



EDUCAÇÃO E REALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*EDUCAÇÃO
E
REALIDADE*

*v. 4
n. 3
Outubro/Dezembro
1979*

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

<i>Educ. e Real.</i>	<i>Porto Alegre</i>	<i>v. 4</i>	<i>n. 3</i>	<i>p. 311-87</i>	<i>out./dez. 1979</i>
----------------------	---------------------	-------------	-------------	------------------	-----------------------

Expediente

Conselho Editorial

Presidente: *Gilberto Mucilo de Medeiros*
Membros: *Arolde Soares de Souza Rodrigues*
Flavia Maria Sant'Anna
Juan José Mourão Mosquera
Juracy Cunegatto Marques

Consultores deste número: *Arabela Campos Oliven*
Marilú Fontoura de Medeiros
Nilva Carmen Postal Bristoti
Paulo Schütz
Vânia Maria Moreira Rasche

Equipe de trabalho

Conselho de redação: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*
Marilú Fontoura de Medeiros
Nilva Carmen Postal Bristoti
Rovílio Costa
Rute Vivian Angelo Baquero
Vânia Maria Moreira Rasche

Supervisão editorial,
distribuição e assinaturas: *Helena Osorio Lehn*

Jornalismo: *Anna Maria Magalhães*
Jussara Hervé
Marcelo Costa Souza

Diagramação e arte: *Aldaneí Areias*
Aldo Luiz Jung
Antonio Luiz Piccoli

*EDUCAÇÃO e REALIDADE. Porto Alegre, Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação,
1976-*

1976, 1
1977, 2
1978, 3
1979, 4(1,2,3)

CDU: 37(05)



SUMÁRIO

Editorial / 315

Relatórios de pesquisa

PRINCÍPIOS E HABILIDADES NA INTERAÇÃO MÃE-FILHO NO MEIO RURAL; ALGUMAS SITUAÇÕES ESPECÍFICAS.

Juracy C. Marques e Vilma L. Tijiboy / 317

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE EM 6ª SÉRIE DO 1º GRAU, COM BASE NA HOMOGENEIDADE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES.

Lucila Maria Costi Santarosa / 333

Estudos teóricos

LINGUAGEM, CONDICIONAMENTO SOCIAL E PROCESSOS COGNITIVOS.

Arabela Campos Oliven / 347

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: CONFLITO ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO:

Marilú Fontoura de Medeiros / 353

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A OBRA DE BERNSTEIN.

Norberto J. Etges e Alceu R. Ferrari / 361

A INFLUÊNCIA DOS TRABALHOS INICIAIS DE BASIL BERNSTEIN NA PRÁTICA EDUCACIONAL.

Vania Maria Moreira Rasche / 367

Basil Bernstein:

BIOGRAFIA / 375

BIBLIOGRAFIA / 376

Comunicação

ENTREVISTA COM BASIL BERNSTEIN / 383

EDITORIAL

Basil Bernstein esteve duas vezes entre nós e deixou um lastro de possibilidades, altamente promissor, para repensar sua teoria e os postulados que ela defende.

Os trabalhos reunidos neste número especial de Educação e Realidade representam aspectos significativos das tentativas de reelaboração de seu pensamento, como um marco de referências para melhor pensar a nossa realidade e os seus problemas.

Bernstein está muito consciente do interjogo dominador-dominado, tanto teórica como praticamente, portanto seria um deserviço à sua obra e ao seu pensamento uma pura adoção de suas idéias. O que se tenta, e ainda se está a caminho para consegui-lo, é uma clara compreensão de seus posicionamentos para bem confrontá-los com os nossos, forjados muito mais na dura luta de cada dia com nossas disfunções e carências, do que pela influência de quaisquer teorias, por mais fecundas e abrangentes que elas sejam.

O conhecimento, porém, nos dá a possibilidade de atingimento do domínio de uma dada realidade. Espera-se, por isso, que esta contribuição que ora se faz, no sentido de aprofundamento do significado e das conseqüências das idéias de Bernstein, abra novas perspectivas de estudo, para todos aqueles que buscam um melhor conhecimento de sua obra.

PRINCÍPIOS E HABILIDADES NA INTERAÇÃO
MÃE-FILHO NO MEIO RURAL;
ALGUMAS SITUAÇÕES ESPECÍFICAS*

JURACY C. MARQUES
VILMA L. TIJIBOY
Faculdade de Educação, UFRGS
Cursos de Pós-Graduação

RESUMO

Estudo, com apoio nas teorias de controle social de Bernstein, de cinco situações específicas - briga, perda de propriedade, não cumprimento de tarefas, recebimento de troco errado, falta à escola - em relação às quais as mães do meio rural descrevem seus modos de lidar com seus filhos. Daí se inferem modalidades de controle social mais imperativos ou pessoais, conforme as mães se utilizem predominantemente de habilidades ou princípios na interação mãe-filho. Trabalha-se com duas sub-amostras: mães chefes e mães não-chefes de família. Os resultados indicam a predominância do emprego de princípios em relação a habilidades pelas mães do meio rural, independentemente que sejam ou não chefes de família, em algumas das situações conflitivas dentre as que são estudadas.

1 INTRODUÇÃO

Na interação mãe-filho há, entre outras facetas, a "transmissão" de princípios e habilidades que são assimilados pelo indivíduo, como aprendizagens que se incorporam à sua bagagem de competências e se transformam em modos de conduta e atitudes mais ou menos permanentes.

Por princípios entende-se a ênfase do diálogo nas relações, de modo que o "sistema de papéis está continuamente em processo de acomodação e assimilação

Com nossos agradecimentos, pelas importantes críticas e sugestões, aos professores-pesquisadores dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, UFRGS: Aroldo Rodrigues, Paulo Schütz, Juan Antonio Tijiboy e Arabela C. Oliveira.

das diferentes intenções das pessoas envolvidas; as crianças socializam os pais tanto quanto estes a elas; os pais são sensíveis às características únicas, singulares de cada criança; a criança aprende a inventar os seus papéis em vez de serem estes impostos a ela" (Cook-Gumperz, 1973, p. 14). Corresponde à forma pessoal de controle, como ela é definida por Bernstein (1972) e tem sido trabalhada em várias pesquisas (Cook-Gumperz, 1973; Brandis & Henderson, 1970; Bernstein & Young, 1967).

Já habilidades inclui tanto o modo de controle imperativo, como o de orientação posicional. Por controle imperativo quer-se significar a situação em que a "simples obrigatoriedade é mais relevante do que a transmissão de princípios; tem-se uma relação de papéis em que a amplitude de decisão é mínima; realiza-se através de código restrito na qual a compreensão simplesmente de hierarquia substitui a compreensão de princípios" (Cook-Gumperz, 1973, p. 50). Orientação posicional, como modalidade de controle, se refere a "comunicação de sistemas fechados de papéis, idade, sexo e relações de idade e sexo se constituem em parâmetros para os papéis; os papéis são definidos em termos de sua "posição" social aprovada, não levando em conta as qualidades pessoais" (Cook-Gumperz, 1973, p. 14).

A interação mãe-filho em seus aspectos de socialização pode ser tomada tanto no sentido de "transmissão da cultura" quanto do processo pelo qual os indivíduos se tornam humanos, isto é adquirem os atributos de ser homem (ou mulher), na convivência com os outros (Wrong, 1961).

É interessante notar que, através desse processo de socialização, a sociedade não se torna algo imposto de fora, mas algo que é, ao mesmo tempo, produzido e conquistado pelo homem, como ser individual (Garfinkel, 1967). Os padrões de conduta, seja ao nível das estruturas sociais ou na dimensão do comportamento de cada um, vão sendo incorporados com apoio em duas características humanas que não são compartilhadas pelo mundo das substâncias inanimadas: a) a capacidade de responder a estímulos, o fato de não ser passivo, de não sofrer uma ação sem apresentar uma reação; b) a faculdade de agir de acordo com seus propósitos, selecionando aquelas estimulações que são particularmente significativas aos seus modos de ser e comportar-se (Marques, 1979, p. 40 - 1). O que ocorre é que as cognições influenciam o comportamento que por sua vez influencia o ambiente e este torna a influenciar o comportamento. Isto não representa uma circularidade tautológica, mas um recíproco determinismo interacional (Mahoney, 1977).

Vários são os caminhos, portanto, na literatura, para demonstrar que a sociedade, ou os padrões de conduta social, são simultaneamente produzidos e conquistados pelo homem e não simplesmente uma força que lhe é estranha e impingida desde o exterior. É na interação que esses mecanismos de inter-influência têm lugar. Dentre as múltiplas formas de interação da convivência humana, a interação mãe-filho ocupa um lugar especial, principalmente por suas conseqüências na direção do vir a ser humano, em outras palavras desde a ótica da psicologia do desenvolvimento, em seus aspectos de socialização.

Nos estudos relativos à mulher como mãe (Kaley, 1971; Hoffman, 1973) destacam-se, de imediato, os problemas relativos à conciliação do duplo papel da mãe como dona-de-casa e como profissional ou participante da força de trabalho. No último caso, na maioria das vezes, ela desenvolve o que se convencionou chamar de "dupla jornada", acumulando as funções de dona-de-casa e de trabalhadora que contribui, como o homem, para o sustento da família. Como se comportaria este fenômeno, com mulheres, que além desses, acumulam os papéis do homem no seio da família, em face de este não estar presente?

Esta foi a interrogação que nos fizemos, ao nos deparar com uma sub-amostra de mães chefes de família, nos estudos sobre "alternativas educacionais para o meio rural (Schütz & Tijiboy, 1978). A interação mãe-filho sofreria alterações? Em que aspectos se distinguiria daquelas interações que ocorrem quando o pai está presente? Como lidariam essas mães com seus filhos em situações conflitivas? Tenderiam a se utilizar mais de uma modalidade de controle imperativo (habilidades), ou mesmo assim, tenderiam maiormente a exercer um controle baseado em princípios, com uma orientação mais voltada para a pessoa?

As situações específicas selecionadas foram: a) brigas; b) outra criança tira algum objeto; c) não cumprimento de tarefas; d) recebimento de troco errado; e) falta à escola por ir brincar com colegas.

Tendo em vista o quadro de referência teórico e as situações específicas selecionadas, formularam-se as seguintes hipóteses:

a) As mães, sejam ou não chefes de família, utilizam-se mais de princípios do que de habilidades, como modalidade de controle de comportamento de seus filhos visando à socialização;

b) As mães chefes de família utilizam-se com maior frequência da modalidade de controle habilidades do que da de princípios, quando comparadas às mães de famílias completas (não-chefes de família).

Por mães chefes de família entendem-se aquelas que assumem sozinhas as responsabilidades de família e mormente da criação dos filhos por serem separadas, viúvas, desquitadas ou divorciadas.

Mães não-chefes de família ou mães de famílias completas correspondem aquelas em que existe a presença do esposo e pai, assumindo, elas, então, os papéis que tradicionalmente lhes cabem como donas-de-casa, independentemente que exerçam ou não atividades de trabalho fora do lar.

2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa inspirou-se naquela utilizada por Bernstein & Henderson (1973) para o estudo de controle social em diferentes classes sociais, com ênfase na linguagem como um dos aspectos relevantes da socialização. Eles trabalharam com amostras de crianças de nível pré-escolar, colocando as mães em situações específicas e solicitando-as a classificá-las como difíceis, muito difíceis,

fáceis ou muito fáceis. As situações específicas eram previamente categorizadas como afirmações que se dirigiam à pessoa (princípios) ou como referentes a habilidades. Exemplo de afirmação categorizada como dirigida à pessoa (princípios): "ajudar a criança a fazer as coisas por si mesma". Exemplo de afirmação categorizada como habilidade: "ensinar à criança tarefas diárias como vestir e usar o garfo e a faca" (Bernstein & Henderson, 1973, p. 20).

Assim, montou-se um questionário no qual, além dos dados de identificação, como idade, estado civil, religião e nível de escolaridade do respondente (mãe), incluíram-se situações específicas para que elas as classificassem como: difícil, pouco difícil, fácil, muito fácil.

A fim de tornar mais claros os conteúdos do questionário, passaremos a explicitar cada uma das situações:

Situação 1 — Briga - Gosta que seu filho brigue? Gosta que saia ganhando ou perdendo? Aconselhar que não brigue seria: difícil, pouco difícil, fácil, muito fácil. Mandar que revide (dar de volta os desaforos) seria (as mesmas quatro classificações anteriores). O que faz de fato quando ele briga? o que acha que deveria fazer?

O "aconselhar que não brigue" está previamente categorizado como princípios e o "mandar que revide" como habilidades. No primeiro caso tem-se uma orientação para a pessoa e no segundo, uma modalidade imperativa de controle social, por nós classificada como ensino de habilidades para lidar com situações de conflito inter-pessoal.

Situação 2 — Outra criança tira algum objeto - "Quando outra criança tira de seu filho (a) algum objeto que lhe pertence (brinquedo ou outra coisa)". Explicar que deve recuperar o que é seu, seria: difícil, pouco difícil, fácil, muito fácil. Obrigar que recupere sua propriedade, mediante a força, seria (idem quanto aos níveis de dificuldade). O que faz de fato? O que acha que deveria fazer?

O "explicar que deve recuperar" é classificado como controle por princípios, enquanto que o "obrigar que recupere" é um claro modo imperativo de controle que supõe uma imposição e uma obediência cega. Neste último caso espera-se que a intenção da mãe é o ensino-aprendizagem de habilidades para lidar com situações que se revestem de conflitos no relacionamento humano.

Situação 3 — Não cumprimento de tarefas - por exemplo regar as plantas. Conversar com ele (a) seria: difícil, pouco difícil, fácil, muito fácil. Exigir que cumpra a tarefa seria (os mesmos quatro níveis de dificuldade anteriores). Fazer você mesmo a tarefa seria (idem quanto aos quatro níveis de dificuldade). O que você faz de fato? O que acha que deveria fazer?

"Conversar com ele" tem uma direção de princípios, pois é nitidamente endereçado ao desenvolvimento de idéias e percepções quanto aos prós e contras em termos de conseqüências. "Exigir que cumpra a tarefa" revela claramente um modo imperativo de controle, onde não é levado em consideração o poder de decisão ou a autonomia da pessoa. Porisso é categorizado como habilidades, pois se esgota no puro fazer.

"Fazer você mesmo a tarefa" é aqui colocada como uma pergunta inócuca (um distrator), pois nos informa algo sobre o que não estamos pesquisando, no momento, que é o nível de indulgência da mãe em relação ao seu filho, assumindo por ele as tarefas que pensa que poderia desempenhar por si mesmo.

Situação 4 — *Recebimento de troco errado* - Quando seu filho (a) vai à loja para comprar uma mercadoria e recebe o troco errado. Convencê-lo que vá reclamar o troco correto seria: difícil, pouco difícil, fácil, muito fácil. Mandá-lo imediatamente reclamar o troco seria (idem quanto aos níveis de dificuldade). O que você faz de fato? O que acha que deveria fazer?

O "convencê-lo que vá reclamar o troco" implica em diálogo, persuasão, argumentação e, por isso, está na linha da modalidade de controle por princípios, isto é, internalização de modos pessoais de procedimento. Já o "mandá-lo imediatamente reclamar o troco" configura-se como um modo imperativo de controle, sem apelos afetivos ou cognitivos, obrigando o indivíduo a executar uma ação na qual ele tem de desempenhar-se com habilidade, a fim de obter algum sucesso, ainda que duvidoso.

Situação 5 — *Faltar à escola por ir brincar com colegas* - Se uma amiga lhe contar que seu filho (a) faltou à escola porque foi jogar com os colegas, conversar com ele, para que explique o que aconteceu, seria: difícil, pouco difícil, fácil, muito fácil. Obrigá-lo a que corte a amizade com os colegas que não foram também à escola, seria (idem quanto aos níveis de classificação). Ir à escola e perguntar à professora se ele ou ela faltou à aula, segundo lhe informaram, seria (idem quanto aos níveis de dificuldade). O que faz de fato? O que acha que deveria fazer?

Esta situação é bem mais complexa quanto às modalidades de controle social. "Conversa com ele para que explique" se revela a primeira chance, no questionário, em que se abre a possibilidade de aceitação de um sujeito ativo; é o filho que deve explicar, falar, argumentar e, à mãe, se propõe a situação de que ela aceite ser passiva, ouvir. A conversa, então se depreende, será apoiada no que ele disser, em sua responsabilidade, no grau de confiança que tal procedimento requer por parte da mãe em relação ao filho. Dirigindo-se à pessoa, tal resposta é categorizada como controle social na modalidade de princípios. O "obrigá-lo a que corte a amizade com os colegas", além de um modo imperativo, envolve também um sentido de punição, de castigo, por ter se envolvido em tal "complicação". É categorizada como habilidades, não só por ser imperativa, mas por provocar uma série encadeada de reações que requerem competências para lidar com situações ambíguas e difíceis. O "ir à escola perguntar à professora" é uma questão aqui colocada como "distrator", como controle do grau de confiança da mãe no filho, pois a elucidação do caso não é o que nos interessa, mas sim a atitude da mãe mais dirigida ao diálogo (orientação para a pessoa), como ensino de princípios de conduta ou a um modo mais imperativo de conduzir a conduta do filho, ensinando ou ensejando a oportunidade de que ele aprenda habilidades de convivência.

