/recontextualização são subordinados aos contextos em que a prática discursiva tem produtos mais abstractos**. Sem esta clarificação/correção que relaciona os procesos de recontextualização com os de descontextualização, não se poderia entender a relação de subordinação que, segundo BERNSTEIN (1999, p. 171), caracteriza a recontextualização.

Tal como se viu, Bernstein entende que as regras são recursos para os códigos, e que são diferentemente acessíveis aos vários grupos sociais, na medida em que diferentes distribuições de poder e princípios de controlo são realizados (actualizando a potencialidade do código, e em resultado de lutas sociais em torno da força das classificações e do enquadramento). Portanto, os códigos transformam distribuições de poder em princípios de controlo e em formas de comunicação pedagógica.

Assim, por exemplo, o «olhar» escolar das matemáticas (⁴⁷) recontextualiza as práticas de «fazer compras» ⁴⁸. Sob o princípio de regulação da recontextualização escolar «fazer compras» não é entendido/ como uma prática que está na origem de um saber usado por todos na vida quotidiana, e, em consequência, a competência segmentária aí adquirida não pode ser activada na recontextualização oficial ou institucional.

Este tipo de análise, que parece muito abstracto, tem no entanto importantes implicações na avaliação de decisões políticas na área da educação que assumem aspectos muito concretos. Bernstein faz notar que “quando os segmentos de um discurso horizontal se tornam recursos para facilitar o acesso ao discurso vertical, tais apropriações são provavelmente mediadas pelas regras distributivas [do acesso ao conhecimento] que são as da escola [e do discurso vertical]. E portanto, por um lado, o discurso vertical não passa a ser mais acessível aos grupos sociais até aí excluídos, e por outro a recontextualização desses segmentos “está confinada a grupos sociais particulares, habitualmente os «menos capazes»” e “habitualmente limitada ao nível procedimental e operacional [“concreto”] de um assunto, visando o «*improving*» da capacidade dos alunos para lidar com questões que lhes surjam na vida quotidiana, em áreas como a saúde, o trabalho, a criação de filhos e a vida doméstica” (BERNSTEIN, p. 169). Não contribuindo, portanto, para a “aprendizagem proximal” (Vigotsky, ADLER e JONG,) que lhes permitiria o desenvolvimento das competências ao nível de operações formais; “o discurso vertical é reduzido a um conjunto de estratégias que se tornariam (funcionariam como ...) recursos que alegadamente incrementariam (*improve*) a efectividade dos repertórios disponíveis no discurso horizontal ⁴⁹. Segundo Bernstein, estes dispositivos pedagógicos não poderiam alcançar os seus objectivos, por ignorarem as regras distributivas que regulam o acesso ao conhecimento na escola e em qualquer recontextualização oficial. Mas mais grave ainda seria a alternativa de com essas políticas educativas se visar a “capacitação social (*empowering*)” ou “dar voz” a grupos silenciados, “combatendo o elitismo e o alegado autoritarismo do discurso vertical [...], oferecendo aos alunos um contexto oficial em que podem falar como aprenderam a falar fora da escola ⁵⁰: ou seja, *spontex* (o *sound-bite* de *spontaneous text*)” (BERNSTEIN; 1999, p. 169) ⁵¹. No Capítulo 5, ver-se-á como ***esta análise fornece argumentos***

⁴⁷ Cf. Foucault *O Nascimento da Clínica*, sobre o “olhar médico” “*le regard medicale*”.

⁴⁸ Ver tb. DOMINGOS et al. pp. 230, 269, 375 e 380)

⁴⁹ Cf. Adler e Yong, Perrenoud, e FILIPE, 2001); Ver como, partindo das necessidades de conhecer o capitalismo, como propõe Iturra em texto sobre as investigações de Weber na Pomerânia, seria possível usar o saber quotidiano com outro alcance no desenvolvimento e na emancipação socio-política.

⁵⁰ Cf. Filipe REIS (1997) e Luisa CORTESÃO (2000) sobre multiculturalismo.

⁵¹ Esse é o que ele apelida de “populismo pedagógico”, citando a esse propósito Maton (1999) que o considera um “desvio do discurso legitimador do conhecimento para o conhecedor”, associando-o à deslocação do foco pedagógico do assunto para os alunos, e referindo também a discussão das relações entre equidade e diversidade feita por Solstad em *Equity and Risk, Political Educational Change in Norway: pitfalls and progress* (1997), criticando a substituição como objectivo da educação pública, da promoção da “igualdade de oportunidades” para um “reconhecimento e institucionalização” da diversidade.

decisivos contra conceitos defendidos por inclusivistas, como o “ensino por níveis diferenciados” e o pressuposto de que se está a submeter ao mesmo currículo alunos para quem se definem níveis de desempenho substancialmente diferentes.

“Está por fazer um interessante trabalho de investigação da recontextualização da antropologia social, linguística, história, literatura/Inglês (obviamente o Português poderia substituir aqui o Inglês), que fornece uma legitimação do que aqui é chamado populismo pedagógico. Devo deixar bem claro que é crucial para os alunos conhecerem, sentirem que eles, as experiências que os formaram, e os seus modos de se exprimirem são reconhecidos, respeitados e valorizados. Mas isto não significa que o encontro pedagógico se esgote nisso. Pois, ver o encontro (relação) pedagógico exclusivamente em termos de uma gama de potenciais vozes, e da relação entre elas [assimilando-o à luta de classes – cf Foucault VS p. 97?], é evitar a questão da pedagogia em si mesma, i e, a modalidade de classificação e enquadramento que é apropriada. Quando isto é tido em consideração, os aspectos, institucionais, estruturais e interaccionais são integrados na análise. Pode-se aceder assim aos recursos necessários (materiais e simbólicos) para desafiar o que é e questionarmo-nos sobre o que deveria ser.” (BERNSTEIN, 1999, p. 172. nota)

– A mesma questão será discutida nos subcapítulo 3.7, a partir das reflexões de DUBET (2002 e 2005), que discute os limites das concepções de Rawls (e que será confrontado também com Boudon), mostrando-se como o remeter das questões pedagógicas para um nível de discussão ético-político está longe de resolver criar um quadro de princípios indiscutíveis, um quadro axiológico para as práticas e as políticas educativas