As perguntas "o que de fato faria" e "o que acha que deveria fazer" constituem-se em uma polarização do comportamento real e ideal, a distância que vai entre os valores declarados e os que de fato se impregnam na ação que é desenvolvida. Este tema de muita relevância e interesse, pelo menos teórico, não será examinado no presente trabalho, mas será objeto de um outro, uma vez que tem conteúdo bastante para ser tratado separadamente. Aqui, no entanto, essas respostas são por vezes utilizadas como controles, esclarecendo quanto ao nível de compreensão da mãe sobre cada uma das situações consideradas.

Após a definição e testagem do instrumento, foram treinados 14 auxiliares da pesquisa os mesmos que estavam procedendo à coleta de dados do projeto. "Alternativas educacionais para o meio rural" - Schütz e Tijbooy, Convênio INEP/UFRGS N° 45/78) que se encarregaram de entrevistar as mães do meio rural (chefes e não-chefes de família) dos alunos das escolas previamente selecionadas.

Proporcionou-se um conhecimento dos conteúdos do instrumento - questionário - e uma conscientização de que dados seriam os mais relevantes para o estudo. Deu-se uma noção geral sobre o quadro de referência teórico que embasa o instrumento.

Foram feitas entrevistas, dois a dois, para detectar pontos dúbios ou itens que poderiam ocasionar problemas de compreensão por parte das mães a serem entrevistadas. Alguns itens ou questões foram reformulados, no sentido de tornar a linguagem mais simples e sua compreensão mais fácil e acessível.

A coleta de dados foi desenvolvida nos meses de dezembro de 78 e janeiro de 79, com 32 mães chefes de família e 33 não-chefes ou de famílias completas, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, com características distintas quanto aos seus contextos sócio-culturais, em termos de "modus faciendi" na vida rural e seus estilos (TABELA I).

TABELA I - Amostras de mães chefes e não-chefes de família, sua distribuição por municípios e número de filhos estudados.

MUNICÍPIOS	Mães		Filhos estudados	
	Chefes	Não-chefes	M	F
1. Selbach	5	5	7	3
2. Alpestre	6	6	7	5
3. Alegrete	12	11	14	9
4. Vera Cruz	7	8	10	5
5. Veranópolis	2	3	2	3
Total	32	33	40	25

Partiu-se da sub-amostra mães chefes de família e selecionou-se aleatoriamente a sub-amostra de mães não-chefes de família (de famílias completas) procurando manter os mesmos números em cada um dos municípios considerados.

Os filhos estudados são aqueles cujos comportamentos serviu de foco para a entrevista, estando eles matriculados em escolas do meio rural.

Para a análise dos resultados optou-se pela utilização do χ^2 , para caracterizar as diferenças entre os grupos de chefes e não-chefes de família, tomando em consideração o fato de que nossas amostras são muito pequenas e não se busca relações de causa e efeito, mas a constatação de se existem ou não essas diferenças. Para a identificação do predomínio de uma modalidade de controle social sobre outra, princípios ou habilidades, selecionou-se o cálculo de Z das diferenças entre percentagens dentro de cada um dos grupos, conforme as várias situações específicas estudadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O número de filhos (TABELA I) que foram estudados dá uma idéia da distribuição por sexo, havendo uma expressiva predominância de filhos do sexo masculino, o que é um dado importante, uma vez que é sabido por pesquisas anteriores que as interações das mães com os filhos são distintas, quanto às modalidades de controle social, quando comparadas às interações com as filhas (Brandis & Henderson, 1970; Hawkins, 1970).

Pode acontecer que os resultados globais venham a ser influenciados por esta característica das sub-amostras. Os controles com as meninas são mais imperativos ou posicionais, no presente trabalho aqueles que se referem a habilidades. "Independente da classe social, os meninos são mais detentores de um controle mais pessoal" (Cook-Gumperz, 1973, p. 123). O controle mais pessoal diz respeito ao emprego de princípios na interação mãe-filho, seja pela intermediação verbal - conversa, diálogo, explicação - ou por corresponder, preferentemente, a atributos específicos da criança, sem fazer apelos a afirmação de valor generalístico ou universal.

Situação 1 — Resolver conflitos de briga

Esta situação provoca reações um tanto defensivas por parte das mães, pois elas preferem que o conflito não aconteça, estando dispostas a tudo fazer para minimizar suas conseqüências no caso de que seja inevitável. Há mesmo aquelas que preferem que seu filho saia perdendo, na esperança de que deste modo ele tenderá a não repetir seu envolvimento em tais episódios.

Tanto as mães-chefes como as não-chefes de família apresentam percentagens mais altas na utilização de princípios (TABELA II) empregando minimamente habilidades ou seja modos imperativos de controle.

TABELA II - Habilidades e princípios na solução de problemas de briga

SITUAÇÃO	CHEFES		NÃO-CHEFES	
	Nº de pontos	%	Nº de pontos	%
Habilidades	42	34,4	32	24,8
Princípios	80	65,6	97	75,2
TOTAL	122	100,0	129	100,0

$$X^2 = 1,76 < X^2_{0,05} (1gl) = 3,84$$

Embora haja uma percentagem mais alta de mães chefes que utilizam habilidades e mães não-chefes que empregam princípios, a diferença entre os dois grupos não alcança significação estatística (TABELA II).

Testadas as diferenças entre as percentagens de utilização de habilidades e princípios dentro de cada grupo - chefes e não-chefes - (TABELA II) foram encontrados valores de Z iguais a -3,13 e -5,21 respectivamente, ambas significantes ao nível de $p < 0,001$. Isto quer dizer que nesta situação as mães, tanto chefes como não-chefes, utilizam-se com predominância significativa de princípios comparativamente e habilidades.

Como se sabe que os códigos linguísticos que são utilizados como mediadores nesta modalidade de controle - princípios, orientação para a pessoa - seja através de diálogo, explicação ou conversa, são de importância crítica na aquisição de controle social (Cook-Gumperz, 1973, p. 149), a predominância de princípios, revelada pelas respostas das mães, demonstra que elas estão empenhadas na "transmissão" de competências de interrelacionamento pessoal a seus filhos, de modo que melhor se capacitem ao lidar com sua realidade. Há pelo menos uma intenção de ensino, aproveitando as ocorrências como situações de aprendizagem.

Situação 2 — Recuperar sua propriedade

A recuperação da propriedade na situação específica enfocada em que a criança é "passada para trás" ou é despojada de seus pertences tem conotações implícitas de roubo. Provavelmente evoca nas mães situações inversas, quer dizer aquelas em que seus filhos "tiram coisas" dos outros e não as devolvem. É uma situação delicada do ponto de vista da educação dos filhos, uma vez que a preocupação é "formar" pessoas honestas, capazes de distinguir o que é seu, daquilo que pertence aos demais.

Aqui, nitidamente, os dois grupos, mães chefes e não-chefes de família, optam favoravelmente a aplicação de princípios, comparativamente a de habilidades, mas a diferença entre os dois grupos não é significativa (TABELA III).

TABELA III - Habilidades e princípios na recuperação da propriedade

SITUAÇÃO 2	CHEFES		NÃO-CHEFES	
	N.º de pontos	%	N.º de pontos	%
Habilidades	33	30,3	29	24,8
Princípios	76	69,7	88	75,2
TOTAL	109	100,0	117	100,0

$$\chi^2 = 0,80 \quad \chi^2_{0,05} (1gl) = 3,84$$

Testadas as diferenças entre as percentagens de utilização de habilidades e princípios dentro de cada grupo - chefes e não-chefes - foram encontrados valores de Z iguais a -3,99 e -5,21 respectivamente, ambos significantes ao nível de $p < 0,001$. Isto quer dizer que nesta situação como na anterior (Situação 1) as mães, tanto chefes como não chefes de família, utilizam-se mais freqüentemente de princípios do que de habilidades ao lidar com seus filhos, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

É interessante destacar a posição de Loevinger (1959), a propósito desses resultados. Ele diz que um padrão consistente na criação de filhos indica que a mãe tem uma teoria de aprendizagem implícita. Assim sendo, a mãe regula seu comportamento de acordo com pautas de ensino-aprendizagem que ela desenvolve na cotidiana interação com seu filho. Sua teoria é implícita porque se ela for solicitada a explicar os porquês de seu comportamento, não saberá explicitar os princípios de ensino-aprendizagem dos quais de fato se utiliza.

Há uma evidência clara da predominância de princípios, como forma de controle social dos filhos pelas mães do meio rural (TABELA III), independentemente que sejam ou não chefes de família. Daí que teorias implícitas de aprendizagem poderiam estar atuando como decorrência de valores típicos desse contexto cultural.

Situação 3 — Não cumprimento de tarefas

O assunto em foco é a dicotomia obediência-desobediência. Há todo um revestimento de tradições culturais no sentido de que bom filho é aquele que obedece aos pais. Todavia, este valor tem sido contestado, senão de todo abalado, por outros valores conflitantes, emergentes, como é a educação para a autonomia, independência, iniciativa e responsabilidade.

Isto se reflete claramente nos resultados, pois os percentuais ficam em torno dos 50% em quaisquer das comparações possíveis (TABELA IV): habilidades em princípios ou a utilização destes pelas mães chefes e não chefes de família.

TABELA IV - Habilidades e princípios no não cumprimento de tarefas

SITUAÇÃO 3	CHEFES		NÃO-CHEFES	
	Nº de pontos	%	Nº de pontos	%
Habilidades	59	51,8	61	50,0
Princípios	55	48,2	61	50,0
TOTAL	114	100,0	122	100,0

$$\chi^2 = 0,07 < \chi^2_{0,05} (1\text{gl}) = 3,84$$

Testadas as diferenças entre as percentagens de utilização de habilidades e princípios dentro de cada grupo - chefes e não-chefes de família - foram encontrados valores de Z iguais a 0,43 e a 0,0, ambos não significantes. Nesta situação princípios e habilidades são, na prática, igualmente utilizados, tanto por chefes como não-chefes de família.

Este achado traduz valores em conflito, por um lado a obediência é ainda desejada e daí as habilidades ou modos imperativos de controle, e por outro, a análise de prós e contras em termos de conseqüências do comportamento (apelo cognitivo) e internalização de normas de auto-regulação - princípios - são igualmente desejáveis.

No fundo o que está em jogo é o problema da liberdade, do quanto de liberdade os pais estão dispostos a conceder a seus filhos. Ao mesmo tempo, o quanto de liberdade que os filhos vão conquistando em face da liberação de costumes, levando os pais a situações de conflito com os seus filhos. Isto cria muitas vezes profundos sentimentos de inadequação por parte dos pais quanto ao exercício dos papéis que lhes cabem como "responsáveis" pelos seus filhos. Estes sentimentos de inadequação parecem ser mais acentuados na faixa etária dos 14 aos 18 anos, pois quando os filhos atingem os 18 anos, como que por "passe de mágica", passam a ter todas as responsabilidades e de seu ponto de vista muitas e substanciais regalias.

Como se constata na TABELA IV, habilidades e princípios são quase que igualmente utilizados, não havendo diferenças significativas seja na comparação entre as duas sub-amostras, chefes e não-chefes de família, seja quanto à utilização dentro de cada um desses grupos de habilidades ou princípios.

Situação 4 — Recebimento de troco errado

No cerne desta questão está a aprendizagem do valor econômico, do significado do dinheiro como "objeto" que confere poder aquisitivo e tão logo é um valor decisivo para aumentar ou diminuir as possibilidades de "enriquecimento"

da personalidade. Tem um duplo significado, de expansão do próprio eu e conseqüente aumento de auto-estima e do sentido pragmático que é a atenção e o cuidado com o dinheiro, como "riqueza", conferindo ao indivíduo uma capacitação de zelo pelo que de direito lhe pertence.

Nesta situação específica, ainda que com diferenças pequenas, há uma predominância de habilidades (modos imperativos de controle) sobre princípios, tanto nas mães chefes como não-chefes de família, sendo que a diferença é um pouco maior para o grupo de mães chefes (TABELA V), talvez porque para estas o dinheiro tenha uma importância mais decisiva, em termos de sobrevivência. É como se as respondentes nos dissessem "com assuntos de dinheiro não se brinca".

TABELA V - Habilidades e princípios no recebimento de troco errado ao fazer compras

SITUAÇÃO 4	CHEFES		NÃO CHEFES	
	Nº de pontos	%	Nº de pontos	%
Habilidades	65	57,5	59	52,7
Princípios	48	42,5	53	47,3
TOTAL	113	100,0	112	100,0

$$X^2 = 0,66 \quad \left\langle X^2_{0,05} (1 \text{ gl}) = 3,84 \right.$$

Nesta situação, portanto, (Tabela 5), as habilidades são utilizadas com frequência um pouco maior pelas mães chefes e princípios pelas mães não chefes, não havendo, porém, diferença significativa entre os dois grupos estudados.

Testadas as diferenças de utilização de habilidades e princípios (TABELA V), dentro de cada grupo, chefes e não-chefes, foram encontrados valores de Z iguais a 1,58 e 0,63, ambos não significantes. Isto quer dizer que não há diferença significativa na utilização de princípios ou habilidades em ambos os grupos estudados.

Situação 5 — Falta à escola por ir brincar com os colegas

A maneira como é apresentada esta questão às mães encaminha para considerações subjacentes de como lidar com a mentira, ou seja suscita nas mães a desconfiança de que seu filho não está "falando a verdade". O mesmo pode ser dito em relação à inclusão da figura da amiga (ver na metodologia, a descrição desta situação como ela apareceu no questionário) que também pode não estar "falando a verdade". Além disso, entre as perguntas, o instrumento coloca a alternativa de

que a mãe vá à escola conversar com a professora para se certificar da verdade. Não obstante, a ênfase do dilema recai na criança e é a ela, em primeiro lugar, que a mãe tenta ouvir. No "conversar com ele/ela", a conversa está centralizada nela, pois a ela cabe explicar o que aconteceu. À mãe cabe ouvir e acreditar ou não.

O que se constata é uma leve tendência a privilegiar o uso de princípios (conversar com o filho) em relação a habilidades como modo imperativo de controle social (obrigar a que corte a amizade com os colegas) (TABELA VI), sendo esta diferença maior por parte das mães não-chefes de família.

TABELA VI - Habilidades e princípios na falta à escola por ir brincar com os colegas

SITUAÇÃO 5	CHEFES		NÃO-CHEFES	
	Nº de pontos	%	Nº de pontos	%
Habilidades	47	44,0	38	36,0
Princípios	61	56,0	69	64,0
TOTAL	108	100,0	107	100,0

$$\chi^2 = 1,25 \angle \chi^2_{0,05} (1gl) = 3,84$$

Testadas as diferenças entre as percentagens da utilização de habilidades e princípios (TABELA VI), dentro de cada grupo - chefes e não-chefes de família - foram encontrados valores de Z iguais a 0,81 e 2,81 respectivamente, ambos não significantes. Isto quer dizer que nesta situação, habilidades e princípios são na prática igualmente utilizados.

O modo imperativo de controle social, cortar a amizade com os colegas, assume nesta configuração, características de castigo. Entretanto mesmo sendo imperativo (habilidades), se a imposição for mediada por argumentação de vantagens e desvantagens de continuar brincando com esses colegas "transgressores", é possível que o controle exercido se movimente para uma forma mais posicional. (Cook-Gumperz, 1973, p. 109). Neste aspecto seriam enfatizados aspectos de idade, incluindo apelos como a responsabilidade das crianças de comparecer à escola para estudar e vir a ser "alguém na vida".

Esta movimentação de controles mais rígidos para formas mais flexíveis de controle se faz num gradiente de possibilidades. A predominância de modalidade de controle que se destaca é que determina a categoria a ser considerada, pois todas as mães se utilizam de todas as formas de controle em maior ou menor grau, ou de outro ângulo com mais ou menos frequência. O que se observa é que

as mães mudam ou intercambiam modalidades de controle social conforme as situações denotam contextos que requerem mormente uma ou outra forma de controle: imperativo, posicional ou pessoal.

Resumindo os resultados encontrados nas cinco situações aqui estudadas, encontra-se que não há diferenças significativas entre mães chefes e não-chefes de família na utilização de princípios ou habilidades. Quanto ao emprêgo de princípios ou habilidades, a comparação dentro de cada grupo - mães chefes e mães não-chefes de família - demonstra que ambos os grupos utilizam-se predominantemente de princípios como tendência geral. A diferença na utilização de princípios em relação a habilidades, considerados ambos os grupos, é estatisticamente significativa para as situações 2 e 3, não alcançando, porém, significância estatística nas situações 3, 4 e 5.

Assim, em face dos resultados e retomando as hipóteses iniciais de trabalho, temos:

a) As mães, sejam ou não chefes de família, utilizam-se mais de princípios do que de habilidades como modalidade de controle do comportamento de seus filhos. A hipótese é confirmada para as situações de "conflito de briga" (Situação 1) e para aquela que diz respeito a "recuperar sua propriedade" (Situação 2). A hipótese, todavia, não é confirmada para aquelas que dizem respeito ao "não cumprimento de tarefas" (Situação 3), ao "recebimento do troco errado" (Situação 4) e "a falta à escola por ir brincar com os colegas" (Situação 5).

b) As mães chefes de família utilizam-se com mais freqüência de habilidades do que princípios quando comparadas às mães não-chefes de família. A hipótese não chega a ser confirmada, pois as diferenças são mínimas, embora haja uma tendência, ainda que leve, nessa direção. Em todas as tabelas as percentagens de utilização de habilidades pelas mães chefes de família é maior do que as alcançadas pelas mães não-chefes ou de famílias completas. Essas diferenças, no entanto, não chegam a ser estatisticamente significativas.

A falta de diferenças estatisticamente significativas entre mães chefes e não-chefes de família na utilização de habilidades e princípios talvez possa ser explicada pelo fato de que se definiu, como critério, apenas, a presença ou ausência do pai, para caracterizar a mãe como chefe de família. Não foram controladas outras variáveis como: a) o tipo de trabalho desenvolvido pelas mães chefes e não-chefes; b) a presença ou não de outra figura masculina (avô, tio, irmão mais velho, etc.) como substituta do pai; c) o nível sócio-econômico das diferentes famílias estudadas (se são proprietárias ou posseiras). Com isto é possível que as mães chefes não se distingam das mães não-chefes quanto às reais responsabilidades de família ou da criação de filhos, assumindo as mães, em ambos os casos, os papéis tradicionais da mulher. Contudo, é possível afirmar-se que não é a simples ausência do pai que modifica os padrões de comportamento da mãe, em suas interações com os filhos, visando ao controle social do comportamento de seus filhos em algumas situações específicas de interrelacionamento pessoal.

A diferença significativa entre o uso de habilidades e princípios em favor - dos últimos em duas situações específicas - conflito de briga e recuperação da

propriedade - talvez se deva a que essas situações são mais definitivas e isentas de outras variáveis interferentes, enquanto que as que não lograram significância quanto à diferença são mais difusas, um tanto ambíguas, permitindo interpretações sobre as quais não se tem um claro conhecimento: "não cumprimento de tarefas", "recebimento de troco errado" e "falta à escola por ir brincar com os colegas". São, por assim dizer, situações mais complexas e como tal seu entendimento pode ser diversificado.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERNSTEIN, Basil. *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability*. In: GUMPERZ, J. J. & HYMEL, D., ed. *Directions in sociolinguistic*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.
2. BERNSTEIN, Basil & HENDERSON, Dorothy. *Social class differences in the relevance of language to socialization*. In: BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1973. v.2, p. 24-47.
3. BERNSTEIN, Basil & YOUNG, Douglas. *Social class differences in conceptions of the uses of toys*. *Sociology*, 1 (2): 2-5, 1967.
4. BRANDIS, Walter & HENDERSON, Dorothy. *Social class, language and communication*. London, Routledge & Kegan Paul, 1970.
5. COOK-GUMPERZ, Jenny. *Social control and socialization; a study of class differences in the language of maternal control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
6. GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967).
7. HAWKINS, P. *Social class, the nominal group and reference*. *Language and Speech*, 12:196-206, 1970.
8. HOFFMAN, L. W. *The professional woman as mother*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 208:211-7, 1973.
9. KALEY, M. M. *Attitudes toward the dual role of the married professional woman*. *American Psychologist*, 26:301-6, 1971.
10. LOEVINGER, J. *Patterns of parenthood and theories of learning*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59:148-50, 1959.
11. MAHONEY, M.J. *Reflections on the cognitive-learning trend in psychotherapy*. *American Psychologist*, 32:5-13, 1977.
12. MARQUES, Juracy C. *Compreensão do comportamento; ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino*. Porto Alegre, Globo, 1979.
13. SCHÜTZ, Paulo & TILBOY, Juan Antonio. *Alternativas educacionais para o meio rural - 2ª. etapa*. Porto Alegre, UFRGS, *Cursos de Pós-Graduação em Educação*, 1978. *Convênio INEP/UFRGS nº 45/78*. Mimeogr.
14. WRONG, D. *The oversocialized concept of man in sociology*. *American Sociological Review*, 26:184-93, 1961.

ABSTRACT

This study follows an approach, having as theoretical frame of reference Bernstein's theory of social control. Five specific situations are studied - fighting, loss of propriety, not following orders, receiving the wrong change when buying, missing school. The rural mothers in their mode of dealing with their children reveal modalities of social control from imperative to personal, according to the uses of skills or principles employed in the relationship. Two sub-samples are analyzed, mothers as family chief - where there is the absence of the father figure and mothers whom belong to complete families. Results show that, for both sub-samples, principles are used more frequently than skills by the rural mothers, in some of the conflictive situations which are studied, independently of family types.

(Recebido para publicação em 13.12.79)

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE EM 6ª. SÉRIE DO 1º GRAU; COM BASE NA HOMOGENEIDADE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

LUCILA MARIA COSTI SANTAROSA
Faculdade de Educação, UFRGS

RESUMO

Exploração, com base na teoria de Bernstein sobre tipologia de currículos (coletivo e integrado), de uma das condições que satisfazem a efetivação de um currículo integrado - a homogeneidade nos critérios de avaliação - com professores de 6ª. série do Colégio de Aplicação da UFRGS. Objetivou-se verificar o índice de concordância, na avaliação de alunos, entre os professores das disciplinas básicas que compõem as áreas de estudo de ensino de 1º grau, empenhadas a trabalhar com o modelo de currículo integrado. Foram selecionados 10 alunos e avaliados nas dimensões afetiva e cognitiva, utilizando-se os professores, para tal, de três fichas de avaliação. Calculou-se o coeficiente τ de Kendall para verificar o índice de concordância entre as diferentes disciplinas, observando-se que 83% dos índices obtidos foram positivos. Embora ponderando-se as limitações do estudo, destaca-se que: uma análise criteriosa com relação à homogeneidade de avaliação é fundamental como indicadora de integração; a idéia relacional entre as áreas e disciplinas deve estar claramente explícita ao professor para facilitar a avaliação em termos de homogeneidade; e a idéia central deve ser trabalhada com o professor visando a ligação de sua área com as demais.

1 INTRODUÇÃO

A tipologia de currículos é descrita por Bernstein (1971), fazendo uma divisão em dois amplos tipos: coletivo e integrado. Assim, se os conteúdos estão em relação fechada uma para com o outro, isto é, se estão claramente delimitados e isolados um do outro, o currículo é do tipo coletivo (*collection type*). Se os conteúdos não seguem caminhos separados, ou seja, se estão em relação aberta um para com o outro, o currículo é do tipo integrado (*integrated type*). Utiliza ainda as expressões de forte ou reduzido isolamento entre os conteúdos, onde está presente o princípio da força de

separação dos conteúdos que fundamenta os conceitos de classificação e estrutura. Para o autor, a classificação se refere ao grau de separação mantido entre os conteúdos. Dessa forma, uma classificação forte indica que os conteúdos estão isolados um do outro por limites bem demarcados e, conseqüentemente, uma classificação fraca reflete que há um reduzido isolamento entre os conteúdos, ou seja, as fronteiras entre eles são fracas e obscuras. O conceito de estrutura diz respeito ao grau de controle que os professores e os alunos possuem sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido na interrelação pedagógica. Desse modo, se a estruturação é forte há uma separação que leva a reduzidas opções entre o que pode ou não ser transmitido. Se a estrutura é fraca há fronteiras obscuras entre o que pode ou não ser transmitido, levando a uma variedade de opções.

Com base nessas conceituações, o autor faz a distinção entre currículo coletivo e integrado, de forma a chegar a uma tipologia de códigos educacionais, de tipos e subtipos. A base formal dessa tipologia é a força da classificação e das estruturas. Assim qualquer organização do conteúdo educacional que envolva forte classificação dará lugar ao que é chamado código coletivo. Qualquer organização do conhecimento educacional que envolva uma marcante tentativa de redução da força de classificação é chamada de código integrado. Códigos coletivos podem dar lugar a uma série de subtipos, cada um variando na força relativa de sua classificação e de suas estruturas. Códigos integrados podem também variar em termos de força das estruturas, quando elas se referem ao controle do professores e do aluno sobre o conhecimento que é transmitido.

Este trabalho focaliza o tipo integrado, no qual centralizará sua descrição.

A FIGURA 1 mostra a tipologia geral dos códigos integrados, apresentada por Bernstein (1971).

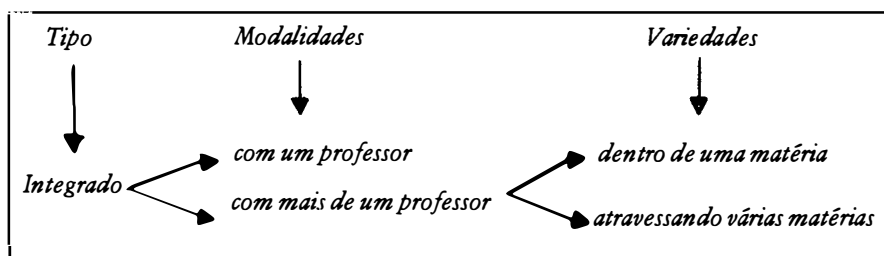


FIGURA 1 - Tipologia dos Códigos Integrados. (Bernstein, 1971).

A integração, como é usada pelo autor, se refere a um mínimo de subordinação de matérias ou cursos. Estes previamente isolados possuem alguma idéia de relação que obscurece as fronteiras entre as matérias. Conforme já foi colocado anteriormente, os códigos integrados, por definição, tem a classificação mais fraca, podendo variar quanto a sua estruturação.

Pode-se observar, na FIGURA 1, duas modalidades de tipo integrado: a primeira envolvendo um professor (*teacherbased*), onde esse tem uma extensa quantidade de tempo para estar quase sempre com o mesmo grupo de alunos. O professor pode operar com vários conteúdos distintos e obscurecer as fronteiras entre eles. A segunda modalidade envolve mais de um professor. Neste caso a integração é mais difícil em relação à modalidade anterior porquanto implica em uma interrelação entre os professores. Verifica-se que o grupo de professores pode ser de uma matéria comum ou de diferentes matérias.

Observa-se, também, que os códigos integrados podem estar confinados a uma matéria ou podem atravessar diferentes matérias. Pode-se falar da força dos códigos em termos da variedade de matérias diferentes, coordenadas pelo código. Os códigos integrados também podem variar a força das estruturas, pois isso se aplica a professores, a alunos, ou a ambos.

Bernstein (1971) sustenta, que havendo integração, os vários conteúdos estarão subordinados a alguma idéia que reduzirá o isolamento entre eles. Um código coletivo permite, em princípio, consideráveis diferenças na prática de ensino e avaliação por causa do grande isolamento entre os conteúdos. O código integrado não permitirá essas variações. Pelo contrário, haverá um pronunciado movimento em direção a uma pedagogia comum e uma tendência em direção a um sistema comum de avaliação. Em outras palavras, os códigos integrados, a nível dos professores, provavelmente criarão homogeneidade na prática de ensino. Assim, os códigos coletivos aumentam a liberdade de ação dos professores (sempre dentro dos limites da classificação e das estruturas existentes), enquanto que os códigos integrados reduzirão a liberdade de ação do professor em relação direta à força do código integrado (número de professores coordenados pelo código). Por outro lado, é salientado pelo autor que o aumento da liberdade de ação dos professores, nos códigos coletivos, é paralelo à reduzida liberdade de ação dos alunos e que a redução da liberdade de ação dos professores, nos códigos integrados, é paralela à crescente liberdade de ação dos alunos. Em outras palavras, há um desvio no balanço do poder, na interrelação pedagógica entre professores e alunos.

Como já foi referido para que se efetive qualquer forma de integração deve haver alguma idéia relacional, um conceito que vá além do conteúdo, que enfoque princípios gerais em alto nível de abstração. Sejam quais forem os conceitos relacionais, eles agirão seletivamente sobre o conhecimento de cada matéria a ser ensinada. As particularidades de cada matéria terão, provavelmente, reduzida significação. Isso enfatizará a exploração de princípios gerais e conceitos através dos quais esses princípios são obtidos. É provável que isso afete a orientação da pedagogia, que se preocupará menos em enfatizar a necessidade de adquirir estados de conhecimento, mas se preocupará mais em enfatizar como o conhecimento é criado. A pedagogia dos códigos integrados provavelmente enfatizará as várias maneiras de conhecer.

Bernstein (1971) acrescenta, ainda, quatro condições básicas, que devem ser satisfeitas para a efetivação do código integrado:

a) *Tem que haver consenso em relação à idéia integradora e ela tem que ser bem explícita. Pode ser que os códigos integrados só funcionem quando houver um alto nível de consenso ideológico entre o corpo docente. Os códigos integrados exigem maior homogeneidade na prática de ensino e na avaliação e, por isso, eles reduzem as diferenças entre professores na forma de ensinar e avaliar o conhecimento.*

b) *A natureza da ligação entre a idéia integradora e o conhecimento a ser coordenado, também precisa ser coerentemente estabelecida. Esta ligação será o elemento básico que trará professores e alunos para sua interrelação no trabalho.*

c) *Um corpo docente, organizado por comissões, pode ser estabelecido para criar um razoável sistema de "feedback", o que também proverá uma agência de socialização dentro do código. É possível que os critérios de avaliação sejam relativamente fracos, ou seja, tão explícitos e mensuráveis como os do código coletivo. Como decorrência, pode ser necessário organizar comissões de professores bem como grupo de alunos para desempenharem funções de monitoria.*

d) *Uma das maiores dificuldades inerentes aos códigos integrados é sobre o que deve ser avaliado a forma de avaliação e, também, o lugar das competências específicas em tal avaliação. É provável que os códigos integrados dêem margem a múltiplos critérios de avaliação. No caso dos códigos coletivos, onde o conhecimento se movimenta a partir da superfície para a estrutura profunda, os princípios de avaliação são ordenados. A forma de coesão temporal do conhecimento regulada através do código integrado tem que ser determinada e tornada explícita. Sem claros critérios de avaliação, nem o professor nem o aluno terão meios de considerar a significação do que é aprendido ou de julgar a pedagogia.*

As fracas estruturas possibilitam que apareça uma variedade maior de comportamentos dos alunos e que ocorra considerável diversificação entre os estudantes. Se aluno tem atitudes "corretas", resultará que ele, mais tarde, atingirá várias competências específicas. A atitude "correta" pode ser avaliada em termos de ajustamento entre as atitudes do aluno e a ideologia corrente. Então é possível que os critérios de avaliação dos códigos integrados com estruturas fracas possam ser fracos, no que se referem a atributos cognitivos específicos, mas fortes, no que se referem a atributos de disposição. Também é provável que a classificação e a estruturação enfraquecidas encorajem que pensamentos, sentimentos e valores do aluno se tornem públicos. Neste caminho, mais do aluno estará disponível para ser controlado. Como resultado, a socialização poderá ser mais intensiva e, talvez, mais penetrante.

Benstein (1971) aponta que há várias tentativas de institucionalizar as formas de código integrado, em diferentes intensidades, a nível de escola primária (crianças de mais de 6 anos). O projeto de ciências de Nuffield é uma tentativa de fazer isso com as Ciências Físicas e o Chelsea Centre for Science Education está treinando estudantes nesta abordagem. No Goldsmiths College, da Universidade de Londres, há cursos de treinamento para formas de códigos integrados. Várias escolas "comprehensive" estão experimentando esta abordagem a nível de "mid-

dle school'' (10 a 13 anos). A SDS na Alemanha, em vários grupos radicais de estudantes, está explorando este tipo de código. Todavia, é, provavelmente, certo dizer que o código, no momento, existe a nível de ideologia e de teoria, com apenas um número relativamente pequeno de escolas e agências educacionais tentando institucionalizá-lo.

O Sistema Educacional Brasileiro, através do parecer 853/71 do C.F.E., que fixa o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo da lei 5692 (apud Silva et alii, 1975), preconiza a integração curricular que é possível manter entre as áreas de estudo que envolvem o ensino de 1º grau: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Esta integração é apresentada graficamente na FIGURA 2.

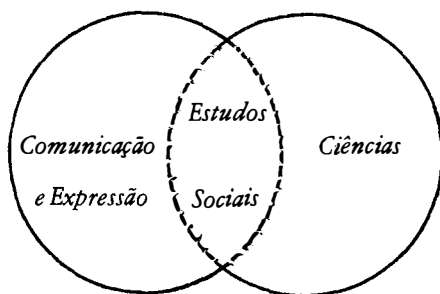


FIGURA 2 - Áreas de estudo no ensino de 1º grau segundo a lei 5692

Dessa forma, Estudos Sociais constitui o elo a ligar Ciências às diversas formas de Comunicação e Expressão, colocando no centro do processo a preocupação com o Humano.

O parecer acima referido expressa que as matérias diretamente, ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se acrescentem, enfatizando, assim, o processo de integração.

O Colégio de Aplicação da UFRGS vem desenvolvendo uma experiência com professor Polivalente, em 6ª. série do ensino de 1º grau, desde 1968.

O sistema de polivalência na 6ª. série do Colégio de Aplicação (Pacheco, 1977) se caracteriza por um único professor para as disciplinas básicas nas quatro áreas do núcleo comum do currículo do 1º grau, (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências). Este professor atende os alunos quase que permanen-

temente, durante o período escolar, acolhendo-os e procurando favorecer a sua adaptação à nova vida, à Escola, com vistas a sua maior segurança e possibilidade de contínuo desenvolvimento.

Considerando que o grupo de alunos da 6ª. série do Colégio de Aplicação se constitui, inicialmente, em um grupo de experiências heterogêneas, pelo fato de seus elementos provirem de diversos estabelecimentos de ensino, o sistema de polivalência procura minimizar os possíveis efeitos negativos provocados pela mudança de ambiente, de grupo e de métodos de trabalho.

O professor polivalente, como presença adulta no grupo, se caracteriza, principalmente, como o elemento que responde em termos de maior visão horizontal do currículo de 6ª. série, para propiciar a integração nas áreas e subáreas.

Paralela a essa experiência, desenvolve-se o currículo da 6ª. série, atendendo à modalidade do sistema educacional vigente, onde cada uma das quatro disciplinas supra citada são desenvolvidas por diferentes professores, denominados: professores não polivalentes. Estes são responsáveis pela regência da disciplina em classe. O professor não polivalente, como presença adulta no grupo, implica em ser o especialista na disciplina que obtém maior visão de conteúdo no sentido vertical, com o necessário entendimento para explorar os tipos de evidência peculiares a sua área de ensino.

O trabalho se centraliza no planejamento, execução e controle de forma cooperativa com os demais colegas, visando a integração das áreas.

A idéia relacional que embasa a integração das áreas preconizada por lei, como já foi referido, é ainda acrescida pela ênfase em habilidades e capacidades cognitivas e pela dimensão afetiva traduzida por atitudes e relacionamento humano.

Segundo a teoria de Bernstein (1971) supõem-se ter nessa experiência, conforme a FIGURA 1, as duas modalidades de currículo integrado: com um professor e com mais de um professor de diferentes matérias.

Ao expor essa experiência, ao autor, este sugeriu verificar o nível de integração existente com referência a segunda modalidade, uma vez que ela poderia apresentar uma classificação fraca, incluindo-se, conseqüentemente, em um tipo integrado ou, uma classificação forte, incluindo-se, então em um tipo coletivo ou, ainda, em um ponto intermediário entre os dois tipos de currículo.

O esquema básico que envolveu o questionamento alusivo ao tipo de currículo pode ser visualizado na figura 3.

Tendo em vista a complexidade que envolve uma questão dessa natureza e, tendo presente as quatro condições, apontadas pelo autor, que satisfazem a efetivação de um código integrado, apresentou-se como alternativa para verificar, em parte, a posição de tal modalidade, a homogeneidade nos critérios de avaliação. Dessa forma, focalizou-se a avaliação nas duas dimensões afetiva e cognitiva.

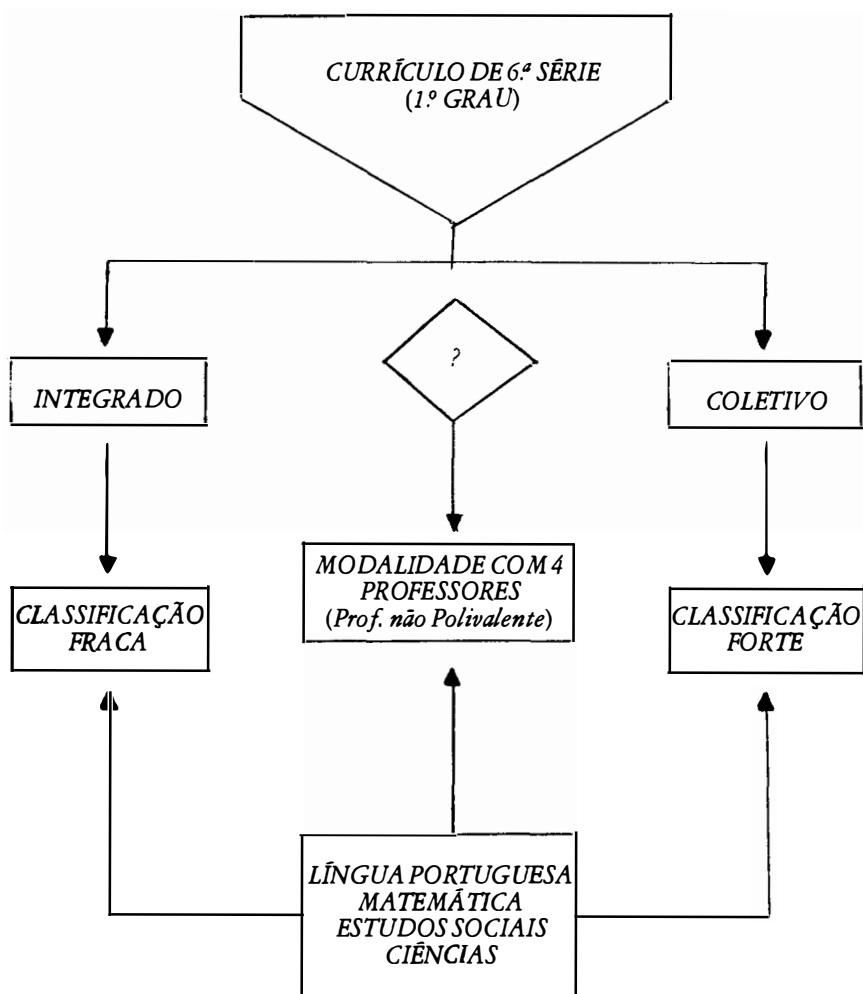


FIGURA 3 - Questionamento alusivo ao tipo de currículo, coletivo ou integrado, na experiência em 6ª. série do 1º grau do Colégio de Aplicação.

Pressupõe-se que o índice de concordância, entre os professores, na avaliação dos alunos seria um indicador da aproximação ao currículo integrado e que, ao contrário, uma discordância seria um indicador da aproximação ao currículo coletivo.

Este trabalho visou verificar o índice de concordância, na avaliação dos alunos, entre professores de diferentes áreas, que se propõem a trabalhar em um modelo de currículo integrado.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma análise exploratória e parcial com referência a uma experiência de integração curricular em 6^a. série do 1º grau.

2.1. Amostra

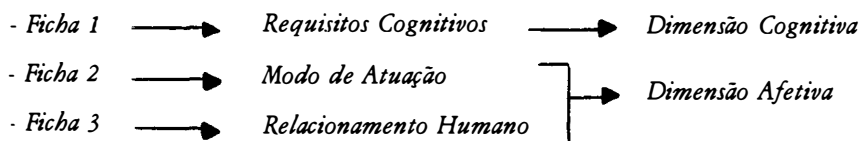
Professores da 6^a. série do Colégio de Aplicação da UFRGS, cada um representando uma das disciplinas básicas que compõem as áreas de estudo do ensino de 1º grau:

- Língua Portuguesa;
- Estudos Sociais;
- Ciências e
- Matemática.

Foram selecionadas aleatoriamente 10 alunos da referida série, avaliados pelos professores dessas disciplinas.

2.2. Instrumentos

Foram elaboradas três fichas com o propósito de avaliar o aluno em dimensões cognitivas e afetivas:



2.3. Procedimentos

No início do ano letivo os professores receberam as fichas com a finalidade de observar os alunos e posteriormente avaliá-los em função dos comportamentos expressos nos itens e sub-itens dos instrumentos.

Ao final do semestre foi solicitado que os professores avaliassem seus alunos, durante o período transcorrido, considerando:

- Nível 3: se o comportamento evidenciou-se sempre no aluno.
- Nível 2: se o comportamento evidenciou-se com bastante frequência ou na maioria das vezes.

- *Nível 1: se o comportamento evidenciou-se raramente ou com pouca frequência.*
- *Nível 0: se não houve evidência do comportamento.*

Os dados foram tabulados considerando separadamente cada uma das três variáveis já referidas:

- *Requisitos cognitivos.*
- *Modos de atuação.*
- *Relacionamento humano.*

2.4. Análise Estatística

Com a finalidade de verificar a concordância entre as avaliações dos professores das diferentes áreas, foi aplicada a técnica τ de Kendall, ou seja, o coeficiente de concordância τ (Siegel, 1975, Nick & Kellner, 1971). Calculou-se o índice de concordância combinando as avaliações feitas pelos professores 2x2. Verificou-se, também, a significância do coeficiente encontrado através do valor de S.

Foi utilizada a fórmula que segue devido aos empates ocorridos.

$$\tau = \frac{S}{\sqrt{\left[\left(\frac{n}{2}\right) - T_x\right] \left[\left(\frac{n}{2}\right) - T_y\right]}}$$

3 RESULTADOS

As TABELAS I e II que seguem, apresentam os escores e as ordenações atribuídas aos alunos, pelos professores, com referência as três variáveis. As mesmas possibilitam visualizar as similaridades e divergências dos resultados de cada sujeito.

Com base nas ordenações calcularam-se os coeficientes que seguem nas matrizes abaixo.

Matriz 1

Coefficientes χ referentes à Variável Requisitos Cognitivos.

	1	2	3	4
1	-	0,43	0,70*	0,81*
2		-	0,71*	0,88*
3			-	0,53
4				-

* $p < 0,05$

Pela matriz acima observa-se que todos os índices foram positivos indicando concordância entre as avaliações dos professores. Contudo, entre Língua Portuguesa e Matemática o $\chi = 0,43$ e, entre Estudos Sociais e Ciências $\chi = 0,53$ somente foram significativos ao nível 0,10 ($p = 0,10$). Os demais índices apresentaram significâncias inferiores a 0,03 ($p \leq 0,03$).

TABELA I — Escores atribuídos aos alunos, pelos professores, em Requisitos Cognitivos, Modos de Atuação e Relacionamento Humano

ALUNOS	REQUISITOS COGNITIVOS				MODOS DE ATUAÇÃO				RELACIONAMENTO HUMANO			
	LING. PORT. (1)	MAT. (2)	EST. SOC. (3)	CIÊN. (4)	LING. PORT. (1)	MAT. (2)	EST. SOC. (3)	CIÊN. (4)	LING. PORT. (1)	MAT. (2)	EST. SOC. (3)	CIÊN. (4)
1	31	34	49	34	43	33	49	33	34	38	30	36
2	31	34	34	34	47	33	32	34	32	38	29	34
3	33	34	34	34	33	33	34	33	37	37	30	37
4	33	30	34	30	32	32	31	34	37	34	29	37
5	31	30	33	30	39	44	23	33	28	39	21	37
6	34	34	34	31	33	37	33	37	37	30	37	37
7	23	42	27	39	41	33	34	46	31	38	29	36
8	48	33	47	34	48	33	33	33	37	38	30	37
9	34	34	34	34	33	36	37	36	37	37	30	37
10	47	34	34	34	30	33	34	34	37	38	30	36
ESCORE MÁXIMO	34				37				39			

TABELA II — Ordenações referentes aos escores atribuídos aos alunos em Requisitos Cognitivos, Modos de Atuação e Relacionamento Humano

ALU- NOS	REQUISITOS COGNITIVOS				MODOS DE ATUAÇÃO				RELACIONAMENTO HUMANO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	8,5	3,5	7	4	8	4	8	9	7	4	3,5	8
2	5	3,5	3,5	4	7	7,5	6	7	8	4	8	10
3	3,5	3,5	3,5	4	1,5	4	3,5	3,5	3,5	8	3,5	3,5
4	3,5	8,5	3,5	8,5	3	9	7	7	3,5	10	8	3,5
5	8,5	8,5	9	8,5	10	10	10	3,5	10	1	10	3,5
6	1,5	3,5	3,5	4	4	4	1,5	3,5	3,5	8	3,5	3,5
7	10	10	10	10	9	7,5	9	10	9	4	8	8
8	6	7	8	4	6	4	5	3,5	3,5	4	3,5	3,5
9	1,7	3,5	3,5	4	1,5	1	1,5	1	3,5	8	3,5	3,5
10	7	3,5	3,5	4	5	4	3,5	7	3,5	4	3,5	8

Matriz 2

Coefficientes χ^2 referentes à Variável Modos de Atuação.

	1	2	3	4
1	-	0,50	0,74*	0,59*
2		-	0,87*	0,56
3			-	0,66*
4				-

* $p < 0,05$

Pode-se observar que, com referência à variável Modos de Atuação, os coeficientes obtidos foram todos positivos indicando concordância entre os avaliadores das diferentes áreas. Entretanto, com relação a Língua Portuguesa e Matemática o $\chi^2 = 0,50$ só foi significativo ao nível de 0,70 ($p = 0,07$) e entre Matemática e Ciências o $\chi^2 = 0,56$ foi significativo somente ao nível 0,10 ($p = 0,10$). Os demais índices apresentaram significâncias inferiores à 0,02 ($p \leq 0,02$).

Matriz 3

Coefficientes τ referentes a Relacionamento Humano

	1	2	3	4
1	-	-0,67*	0,52	0,39
2		-	-0,37	-0,44
3			-	-0,22
4				-

* $p < 0,05$

Verifica-se, pela matriz 3, a presença de três coeficientes negativos que indicam discordância entre os avaliadores, sendo que em relação às avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, o $\tau = -0,67$ foi significativo ao nível de 0,03 ($p = 0,03$). Os demais índices negativos apresentaram significâncias somente acima do nível 0,10 ($p > 0,10$).

No que se refere aos coeficientes positivos, indicadores de concordância entre os avaliadores, todos apresentaram significância acima do nível 0,10 ($p > 0,10$).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos na análise dos dados, pode-se observar, de modo geral, que a avaliação em Matemática discordou da avaliação em Língua Portuguesa com referência à variável Relacionamento Humano e apresentou índices de concordância não significativos, ao nível 0,05 em relação à mesma disciplina, nas variáveis Requisitos Cognitivos e Modos de Atuação. Verifica-se, ainda, em relação à Matemática e Ciências, em Modos de Atuação, a presença de um índice de concordância não significativo ao nível 0,05. As avaliações em Matemática foram as únicas que apresentaram, combinadas com as outras áreas, índices negativos. Bernstein (1971) alerta, quando se refere ao currículo integrado, para o problema da socialização ou ressocialização do professor que envolve a internalização do código integrado. Chama atenção para a qualificação do professor em termos de habilidades nas interrelações sociais. Os resultados apresentados com a Matemática em relação às demais áreas ou disciplinas pode estar associado à pessoa do professor. Por outro lado, pode estar relacionado, também, à dificuldade do conteúdo percebida pelo aluno.

Constatou-se, ainda, que na variável Requisitos Cognitivos, as avaliações entre Estudos Sociais e Ciências e, em Relacionamento Humano as mesmas áreas

como também as avaliações entre Língua Portuguesa com Estudos Sociais e Ciências, apresentaram índices de concordância não significativos ao nível 0,05. Esses resultados, aliados aos anteriores, podem indicar que os critérios dos professores variaram conforme a interpretação pessoal dada a cada item do instrumento. Bernstein (1971), também chama atenção para este aspecto, peculiar dos códigos integrados, onde as dificuldades se apresentam no que deve ser avaliado e na forma de avaliação, que pode gerar múltiplos critérios.

Embora tenham ocorrido índices de discordâncias, 17%, e índices de concordâncias não significativas, 39%, obteve-se 44% de índices de concordâncias significativas ao nível 0,05.

Esses resultados não permitem chegar a conclusões, tendo em vista as limitações do estudo com referência à mostra e instrumentos, bem como em relação à análise de apenas um aspecto indicador da integração curricular que, segundo Bernstein (1971), é a avaliação.

Pode-se, contudo, ponderar à luz da teoria e dos resultados que:

- A habilidade do professor como elemento facilitador da integração parece ser fundamental.
- Um treinamento aos professores fornecendo os indicadores dos comportamentos presentes nos instrumentos de avaliação é necessário.
- Uma análise criteriosa com relação a homogeneidade do ensino e da avaliação é fundamental como indicador de integração.
- Uma reflexão sobre o tipo de instrumento adequado parece ser prioritária, tendo em vista a variedade de comportamento que podem emergir por parte do aluno em um currículo integrado.
- A idéia relacional entre as áreas e disciplinas deve estar claramente explicitada ao professor para facilitar a avaliação em termos de homogeneização.
- A idéia relacional deve ser trabalhada com o professor, visando a ligação de sua área com os demais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1971. v. 1.
2. NICK, Eva & KELLNER, Sheila R. de O. Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento. 2. ed. Rio de Janeiro, Renes, 1971.
3. PACHECO, Graciema et alii. Testagem de currículo para aperfeiçoamento do professor, com emprego de classes paralelas de 6ª e 7ª série. Porto Alegre, UFRGS, 1977. *Relatório datilografado*.
4. SIEGEL, Sidney. Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1975.
5. SILVA, Eliane Lautert Lopes da et alii. Estrutura e funcionamento do ensino. Porto Alegre, Ed. do Professor Gaúcho, 1975.

ABSTRACT

An investigation, based on Bernstein's typological theory of Curricula (collective and integrated), of one of the conditions necessary for the implantation of an integrated curriculum, that is, the homogeneity of evaluation criteria, with teachers of the 6th Series in the Colégio de Aplicação of UFRGS. The object was to determine the index of agreement in evaluations of students made by teachers of the basic disciplines that make up the areas of student in 1st grade instruction carried out according to the integrated curriculum model. Ten students were selected and evaluated in both affective and cognitive dimensions by teacher who used three evaluation forms. Kendall's coefficient was calculated to determine the degree of agreement across different disciplines, and it was observed the 83% of the indices obtained were positive. Even taking into account the limitations of the study, it is worth noting that a careful analysis of the homogeneity of evaluations is basic as an indicator of integration. The notion of the relation between areas and disciplines must be made clearly explicit to the teacher in order to facilitate evaluation in homogeneous terms, and the central idea of the relation of his area to the others must be carefully worked out with the teacher.

(Recebido para publicação em 16.8.79)

LINGUAGEM, CONDICIONAMENTO SOCIAL E PROCESSOS COGNITIVOS

ARABELA CAMPOS OLIVEN
Faculdade de Educação, UFRGS

RESUMO

Análise da relação entre linguagem e processos cognitivos bem como dos condicionamentos sociais que interferem nesta relação. Abordagem do tema tanto em nível inter-lingüístico (aspectos formais das gramáticas de diferentes conjuntos de línguas faladas) como em nível intra-lingüístico (diferentes códigos lingüísticos pertencentes a uma mesma língua). Exame do papel da escola como agente ressocializador para alunos que usam predominantemente um código lingüístico restrito.

O propósito deste ensaio é relacionar alguns estudos no campo da lingüística, de maneira a esclarecer a relação mútua entre linguagem e processos cognitivos e os possíveis condicionamentos sociais que interferem nesta relação.

Por longo tempo, o conceito comum de linguagem era o de um "meio transparente" para a expressão do pensamento. Edward Sapir (1962) foi um dos primeiros a salientar a variedade de mundos existentes, conforme as diferentes estruturas lingüísticas, que servem de instrumento aos indivíduos, ao aprenderem a realidade: "O mundo real é até uma larga extensão inconscientemente construído sobre os hábitos de linguagem de um grupo".

As diferenças de vocabulário entre as várias linguagens não só espelham diferentes meios físicos e geográficos, como também a complexidade de diferentes sistemas sociais. A linguagem muda com o tempo e com as sucessivas gerações. Isto não a impede de exercer influência no pensamento e desenvolvimento do indivíduo. O estudo isolado da linguagem não seria suficiente para demonstrar o tipo de pensamento da população que faz uso da mesma. No entanto, certas características de um certo tipo de linguagem, tornam mais provável uma percepção particular (Henle, 1959).

Whorf (1971) comenta a rigidez de certas linguagens e sub-linguagens de enfoque mais técnico, no sentido de resistirem a pontos de vista divergentes ou modelos de pensamento baseados em diferentes estruturas lingüísticas. Esta

atitude é acentuada na medida em que o uso da linguagem é reconhecido como um fenômeno universal, que não varia, intrinsecamente, de grupo para grupo. Isto favorece uma separação artificial das ciências particulares, trazendo aspectos negativos ao desenvolvimento geral do conhecimento humano.

Fishman (1960) procura fazer uma divisão analítica da hipótese de Whorf. Num nível menos complexo estariam aqueles aspectos léxicos e semânticos que variam de uma linguagem para outra.

As implicações seriam:

- *A dificuldade de tradução de uma língua para outra e que espelham as diferenças culturais.*
- *As diferenças em codificação de uma linguagem para outra, terem influência sobre o indivíduo, quanto ao reconhecimento e memória de certos aspectos particulares da realidade.*

Num nível mais complexo estariam os aspectos formais e sistemáticos das gramáticas de cada estrutura lingüística. Citando Whorf (1971): "a gramática de cada língua não é somente um instrumento reprodutor para expressar idéias; ela é em si um modelador de idéias, o programa e o guia da atividade mental do indivíduo, para sua análise de impressões, para a síntese de seus conteúdos mentais. A formulação de idéias não é um processo independente, estritamente racional no antigo sentido, mas é parte de uma gramática particular e difere leve ou grandemente de uma gramática para outra".

Fishman, ao concluir seu artigo sobre a hipótese de Whorf, comenta que não existe da parte de Whorf uma intenção deliberada, em esclarecer qual dos dois fatores é precedente: se a linguagem ou os processos cognitivos. Pode-se dizer que Whorf (1971) dá primazia aos modelos de linguagem, sem contudo lhes dar a precedência: "Uma mudança na linguagem pode transformar a apreciação do cosmo". No caso de separar as duas realidades para análise, afirma ser a linguagem mais imperiosa, sistemática e rígida.

Estudos intra-lingüísticos

Na Inglaterra várias pesquisas de caráter intra-lingüístico têm sido levadas a efeito, principalmente comparando crianças das camadas operárias com as da classe média.

Basil Bernstein (1958) afirma que "predisposições para formar relações com objetos de uma maneira particular é importante fator perceptual e talvez distinto da habilidade cognitiva". Ele procura, portanto, enfatizar os determinantes sociológicos da percepção através do estudo de diferentes subculturas: "... membros de estratos semi ou não qualificados, em relação às classes médias, não meramente colocam significados distintos em diferentes classes de objetos, mas sua percepção é de uma ordem qualitativamente diferente".

A criança da classe média inglesa seria possuidora de uma atitude instrumental quanto às relações sociais e os objetos. Ela cresce numa estrutura racionalmente ordenada, seus sentimentos devem ser expressos através de formas gramaticais. Sua linguagem é rica e impessoal, suas qualificações individuais implicam um conjunto de operações de lógica. A sensibilidade infantil é aguçada, principalmente, para as formas complexas de linguagem. Este tipo de linguagem "formal" facilita-lhe a percepção de relações mais complexas entre os objetos.

De outro lado, a criança de origem operária tenderia a tornar-se mais sensível à qualidade e a força dos sentimentos, através dos meios de expressão não verbais. Suas qualificações pessoais seriam feitas através destes meios. Este tipo de linguagem "pública" tem grandes implicações na forma de estruturar a experiência desenvolvida pela criança.

Lawton (1968) salienta que esta distinção feita entre os dois tipos de linguagem não é simplesmente expressa em termos de tamanho ou tipo de vocabulário, mas sim, através da sensibilidade e modo de organizar e responder à experiência. Assim, a linguagem "pública" tende a enfatizar "coisas" enquanto a linguagem "formal" enfatiza "processos".

O enfoque dado por Bernstein (1958, 1965) aos seus estudos é de natureza sócio-lingüística. Para ele, toda a linguagem falada traduz um complexo critério de significância e relevância. Ele reafirma a posição de Whorf e Sapir quando se refere: "A experiência da pessoa que fala pode ser transformada pelo que é tornado significativo e relevante pelos diferentes sistemas lingüísticos". No entanto, ele crê que diferentes formas de relação social podem gerar diferentes códigos lingüísticos: "Este é um argumento sociológico por que o sistema lingüístico é tomado como consequência da forma de relacionamento social, colocando em termos mais gerais, é uma qualidade da estrutura social" (1965).

Assim, quando a criança aprende a falar ela aprende os requisitos da estrutura social: "A estrutura social se torna um substrato da sua experiência, essencialmente através do processo lingüístico". (Bernstein, 1965). A conversação agiria de maneira a salientar a estrutura social da qual a criança faz parte, reforçando sua identidade social.

O autor citado define dois tipos de códigos usados pela subculturas: a) Elaborado: Oferece um grande número de alternativas. A possibilidade de prever os elementos organizacionais é reduzida. É particularista com respeito aos seus modelos: apenas algumas pessoas terão acesso à sua sintaxe e ao seu significado de caráter universal.

b) Restrito: o número de alternativas é bastante limitado, aumentando, desta forma, a possibilidade de predição. É universalista em relação aos seus modelos. Todas as pessoas tem acesso à sua sintaxe e ao seu significado. O uso do código elaborado estaria mais relacionado com o acesso a posições sociais especializadas, do que ao potencial psicológico da criança.

Sistema Educacional

A escola expressa os valores da classe dominante. Ela utiliza, portanto, um código elaborado - linguagem falada pelos grupos que tem acesso às posições sociais mais elevadas.

A criança da classe média é capaz de distinguir e responder aos dois códigos; enquanto a criança da classe operária, no seu convívio familiar, tem, em geral, acesso apenas a um deles, o restrito.

Uma criança sem prévia orientação para um código elaborado, terá de traduzir a linguagem formal da escola, a fim de que esta adquira algum significado. Se a aprendizagem se der de maneira mecânica, traduzida num mero acréscimo de vocabulário, as novas palavras, vazias de significado social, serão imediatamente esquecidas uma vez que a criança abandone a escola.

Whorf (1971), comentando sobre este mesmo problema apresenta o exemplo de um elemento de uma tribo primitiva que embora experiente dentro de seu grupo, jamais tivesse ouvido falar sobre as descobertas científicas atuais. Para ele um termo como "lei da gravidade" não teria a menor significação. Ele continuaria fiel às suas crenças primitivas, pois "... elas são totalmente adequadas como um sistema de comunicação com seus companheiros. Isto é, elas são adequadas lingüisticamente para as suas necessidades sociais, e permanecerão assim até que um grupo adicional de necessidades é sentido e elaborado na linguagem.

Para que a aprendizagem de uma criança, que praticamente só tenha acesso a um código lingüístico restrito, se dê em termos efetivos, todo o seu sistema básico de percepção deve ser alterado. Posto em outros termos, seria uma ressocialização.

Os estudos de Lawton (1968) apresentam uma perspectiva mais otimista. Ele confirma os dados de Bernstein quanto à predominância do uso de um código restrito entre as crianças de classes trabalhadoras com base em dados levantados em discussão do grupo. Variando o contexto, isto é, utilizando para análise os dados levantados em entrevista, os resultados são diferentes: "Numa situação em que crianças de classe operária são estimuladas através de um entrevistador experiente a responder e são encorajadas a seguir respondendo, elas farão de fato alguns ajustamentos lingüísticos. Isto sugeriria que elas tem potencial disponível para sentenças de código do tipo elaborado mas lhes falta prática e facilidade" (Lawton, 1968).

Havendo a alternativa de usar o código restrito, e na falta de um estímulo externo que favoreça e possibilite a expressão de um código mais elaborado, o potencial lingüístico das camadas populacionais menos favorecidas não é desenvolvido. Isto limita a percepção e sensibilidade das mesmas, acarretando uma grande perda, não só em termos pessoais como sociais, quanto ao aproveitamento de capacidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERNSTEIN, Basil. *A socio-linguistic approach to social learning*. In: GOULD, J., ed. *Penguin survey of the social sciences*. London, Penguin, 1965.
2. _____. *Some sociological determinants of perception*. British Journal of Sociology, 9:159-74, 1958.
3. FISHMAN, J. A. *A systematization of the Whorfian hypothesis*. Behavioral Science, 5:323-39, 1960.
4. HENLE, B. L. *Language, thought and culture*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1959.
5. LAWTON, D. *Social class, language and education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1968.
6. SAPIR, Edward. *El lenguaje*. 2. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
7. WHORF, Benjamin Lee. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, Barral Editores, 1971.

ABSTRACT

Analysis of the inter-relation between language and cognitive processes as well as the social conditionings which interfere with this relationship. The theme is viewed from an inter-linguistic approach (formal aspects of the grammar of different sets of spoken languages) as well as from an intra-linguistic approach (different codes referring to the same language). The role of the school as a resocializing agent for pupils who use predominantly a restricted code is discussed.

(Recebido para publicação em 9.11.79)

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: CONFLITO ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO

MARILÚ FONTOURA DE MEDEIROS
Faculdade de Educação, UFRGS

RESUMO

Análise de algumas idéias da teoria de Bernstein relacionadas com o processo de socialização no sistema social. A tendência do sistema social determina o papel da família, da escola e do trabalho. O estudo tem por objetivo discutir o papel da escola nesse processo, já que a escola é considerada como tendo um propósito complexo relacionado ao desenvolvimento da imaginação em um contexto livre. Nesse caso, é importante estar consciente das dificuldades encontradas na tentativa de emparelhar escola e trabalho, uma vez que a escola não tem somente a função de preparar mão-de-obra.

1 INTRODUÇÃO

1.1. Retrospectiva

Muitos estudos e críticas têm sido feitas ao trabalho de Basil Bernstein. Alguns destes trabalhos voltam-se mais para o ponto de vista lingüístico (Labov, 1970); outros enfatizam aspectos mais culturais (Stahl, 1975) e outros, ainda encontrados na literatura, analisam as diferenças de linguagem nas classes sociais através da exploração do contexto social (John & Goldstein, 1964; Jones, 1974). Ao lado destes, outros colocam questões relacionadas à linguagem e à educação (Bell, 1974; Jones, 1974). De acordo com Stahl (1975, p. 147) as idéias de Bernstein tem gerado um grande número de pesquisas na área educacional, parte delas relacionadas com investigações das interrelações, postuladas por Bernstein, entre classe social, organização e socialização familiar e modos lingüísticos. Outro foco de estudos tem se centrado na melhoria dos métodos de ensino para as crianças denominadas como carentes (Lawton, 1968; Hess & Shipman, 1965; Lewin, 1977).

Trabalho apresentado no Departamento de Lingüística na Universidade de Stanford, EUA, e no Seminário de Sociolingüística desenvolvido pelo Dr. Basil Bernstein nos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1977.

1.2. Propósito do Trabalho

O principal propósito deste trabalho consiste em procurar clarificar certas interpretações dúbias sobre o trabalho de Bernstein. Um desses aspectos refere-se à noção de códigos sócio-lingüísticos, desenvolvido por Bernstein na década de 1960. Essa noção tem recebido mais ênfase do que as valorizações que o próprio autor originariamente atribuía a ela. Em outras palavras, a ênfase colocada nesta noção não reflete a real posição adotada por Bernstein que trata da análise das interrelações entre PODER E CONTROLE no PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO (1978). Bernstein analisa as funções da família, do trabalho e da escola como parte do processo de socialização no papel de manter o equilíbrio do controle social.

A partir destas colocações esse trabalho propõe a seguinte questão:

— Qual o papel esperado da escola no processo de socialização?

Em outras palavras, dependendo da ênfase dada ao processo de socialização, a escola deve ter diferentes papéis. Então, a questão pode ser:

— Se a escola possui um contexto imaginativo e papéis flexíveis, será possível o estabelecimento de uma relação próxima entre escola e trabalho na sociedade?

2. PONTOS DE REFERÊNCIA NAS IDÉIAS DE BERNSTEIN

2.1. Passos no estudo dos Códigos Lingüísticos

Preliminarmente, para um melhor entendimento da questão colocada nesse trabalho é importante que se sumarize certos pontos relevantes do quadro de referência do trabalho de Bernstein.

Bernstein (1977) afirmou que a evolução do estudo dos códigos lingüísticos, pode ser considerada em quatro passos, como seguem^a: o primeiro, compreendido o período que vai de 1958 a 1960, caracterizado pelo autor como uma lista mesclada de critérios; o segundo de 1960 a 1966, que inclui as formas de controle pessoal/posicional; o terceiro, 1966 a 1970, inclui o estudo dos significados, das realizações e do contexto; e o quarto, de 1974 a 1977, que pode ser expresso pela análise dos códigos e de seus materiais bases^b.

Estas amplas idéias apresentadas até o momento, permitem delinear que o autor está muito mais interessado na forma em que se processam as interações sociais. A leitura do trabalho do autor^b (Bernstein, 1974, p. 242) parece indicar

^aO primeiro destes passos refere-se a critérios apresentados pelos códigos restritos e elaborados; o segundo, refere-se a organização de fala, isto é, se a comunicação é voltada mais para uma direção pessoal ou posicional; o terceiro, inclui a relação social, particularmente a possibilidade de escolha de significados relevantes; o último, coloca a ênfase na relação entre a pessoa, o contexto e as regras de desempenho (código).

^bPara uma revisão e análise do trabalho do autor, veja Bernstein, 1974, v.1, p. 76-81, 190-201 e 243-5.

que seu propósito crucial reside na tentativa de descobrir os princípios que estão subjacentes aos significados da estrutura social, através do uso da linguagem no processo de socialização.

2.2. O papel da matriz de Socialização no Controle Social

De acordo com Bernstein (1974, p.138) o contexto de socialização é regulado por um princípio estrutural denominado matriz de socialização.

Bernstein (1974) afirma que o princípio da matriz de socialização é expresso por classificações e quadros de referência (frames). O relacionamento e a expressão de força entre as classificações e os quadros de referência evidenciam uma relação que tem muito mais a ver com a socialização do que com as formas de realização lingüística (Bernstein, 1973, p. 187). Nesse contexto, se a classificação e os quadros são fortes, encontra-se uma situação em que tanto a estrutura de controle como a forma de comunicação, que dão origem a matriz de socialização, já altamente explícitas e definidas, estão voltadas diretamente para a reprodução de valores de uma cultura específica.

Observando as forças da classificação e a estrutura dos quadros no grupo social tem-se a possibilidade de estabelecer distinções entre as sociedades, tomando como referência a fronteira estabelecida para a manutenção de procedimentos. Neste sentido, Bernstein (1974, p. 187) afirma que:

(...) é necessário considerar a força dos fatores restritivos sobre a escolha de valores que legitimam as relações de poder. Assim, em sociedade onde as restrições são fracas sobre os valores legitimadores, isto é, onde há uma variedade de valores permitidos, nós podemos esperar uma alteração de um controle voltado para pessoas: em sociedades com fortes restrições sobre os valores legitimadores, nós podemos esperar uma marcada alteração para controle voltado para posições".

Avançando na análise da força das classificações é, particularmente interessante observar sua influência na apresentação de alternativas. Assim, quando o quadro de referência é fraco, uma grande gama de alternativas pode ser encontrada. Da mesma forma, o código enfatizará a escolha de alternativas. Nesse caso, o código parece ser

⁶Classificação refere-se ao grau de manutenção de limites entre conteúdos (...). Quadros referem-se às fronteiras entre o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica. (Bernstein, 1973, p. 231).

menos direcionado e mais indireto na relação entre os significados e os materiais bases que atuam no processo de socialização^d. As restrições parecem, também, ser bem menores.

3 O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

3.1 A escola e a seleção de alternativas

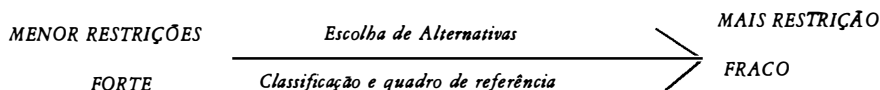
O principal ponto que pode ser levantado aqui refere-se ao papel da escola no processo de socialização e o efeito da socialização no processo de escolarização, através do questionamento sobre a apresentação ou não de trabalhadores ou mão-de-obra para seus futuros empregos. É necessário estar consciente da complexidade que esta questão representa.

Bernstein afirma que o papel da escola está em reduzir ou não reduzir as alternativas de escolhas em um contexto crítico de socialização. Bernstein (1974, p. 196) diz que concerne à escola tornar explícito, através da linguagem, princípios e operações que irão compor as correspondentes classificações e os quadros de referências. Por exemplo, se uma escola está diretamente voltada para a reprodução de alguns valores, então, esta escola terá fortes classificações, fortes quadros de referência e a marcada representação de controle e autoridades da sociedade a qual a escola pertence. De acordo com Bernstein (1974, p. 239) esta situação evidencia que a organização seletiva, a transmissão e a avaliação de conhecimentos estão estritamente relacionados com padrões de autoridade e controle. Quando se tem uma situação como a apresentada anteriormente, é possível concluir que a escolha de alternativas será mais reduzida do que em outros grupos societários nos quais, a autoridade e o controle podem ser menos inflexíveis em suas classificações e quadros de referência.

^dO quadro de referência pode ser encontrado no trabalho apresentado por Bernstein & Henderson (1965) e seus principais pontos podem ser assim configurados:

RESTRITO	←	Código de Linguagem	→	ELABORADO
PREDIZÍVEL	←	Estrutura Lingüística	→	IMPREDIZÍVEL
IMPLÍCITO	←	Significativo	→	EXPLÍCITO
CONTEXTO	←	Conteúdo	→	CONTEXTO LIVRE
DETERMINADO				

^eOutra configuração na forma de ordenar as classificações e os quadros de referência e um continuum de acordo com suas fronteiras:



3.2. A escola e o trabalho

O próximo ponto refere-se ao relacionamento da escola com o trabalho. Alguns autores como Behn e outros, (apud Carnoy & Levin, ed., 1976 p. 219-43) afirmam que a escola constitui-se em excelente preparação para o mundo do trabalho.

Levin (apud Carnoy & Levin, ed., 1976, p. 84) explica que:

"Todo o sistema de relações sociais parte da organização do trabalho, do processo educacional e da família. Ambos, organização do trabalho e família, moldam o processo educacional. O primeiro cria a demanda de trabalhadores, com conjunto particular de características, os quais são funções do processo produtivo, e o sucesso da escola está na dependência de atender a estas demandas."

Outro enfoque dado ao fenômeno analisado por Levin & Carnoy (1976) é proposto por Freire (1973, p.34):

"Em nosso mundo essencialmente técnico, a produção de massa como uma organização do trabalho humano é possivelmente um dos instrumentos mais potentes de massificação do homem. Através da exigência de mecanização, a produção domestica o homem. Através da separação de suas atividades do projeto total, não requerendo pensamento crítico para a produção, essa mesma produção o desumaniza. Através de estrita especialização, ela restringe seus horizontes, tornando-o passivo e não crítico."

Nesta mesma linha Bernstein (1974, p. 238-9) sugere que:

"A função da escola não é de um instrumento de divisão do trabalho, mas muito mais um instrumento de controle social, regulando o comportamento dos alunos, suas emoções, e, então, modos de relacionamento social, os quais são considerados aceitáveis para uma parte da sociedade a qual os alunos, frequentemente, sentem que não pertencem (...). É possível de observar como as mudanças na distribuição do poder e os princípios do controle social afetam o que, o como, o onde, o quando e o com quem da experiência educacional".

Agora, volta-se a questão mencionada no início do trabalho, isto é, se a escola pode se integrar diretamente com o mundo do trabalho.

Procurando responder a questão, é necessário a existência de um sistema social no qual exista oportunidade de selecionar alternativas, a ênfase se coloca no contexto imaginativo, e os significados estejam mais relacionados com princípios universalísticos. Tem-se, então, a representação de uma sociedade em aberto, isto é, uma sociedade orientada mais para a criatividade e não somente para a reprodução de valores do sistema.

Por outro lado, com a existência de um sistema social com limites fortemente demarcados, voltado para a autoridade é quase que impossível encontrar respostas imaginativas. Essas situações ocorrem em sociedades que enfatizam a reprodução de valores.

Relacionando com a situação de trabalho, acredita-se que as organizações do trabalho podem influenciar os processos familiares e educacionais. Entretanto, necessita-se enfatizar o papel global do processo de socialização. Ele ocorre em diferentes sistemas sociais através de diferentes características. Por exemplo, em uma sociedade integrada, onde os significados são mais gerais e o contexto é mais livre, é, provavelmente difícil pensar na possível integração entre escola e trabalho em termos da escola, basicamente, preparar trabalhadores para os papéis exigidos pelo mercado.

Em outras palavras, se existe maior liberdade para a escolha, os princípios são mais universais e há menor controle autoritário é difícil poder perceber a integração entre trabalho e escola. Nesta situação, o sistema de "brete" ou de escolha única é menos usado. Provavelmente, somente no sistema social que enfatiza fronteiras muito demarcadas e significados muito particularizados, pode-se encontrar a escola preparando a mão-de-obra para o trabalho.

Em síntese, a escola possui propósitos mais complexos do que somente preparar mão-de-obra para o trabalho. O principal propósito da escola reside na socialização, de acordo com as necessidades do sistema social. Essa é uma das razões fundamentais para a existência da escola. Como decorrência, a escola procura atender as necessidades dos alunos, em direção ao desenvolvimento de suas próprias habilidades. Outro papel extremamente importante que cabe à escola refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica, da mente aberta, do pensamento flexível e da possibilidade de apresentar princípios mais universais e códigos mais integrados. Freire (1973, p. 18) apresenta posição muito semelhante a esta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que se apresentou até o momento pode-se afirmar que:

- Bernstein parece estar mais interessado no processo de socialização e na manutenção do equilíbrio do controle social, do que nos códigos linguísticos em seu sentido estrito;*
- A escola, a família e o trabalho são partes do processo de socialização;*
- A força dos quadros de referência influencia as restrições sobre as escolhas de valores;*
- As classificações e os quadros de referência menos rígidos relacionam-se com o sistema mais imaginativo e criativo;*
- Se a escola enfatiza e torna explícita uma relação direta e estrita com o trabalho (mercado de trabalho) pode-se perceber a existência de princípios muito particulares, que inibem a capacidade crítica de avaliar e modificar o sistema social.*

1. BELL, L. A. *Language and education: a discussion of the work of Basil Bernstein*. The Durham Research Review, 33:912-28, Autumm 1974.
2. BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London, Canada, 1973. v.1.
3. _____. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1974a. v.1.
4. _____. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1974b. v.2.
5. _____. Socio-linguistic thesis. Porto Alegre, UFRGS, *Cursos de Pós-Graduação em Educação*, 1977. *Trabalho apresentado no Seminário de Sociolinguística*. Mimeogr.
6. BERNSTEIN, Basil & HENDERSON, Dorothy. *Social class differences in the relevance of language to socialization*. In: MUSSEN, Paul Henry et alii. *Readings in child development and personality*. New York, Harper and Row, 1965. p. 228-47.
7. CARNOY, Martin & LEVIN, Henry. *The limits of educational reform*. New York, David McKay, 1976.
8. FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York, Seabury, 1973.
9. HESS, Robert B. & SHIPMAN, Virginia. *Early experience and the socialization for cognitive modes in children*. Child Development, 36:869-86, 1965.
10. JOHN, V. & GOLDSTEIN, L. S. *The social context of language acquisition*. Merrill-Palmer Quarterly, 10: 1964.
11. JONES, M. Martin. *Social and ethnic differentiation in speech: the educational dilemma*. Stanford, Stanford University, Department of Linguistics, 1974. Mimeogr.
12. LABOV, William. *The logic of non-Stanford English*. In: WILLIAMS, F., ed. *Language and poverty*. Chicago, Martham, 1970.
13. LAWTON, Denis. *Social class, language and education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1968.
14. LEWIN, Zaida Grinberg. *Códigos verbais restritos: uma tentativa de modificação baseada em produção alternativa e observação*. Porto Alegre, UFRGS, *Cursos de Pós-Graduação em Educação*, 1977. Mimeogr.
15. STAHL, Abraham. *The cultural antecedents of socio-linguistic differences*. Comparative Education, 11 (2): 147-52, June 1975.

ABSTRACT

This paper reviews and discusses some ideas from Bernstein's work, which deals with socialization process. The social system can affect the role of family, school, and work. According to the trends of the social system, the socialization process takes place in the family, school, and at work. On the hand, these institutions can bring about a change in the social system by the development of the socialization process. The objective of this paper is to survey the school's role in this process, that is, the school has complex purposes like the development of imaginative and free contexts. In this case it is important to be aware of the difficulty in matching school and work, since school does not only have the purpose of preparing the workers to work.

(Recebido para publicação em 27.08.79)

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A OBRA DE BERNSTEIN

NORBERTO J. ETGES
ALCEU R. FERRARI
Faculdade de Educação, UFRGS

RESUMO

Alerta-se para o risco de se converter o pensamento de Bernstein numa nova ideologia educacional conservadora, esquecendo que o conceito de classes sociais ocupa lugar central em sua teoria sociológica.

Alerta-se, ainda, para a necessidade de se considerar a obra do Autor em sua totalidade, em sua evolução cumulativa e dentro do contexto social em que foi produzida, e de referir a sua contribuição ao contexto concreto brasileiro numa atitude criativa e não de vassalagem cultural.

Viria Bernstein a se transformar numa nova moda, numa nova tábua de salvação para os pedagogos? Após sucessivas ondas de idéias salvadoras, quase sempre de origem externa, a educação brasileira continua atolada nos mesmos problemas. Sucederam-se, com efeito, em curtos períodos de tempo, novas tábuas de salvação, novas teorias salvadoras, sem que se aperfeiçoasse substancialmente o conhecimento do fenômeno educacional. Sucederam-se igualmente reformas, planos e programas, sem que o tipo de abordagem prática mudasse substancialmente, ou seja, a política educacional permaneceu igual. Em síntese, reformas demais e mudanças de menos: melhorar conservando, reformar para não mudar, estratégias típicas do positivismo burguês.

As próprias correntes conservadoras, como o insuspeito Oliveira Viana, reconhecem que a sociedade brasileira foi invadida por sucessivos transplantes de idéias, teorias e modelos, e por sucessivas importações de tecnologias para solucionar seus problemas, sem, com isso, conseguir resolvê-los. Apenas não percebem que tais idéias e tecnologias deveriam sofrer a devida "redução sociológica" às condições objetivas do novo contexto, não necessariamente idênticas às das sociedades metropolitanas, de onde se originaram. Não percebem que estão olhando a realidade com olhos alheios, e muito menos se dão conta da função conser-

Os autores basearam-se principalmente na obra de Basil Bernstein intitulada *Class, codes and control*, volumes 1 e 2, no capítulo 8º da 2ª ed. do volume 3, no Seminário de Sociolinguística ministrado nos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em 1977 e em contatos pessoais mantidos com o Autor nos anos de 1977 e 1979.

vadora destes transplantes, qual seja, a de fazer pequenos ajustes aqui, dar pequenas guinadas acolá, sem mudar o sistema responsável pelos eternos problemas da sociedade e, no caso, da educação.

O próprio processo de transplante pode desencadear uma intensa variedade de atividades que de maneira alguma se identificam com ação, pois nele até as idéias revolucionárias são estereotipadas, atrofiadas exatamente nos seus elementos transformadores.

Mas que tem Bernstein a ver com isto? Nada. O problema é nosso. Bernstein é um dos poucos grandes nomes da Sociologia da Educação em todo o mundo. Seria uma pena ignorar sua importante contribuição teórica. Mas seria uma pena ainda maior agarrar-se a ele como a uma nova tábua de salvação, reduzindo-o à medida exata de uma visão radicalmente conservadora e de um ativismo comprovadamente ineficaz.

A fim de romper com este tipo de transplante é mister que se busque entender a teoria de Bernstein na sua totalidade, não pinçando apenas alguns conceitos como códigos lingüísticos, desvinculados dos conceitos mais fundamentais, como os de classe social, relações de poder, modo de produção, modalidade de controle, etc. Que se entenda a sua teoria dentro do contexto concreto em que foi desenvolvida: é um produto social. Que ao estudá-la, se procure referi-la ao nosso contexto concreto, à nossa conjuntura. Trata-se de duas formações sociais capitalistas - Inglaterra e Brasil. Nisto se parecem. Mas os dois países vivem momentos diferentes do mesmo processo histórico capitalista. A combinação das várias formas de produção e tipos de relações sociais é diferente. Assim a estrutura de classes sociais apresenta grandes diferenças nas duas sociedades: diferentes classes, diferente peso (poder) de cada classe e diferentes formas de relações de cada uma das duas estruturas de classe com o "mundo externo" - polo hegemônico e polo dependente.

Outro aspecto importante refere-se à posição central que o conceito de classe ocupa na teoria de Bernstein. O risco aqui é duplo. O primeiro é o de ignorar o termo e o seu conteúdo e entender Bernstein à luz das teorias de estratificação social. Isto reduz a teoria de classes sociais a uma abordagem meramente descritiva da sociedade, como formada de estratos ou níveis sócio-econômicos superpostos, escondendo exatamente o que é essencial no conceito de classes - as relações de poder. O segundo risco é o de se usar o termo classe social esvaziado de seu conceito, ou transmutado nos conceitos de elite-massa.

Devido às críticas feitas às chamadas teorias de estratificação social, o segundo risco torna-se maior. Em nenhum dos casos teríamos a teoria de Bernstein. Teríamos, isto sim, as nossas "velhas" teorias educacionais, também as sociológicas, quando muito travestidas. Aliás, nunca se falou tanto, e ao mesmo tempo tão pouco, de classes sociais na literatura educacional.

Por sua vez, os códigos lingüísticos (elaborado e restrito) deram margem a diversos tipos de entendimento e aplicação. O conceito de código restrito, por exemplo, desvinculado do conjunto da teoria, foi facilmente traduzido em termos de carência ou privação cultural e serviu para justificar os assim chamados pro-

gramas de educação compensatória. Outros, não satisfeitos com a noção de carência cultural, afirmam tratar-se apenas de culturas distintas, ambas completas e propõem um ensino adequado para cada uma delas. Em nenhum dos dois casos se viu o elemento essencial, que é a relação entre as duas formas culturais que fazem parte de uma única estrutura de relações sociais - cultura dominante e cultura dominada.

O que se acaba de dizer vale também para o entendimento e aplicação do conceito "currículo escondido", utilizado no Parecer 2018/74, do Conselho Federal de Educação, por oposição à noção de carência e para justificar a implantação de uma política de educação compensatória, idéias essas de carência, marginalização e compensação combatidas pelo próprio Bernstein, por reduzirem as crianças a pequenos sistemas deficitários, escamotearem os problemas da própria escola e responsabilizarem instituições como a família por esse estado de coisas.

Outra tentativa é a de reduzir a teoria sociológica de Bernstein a uma dimensão meramente psicológica, de reduzir as relações sociais de classe, inclusive as pedagógicas, ao nível das relações interindividuais. Assim, os conceitos de socialização e de seus correlatos, os papéis sociais, que facilmente se prestam a interpretações meramente psicológicas, são em Bernstein conceitos essencialmente sociológicos. Socialização, por exemplo, é um processo de controle social, cuja função consiste em reproduzir as relações de classe, mesmo quando o Autor desce ao nível psicológico do planejamento verbal, concebido como processo individual, que traduz em termos lingüísticos os significados da estrutura social.

Trata-se, no processo de socialização, não simplesmente de agentes interindividuais, mas de agentes coletivos (família, grupo de pares, escola e trabalho), atuando no sentido de sua reprodução e da reprodução das relações de classe. Esses agentes estão determinados pela classe a que pertencem e pelas relações que mantêm objetivamente com as outras classes. São as relações objetivas entre os diversos agentes coletivos que conduzem ao princípio das relações diretas entre os autores individuais. A estrutura de classes determina os papéis no trabalho e na educação, leva as famílias a relações especiais entre elas e penetra profundamente na estrutura das experiências de vida no interior da família.

São também sociológicos os princípios determinantes da socialização, definidos pelo Autor como classificação (classification) e balizamento (framing). Tais princípios regulam não só os códigos da socialização, como também os da educação, da produção. Não são, portanto, formas de energia individual, como, por exemplo, o princípio do prazer, que regulam tais códigos.

O princípio que denominou classificação se refere à categoria sociológica fundamental de classe. Esse princípio se refere não só à classificação ou ao estabelecimento de categorias de seres, mas também às relações entre essas categorias, sejam elas agências (escolas de vários níveis, por exemplo), agentes (professores, administradores, alunos, operários, etc.) ou outros seres (diferentes disciplinas escolares, por exemplo). Classificação implica sempre em alguma forma de poder cuja função é manter e reproduzir relações específicas entre as diversas categorias.

Já o princípio do balizamento se refere ao controle social, ao princípio que regula o processo de comunicação, seja no processo de produção, seja nos processos de socialização e comunicação pedagógica. Nesta última, no que tange à comunicação pedagógica, esse princípio se refere aos controles sobre o que se pode comunicar, quando e em que contexto se pode comunicar e como se deve comunicar.

Vê-se aí uma verdadeira ruptura epistemológica em relação a qualquer concepção ou tentativa de explicação meramente psicológica da socialização.

É verdade que certos trabalhos do Autor puderam servir de flanco para tal redução psicológica. Conceitos-tipo, como o de sistema de papéis, subdivididos em posicionais ou centrados na pessoa, facilmente se prestam a interpretações meramente interacionistas. Faltou naqueles trabalhos maior explicitação de alguns princípios que o autor desenvolveu ultimamente.

*Mesmo nos primeiros trabalhos destacam-se os princípios das relações sociais como postulado fundamental. Assim, por exemplo, no 1º volume de *Class, Codes and Culture* (1974, p. 81). É antes o psicológico que é explicado pelo social, e não vice-versa.*

Para Bernstein os diferentes sistemas simbólicos, dos quais fazem parte os códigos lingüísticos, mais recentemente por ele denominados sociolingüísticos, constituem-se em realizações e simultaneamente em mecanismos reguladores da estrutura de relações sociais, sendo, portanto, componentes de um e mesmo sistema de relações sociais numa dada sociedade.

As reflexões precedentes conduzem a algumas conclusões que nos parecem importantes. A riqueza, elegância e sutileza da obra de Bernstein representam um verdadeiro desafio para a nossa capacidade de compreensão e simultaneamente um caminho na busca de novas elaborações teóricas. O confronto da teoria de Bernstein com a nossa realidade, com as nossas práticas sociais e pedagógicas originadas de um contexto sob muitos aspectos diferente do seu, constitui uma oportunidade singular para a nossa criatividade, especialmente no sentido de desenvolver o estudo das relações entre o campo das estruturas simbólicas e o das relações de produção no interior de uma formação social capitalista dependente, como é a sociedade brasileira. Importa não se deter nos códigos lingüísticos. É preciso aprofundar-se na consideração das variadas e complexas manifestações da superestrutura e nas articulações típicas que as diferentes instâncias superestruturais mantêm entre si e com a estrutura econômica. O simples transplante comprometeria a própria obra do Autor, transformando-a numa ideologia conservadora. O transplante tem exatamente a função de manter o pesquisador afastado da sua realidade concreta, de mantê-lo numa atitude de dependência cultural, inibidora de criatividade.

Por outro lado, a utilização de alguns princípios ou categorias fora do conjunto da teoria em que estão inseridos, para fazer deles meros princípios de aplicação descaracteriza por inteiro o pensamento do Autor. Assim, por exemplo, a educação compensatória nada tem a ver com as proposições teóricas de Berns-

tein, embora se tenha pretendido derivá-la ou justificá-la a partir de algumas dessas proposições tomadas isoladamente. Tão pouco se poderia derivar de Bernstein uma educação do tipo pluricultural no sentido de valorizar as diferentes subculturas de uma sociedade supostamente pluralista.

Não se trata nem de cultura pobre e de cultura rica, nem simplesmente de subculturas diferentes. Trata-se de cultura dominante e dominada.

A idéia de educação compensatória constitui exemplo acabado de como se pode emascular uma teoria potencialmente transformadora, utilizando-a, direta ou indiretamente, como suporte de políticas educacionais visceralmente conservadoras. Com efeito, tanto nos países hegemônicos como nos dependentes, a educação compensatória se tornou um excelente tranquilizante para as classes dominantes e para as zelosas classes médias preocupadas com os fracassos da educação especialmente no meio rural e nas chamadas periferias urbanas.

Em síntese, que venha Bernstein, mas que se considere sua obra na sua totalidade, na sua evolução cumulativa e dentro do contexto social em que foi produzida, e que se refira a sua contribuição ao nosso contexto concreto, numa atitude criativa, e não de vassalagem cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERNSTEIN, Basil. *Aspects of the relations between education and production*. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1977. v.3, cap. 8, p. 175-200.
2. _____. *Class, codes and control*. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1.
3. BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and control*. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.2.

ABSTRACT

The authors point to the risk of converting Bernstein's thought into a new conservative educational ideology. It is necessary to consider the concept of social class as occupying a central place in his theory. It is necessary, moreover, to consider Bernstein's work in its wholeness, in its cumulative evolution, in the context it was developed and to refer his contribution to the Brazilian context with a culturally creative, not submissive, attitude.

(Recebido para publicação em 11.12.79)

A INFLUÊNCIA DOS TRABALHOS INICIAIS DE BASIL BERNSTEIN NA PRÁTICA EDUCACIONAL

VÂNIA MARIA MOREIRA RASCHE
Faculdade de Educação, UFRGS

RESUMO

Análise das influências dos trabalhos iniciais de Basil Bernstein na prática educacional nos Estados Unidos e a repercussão destas idéias no Brasil. Aponta para as críticas do programa de Educação Compensatória feita por autores norte-americanos nos últimos anos e o posicionamento que Bernstein assumiu quanto a estas questões.

Apesar de Bernstein ter efetuado nos últimos anos mudanças em algumas questões cruciais na sua teoria sociolinguística, foram entretanto seus trabalhos iniciais (1961) que infelizmente muito influenciaram as idéias de alguns pesquisadores norte-americanos. São estas influências que vão ser discutidas neste artigo pelo seu impacto no modo como é conduzida a prática educacional, tanto nos Estados Unidos como no Brasil. Em termos de nosso contexto educacional brasileiro é de suma importância tomar conhecimento sobre os estudos que influenciaram o desenvolvimento do conceito de carência cultural, e as consequências práticas advindas da adoção destas idéias, pois temos importado algumas delas sem maiores questionamentos sobre sua validade e a sua significação mais profunda.

Iniciando com as colocações do próprio Bernstein, este autor utilizou uma dicotomização entre código restrito e código elaborado para referir-se à linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais (1961).

o próprio Bernstein (1971) reconhece que teria ocasionado menos mal entendidos se tivesse falado em códigos sociolinguísticos em vez de códigos linguísticos e, que por ter usado tal denominação, surgiu a interpretação de que ele estava propondo uma relação unívoca entre significações e uma determinada sintaxe, quando de fato - como ele próprio afirma - códigos linguísticos apontariam para a estruturação social de significações e para suas diferentes realizações linguísticas contextuais que são mutuamente vinculadas.

Num trabalho posterior (1973b, p. 26) Bernstein faz referência ao fato que o uso - ou abuso - da distinção entre código restrito e código elaborado tem levado à concepção errônea que o código restrito seria diretamente relacionado

com privação lingüística ou deficiência lingüística. Bernstein atribui este erro ao fato que os autores que interpretaram sua teoria o fizeram no sentido de focar superficialmente os detalhes falados dos dois códigos ao invés de entender a concepção mais ampla dos códigos como transmissores das estruturas básicas ou significado mais profundo de uma cultura ou sub-cultura. Ele afirma que esta concepção ligaria então os códigos com o contexto de comunicação e ambos com a estrutura social. Ele faz a distinção então entre dois tipos de linguagem que podem ser chamadas de dependente de contexto e independente de contexto.

A distinção que Bernstein faz entre estes dois tipos de linguagem, dependente e independente de contexto, é a seguinte: a primeira geraria significados universais no sentido que estes significados estariam libertos do contexto que os gerou enquanto que o segundo tipo geraria significados mais particulares e estariam diretamente vinculados ao contexto. Para ele, então, uma criança da classe média produziria uma fala mais universal e uma criança da classe trabalhadora uma fala mais particular, mais vinculada ao contexto.

No entanto, foi a noção de código restrito que teve maior repercussão entre os pesquisadores e foi interpretado como privação ou deficiência lingüística com a seguinte sequência de raciocínio: que o ambiente carente da criança pobre retarda a fala da criança e que esta fala deficiente levaria conseqüentemente a um pensamento deficiente, e que por sua vez, esta deficiência cognitiva levaria naturalmente ao fracasso escolar. Por conseguinte, a criança pobre apresentaria um maior fracasso escolar devido à insuficiência de pensamento lógico. Este tipo de raciocínio nos Estados Unidos embasou o desenvolvimento dos postulados da Educação Compensatória que, como o próprio nome diz, implica em compensar, dar à criança o que não foi dado no seu ambiente familiar. Educação Compensatória foi realizada principalmente sob a forma de programas de Educação para o pré-escolar conhecidos como "Head-Start", além de diversos programas de "Enrichment", que como o nome já deixa entrever, significa dar condições mais enriquecedoras traduzindo-se principalmente na forma de dar experiências lingüísticas mais ricas à criança de classe baixa. Nesta linha se situa, por exemplo, o programa desenvolvido por Engelmann e Bereiter na Universidade de Illinois, que consistia em ensinar crianças pequenas em desvantagem o significado da linguagem básica (Engelman. 1973, p. 102).

Esta ligação estabelecida entre linguagem e cognição tem sido intensamente debatida e, a grosso modo, se pode dizer que os estudiosos do assunto têm assumido duas posições distintas com relação à linguagem e cognição. Num extremo estão aqueles que reduzem pensamento à linguagem e no outro aqueles que fazem da linguagem um produto do pensamento. O primeiro aspecto - redução do pensamento à linguagem - onde a linguagem é vista como controladora e como uma influência distorciva no pensamento, tem suas raízes em filósofos alemães como von Humbolt e foi formulado posteriormente por um lingüista americano. Edward Sapir (1958), da seguinte maneira: que os seres humanos não vivem somente no mundo objetivo nem tampouco no mundo de atividade social como é comumente compreendido, mas mais à mercê de uma linguagem particular que se tornou o meio de expressão da sociedade. Lee Whorf (1967), um estudante de Sapir, seguiu este enfoque de que a linguagem determina o pen-

samento e que todas as formas mais avançadas de pensamento estão dependentes da linguagem. Esta tese é chamada de determinismo lingüístico e leva a concluir que as pessoas que falam línguas diferentes experienciariam o mundo de modo diferente. Embora a hipótese de Whorf não seja muito convincente, sua colocação influenciou muito a teoria de privação lingüística. Esta noção de privação lingüística, como já foi anteriormente colocado, faz parte do conjunto de noções que constituem a teoria de carência cultural que está na base dos programas de Educação Compensatória, onde a ênfase é dada à linguagem deficiente que afeta o pensamento e, por conseguinte, limita as chances de sucesso escolar.

A questão que se coloca é a seguinte: A linguagem da criança pobre é deficiente ou é uma linguagem diferente em relação à criança de classe média e alta?

Os teóricos da linguagem diferente (entre os quais Labov, 1973, é um dos principais, com seu trabalho sobre "non-standard English") concordam juntamente com os proponentes da posição deficitária, que a criança pobre fracassa com grande frequência na escola e que alguma coisa tem que ser feita com relação a este problema.

No entanto, enquanto que os proponentes da linguagem deficitária acusam a criança de despreparo para enfrentar o trabalho escolar, os teóricos da linguagem diferente acusam a escola de despreparo e não a linguagem da criança. Com relação a este último argumento, William (1973a, p. 5) faz a seguinte afirmação quanto à educação nos EUA: "Os Estados Unidos é uma sociedade multicultural com escolas monoculturais e esta é a primeira e talvez a mais prejudicial desigualdade jogada sobre a criança pobre".⁴

A outra posição assumida com relação à linguagem e cognição é a de Piaget. Sua posição se assemelha à dos teóricos que fazem da linguagem um produto do pensamento. Para Piaget, a linguagem desempenha um papel limitado na formação do pensamento da criança, mas que não pode ser negligenciada. Para ele, portanto, a linguagem não molda as habilidades mentais da criança. Analisando esta posição, Sinclair de Zwart (1969) afirma que para Piaget a fonte das operações intelectuais não é encontrada na linguagem mas no período sensório motor que é pré-verbal, onde um sistema de esquemas é elaborado e esse sistema forma a base do desenvolvimento cognitivo posterior. A formação do pensamento representacional apareceria junto com a aquisição da linguagem, mas ambos pertenceriam a um processo mais englobante que é a função simbólica.

Em outras palavras, Piaget estuda a linguagem como parte da função simbólica, dentro do quadro geral de desenvolvimento das atividades cognitivas da criança. Para Piaget a linguagem assume o papel de uma das diferentes manifestações da função simbólica e não a única possível.

Defendendo portanto o princípio de não redução do pensamento à linguagem, Piaget (1952) propõe que os estágios de desenvolvimento cognitivo são universais e que todas as crianças, independentemente da cultura em que estão inseridas ou da classe social a que pertencem, progredem através dos quatro estágios do

⁴Tradução feita para o artigo pela autora do mesmo.

desenvolvimento: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Algumas pesquisas foram realizadas para testar se existe diferença de realização nas várias provas propostas por Piaget com relação à classe social a que pertence a criança. Os resultados podem ser sumarizados como: alguns estudos mostram que não existe diferença, como o de Rothenberg and Courtney (1969) e Beilin (1964) ou uma mínima diferença como o de Beilin, Kagan and Rabinowitz (1966).

Estes diferentes posicionamentos com relação à linguagem e pensamento conduzem, naturalmente, a diferentes práticas educacionais. Como, por exemplo, a análise feita por Ryan (1976, p.36), onde ele coloca que a maioria dos professores afirma que as crianças de classe média são capazes de distinguir melhor palavras que têm o mesmo som, percebem melhor formas e cores e, por que imitam a maneira de falar de seus pais, aprenderam a falar de um modo semelhante ao da maioria dos professores. Portanto, a criança de classe média está melhor preparada para a experiência escolar do que a maioria das crianças de classe baixa. No final destas exposições, o autor coloca a pergunta para os leitores se não seria razoável apresentar a proposição de modo inverso, isto é, que a escola está melhor preparada para a criança de classe média do que para a criança de classe baixa. Ryan conclui que podemos afirmar que a escola foi moldada para a criança de classe média.

Aparentemente, então, o que aconteceria, conforme estudos realizados por diferentes autores tais como Rosenthal & Jacobson (1968) e Brophy and Good (1970), a criança pobre entra para a escola querendo aprender. O professor (a) obviamente quer que seus alunos aprendam, mas ele/ela sabe que as crianças de classe baixa não se saem tão bem quanto as crianças de classe média, que têm bastante mais facilidade. Já nos primeiros dias o professor(a) está medindo o fracasso ou o sucesso da criança através dos princípios determinados pela classe média. Professores e diretores concluem que crianças de meio desfavorecido não podem aprender tão bem quanto os outros. O fracasso de aprender a ler na 1ª série, por exemplo, é atribuído quase que de imediato à deficiência intelectual da criança.

Um dos melhores autores de crítica a estas idéias é Ginsburg (1972), que no seu livro "The Myth of the Deprived Child" critica pesquisas e teorias que ele considera de má qualidade e têm levado a conclusões erradas e má prática educacional. Analisando o problema da linguagem, ele aponta para as suposições errôneas nas quais estão baseados os programas de Educação compensatória tais como o de Bereiter and Englemann (1966). Ele conclui dizendo que a criança de classe baixa não necessita programas de enriquecimento em linguagem, porque sua linguagem não é carente de nada, é somente uma linguagem diferente da criança de classe alta. E como qualquer outra criança, as crianças pobres necessitam de um ambiente que enriqueça as suas habilidades.

Portanto com relação à Educação no Brasil, com sérios problemas de evasão e repetência na 1ª série do 1º Grau (Anuário Estatístico do Brasil, 1977; Brasil, 1973-74) deveria ficar a advertência dos críticos de Educação Compensatória nos Estados Unidos. O problema não reside somente na criança - que falha porque não é suficientemente inteligente na opinião dos entendidos - mas o problema

talvez esteja em adequar o ensino para a criança pobre e aproveitá-la, a bagagem cultural que ela traz para a escola. Como qualquer outra criança, crianças pobres necessitam de um ambiente que enriqueça as habilidades que possui e permita desenvolver a sua linguagem e não uma mudança radical na identidade social, como vem sendo proposto. A criança de meio sócio-econômico baixo não necessita programas de enriquecimento em linguagem, por que sua linguagem não é carente de nada, é somente uma linguagem diferente da criança de classe média e alta.

Apesar da influência exercida pelos trabalhos iniciais de Bernstein nos seguidores da linguagem deficitária e na prática educacional advinda da adoção destas idéias, Bernstein afirma num trabalho mais recente (1973) que o código restrito não deve ser interpretado somente como linguagem pobre e que devemos nos conscientizar para o fato de que ele contém uma vasta quantidade de significados e que simboliza uma determinada cultura e que, portanto, não deve ser desvalorizado. A criança pobre falha com frequência na escola porque, para a criança de classe média, a escola continua o processo de socialização iniciado na família e a experiência na escola é, por conseguinte, de desenvolvimento social; enquanto que para a criança pobre (que não é sensível ao sistema de comunicação da escola) a experiência é de mudança social: No primeiro caso nós temos a elaboração da identidade social e no segundo, mudança da identidade social. Neste segundo caso teríamos uma discontinuidade, para a criança pobre, entre dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes.

Finalizando com uma advertência sobre a prática educacional no Brasil, deveríamos evitar a importação de modelos tais como o de Educação Compensatória e ao invés de culpar a criança pobre e dar-lhe uma série de rótulos (carente cultural, despreparada para a experiência escolar, criança marginalizada culturalmente, etc...) deveríamos tentar desenvolver um contexto de aprendizagem mais adequado ao processo de socialização desta criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL, Rio de Janeiro, v. 38, 1977.
2. BEILIN, Harry. *Perceptual cognitive conflict in the development of an invariant area concept*. Journal of Experimental Child Psychology, 1:208-26, 1964.
3. BEILIN, Harry; KAGAN, Jacob; RABINOWITZ, Rhea. *Effects of verbal and perceptual training on water level representation*. Child Development, 37: 317-29, 1966.
4. BEREITER, C. & ENGELMANN, J. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.
5. BERGER, Peter & LUCKMAN, Thomas. *The social construction of reality*. New York, Anchor Books, 1967.
6. BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1
7. _____. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3

8. ———. *Social class and linguistics development; a theory of social learning*. In: HALSEY, A. H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C. A., ed. *Education, economy and society*. New York, Free Press, 1961.
9. ———. *A sociolinguistic approach to socialization: with some preference to educability*. In: WILLIAM, Frederick, ed. *Language and poverty: perspectives on a theme*. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1973a. p. 25-61.
10. BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1973b. v. 2.
11. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse estatístico do ensino de 1º grau — 1973/74. Rio de Janeiro, 1977.
12. BROPHY, F. E. & GOOD, T. I. *Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data*. Journal of Educational Psychology, 61 (5): 363-74, 1970.
13. CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
14. ENGELMANN, Seigfried. *How to construct effective language programs for the poverty child*. In: WILLIAM, Frederick, ed. *Language and poverty: perspectives on a theme*. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1973. p. 102-21.
15. GINSBURG, Herbert. *The myth of the deprived child: poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1972.
16. LABOV, William. *The logic of nonstandard English*. In: WILLIAM, Frederick, ed. *Language and poverty: perspectives on a theme*. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1973. p. 153-89.
17. MARCUSCHI, Luiz. *Linguagem e classes sociais*. Porto Alegre, Ed. Movimento, Ed. da URGs, 1975.
18. PIAGET, Jean. *The language and thought of the child*. New York, New American Library, 1974.
19. ———. *The origin of intelligence in children*. New York, International University Press, 1952. Edição original em 1936.
20. ROSENTHAL, L. R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
21. ROTHENBERG, B. & COURTNEY, R. *Conservation of number in very young children*. Developmental Psychology, 1 (5): 493-502, 1969.
22. RYAN, William. *Blaming the victim*. New York, Vintage Books, 1976.
23. SAPIR, E. *Status of linguistics as a science*. In: MANDELBAUM, D. G., ed. *Selected writings of E. Sapir*. Berkeley, University of California, 1958.
24. SINCLAIR DE ZWART, Hermina. *Developmental psycholinguistics*. In: ELKIND, D. & FLAVELL, J., ed. *Studies in cognitive development; essays in honor of Jean Piaget*. New York, Oxford University Press, 1969. p. 315-36.
25. WHORF, Benjamin Lee. *Language thought & reality; selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1967.
26. WILLIAM, Frederick. *Some preliminaries and prospects*. In: WILLIAM, Frederick, ed. *Language and poverty: perspectives on a theme*. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1973a. p. 1-9.
27. WILLIAM, Frederick, ed. *Language and poverty: perspectives on a theme*. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1973b.

ABSTRACT

This paper analyzes the influence of the initial work of Basil Bernstein in the educational setting of the USA and the impact of these ideas in Brazil. It points to the criticism that has been done by American authors to the Compensatory Education Programs in the last few years and the position that Bernstein has taken regarding these matters.

(Recebido para publicação em 11.12.79)

BASIL BERNSTEIN;
BIOGRAFIA

Dados biográficos	<i>Nascimento</i>
1924	
Formação acadêmica	
1947-1951	<i>BSc em Economia e Sociologia, London School of Economics</i>
1952-1953	<i>Pós-Graduação em Educação, Westminster Training College</i>
1963	<i>PhD em Sociologia, University of London</i>
1974	<i>Dlitt. (Hon.), University of Leicester</i>
Funções e cargos	
1954-1960	<i>Professor, City Day College</i>
1960-1962	<i>Pesquisador senior, University College London</i>
1962-1967	<i>Professor assistente de Sociologia da Educação, Institute of Education, University of London</i>
1967-	<i>Professor titular de Sociologia da Educação, Institute of Education, University of London</i>
1968-1972	<i>Membro do Social Science Research Council</i> <i>Vice-presidente do Sociology of Education Committee, International Sociological Association</i>
atualmente	<i>Chefe do Departamento de Sociologia da Educação, Institute of Education, University of London</i> <i>Chefe do Sociological Research Unit</i>
Outras atividades	<i>Professor visitante nas Universidades:</i> <i>Ecole Pratique de Hautes Etudes, Paris</i> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre e nas Universidades de Bucharest, Helsinki, Lund, New York e Oslo</i> <i>Editor associado de:</i> <i>Sociology of Education (American Journal of Sociology)</i> <i>Sociology (British Journal)</i> <i>Journal of Psycho-Linguistic Research</i> <i>International Journal of the Sociology of Language</i> <i>Journal of Child Language</i> <i>Editor geral da série "Primary Socialization Language and Education". do Sociological Research Unit e publicada pela Routledge and Kegan Paul</i>

BIBLIOGRAFIA

1. BERNSTEIN, Basil. *Aspects of language and learning in the genesis of the social process*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1: 313-24, 1961.
2. _____. *Aspects of the relations between education and production*. In: BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1977. v.3, cap. 8, p. 175-200.
3. _____. *A brief account on the theory of codes*. In: BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1, p.237-57.
- _____. _____. In: DREITZEL, Hans Peter, ed. Childhood and socialization. New York, Macmillan; London, Collier-Macmillan, 1973. p.213-39.
- _____. _____. In: SOCIAL relationships and language: some aspects of the work of Basil Bernstein. Milton Keynes, The Open University Press, 1973.
4. _____. Class and pedagogy visible and invisible. Paris, OECD, CERI, 1973.
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3, p.116-40.
5. _____. Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1.
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3, p. 116-40.
5. _____. Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1.
- _____. _____. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1. Reimpressa em 1977.
6. _____. Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3.
- _____. _____. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1977. v.3.
7. _____. *A critique of contemporary education*. In: RUBENSTEIN, D. & STONEMAN, C., ed. Education for democracy. Harmondsworth, Penguin Books, 1970.
8. _____. *A critique of the concept of compensatory education*. In: PASSOW, A. H., ed. Improving opportunities for the disadvantaged. New York, Columbia University, Teachers College Press, 1969. Trabalho apresentado na Work Conference of the Teachers College, Columbia University.
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p.109-201.
9. _____. *Education cannot compensate for society*. New Society (387):344-7, Feb. 1970.
- _____. _____. In: SCHOOL and society; a sociological reader. London, Routledge & Kegan Paul, Milton Keynes, The Open University Press, 1971. p.61-6.
10. _____. *Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences*. American Psychologist. *Ethnography of communication*. Washington, 1964. Número especial. Ed. J. J. Gumperz e D. Hymes.

Bibliografia compilada pela bibliotecária HELENA OSORIO LEHNEN. Os itens não numerados se referem às reimpressões dos trabalhos.

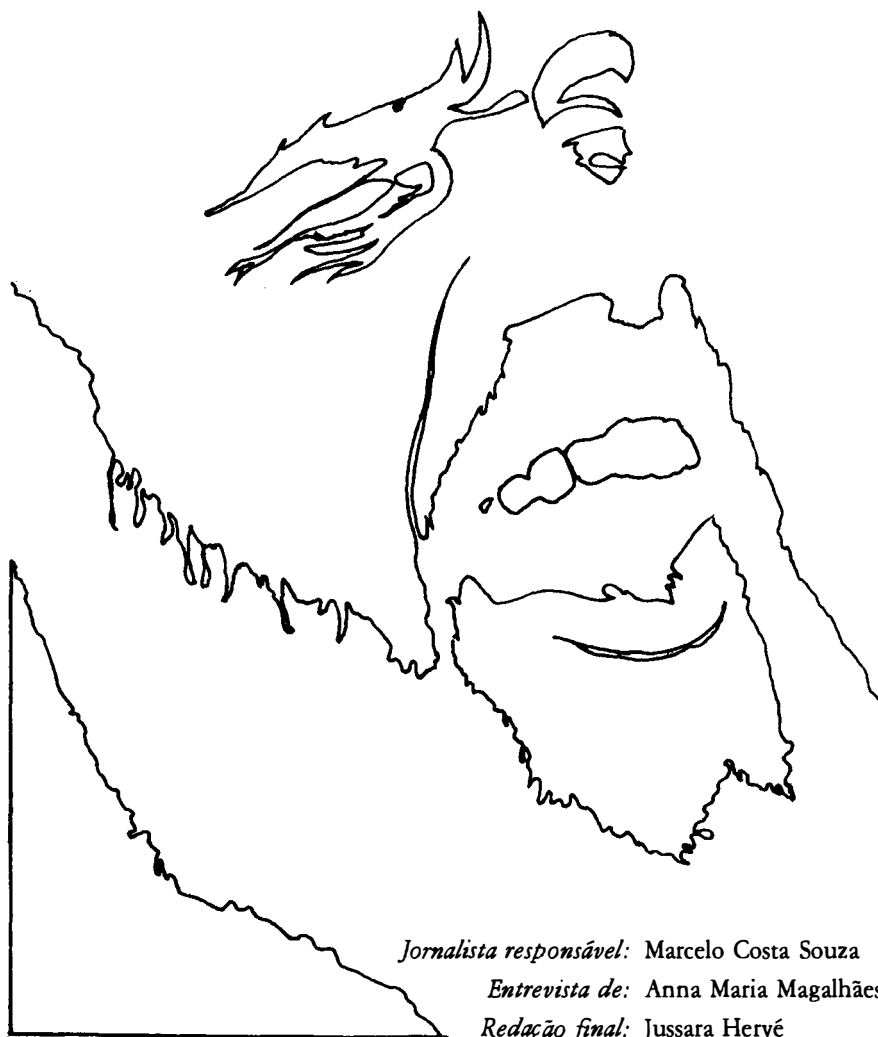
11. _____. Family role systems, socialization and communication. *Chicago, University of Chicago, 1963. Trabalho apresentado na Conference on Development of Cross-Cultural Research on the Education of Children and Adolescents. Não publicado.*
_____. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, Dell, ed. *Directions in sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.*
12. _____. *Language and social class.* *British Journal of Sociology*, 11:271-6, Sept. 1960.
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1, p. 61-7.*
13. _____. *Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence.* *Language and Speech*, 5:31-46, 1962.
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1, p. 76-94.*
14. _____. *A note on the coding of objects and modalities of social control, appendix to "Class and pedagogies: visible and invisible".* In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1, p. 231-6.*
15. _____. *On the classification and framing of educational knowledge.* In: YOUNG, M. F. D., ed. *Knowledge and control. London, Collier-Macmillan, 1971.*
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1, p. 202-30.*
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 1, p. 85-115.*
16. _____. *On the curriculum.* *London, University of London, Institute of Education, 1969. Não publicado.*
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3, p. 75-84.*
17. _____. *Open schools, open society?* *New Society*, 14 Sept. 1967. p. 351-3.
_____. In: *SCHOOL and society; a sociological reader. London, Routledge & Kegan Paul; Milton Keynes, The Open University Press, 1971. p. 166-9.*
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975, v. 3, p. 67-75.*
18. _____. *Play and the infant school.* *Where, Christmas Supplement 11, Toys, 1967.*
19. _____. *A public language: some sociological implications of a linguistic form.* *British Journal of Sociology*, 10:311-26, 1959.
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1, p. 42-60.*
20. _____. *A review of "The Lore and language of school children", by Iona and Peter Opie.* *British Journal of Sociology*, 11:178-81, 1960.
_____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1, p. 71-5.*
21. _____. *The role of speech in the development and transmission of culture.* In: KLOPF, G. L. &

HOHMAN, W. A., ed. *Perspectives on learning*. New York, *Mental Health Materials Center*, 1967.

22. _____. *Social class and linguistic development; a theory of social learning*. In: HALSEY, A. H. et alii, ed. *Education, economy and society; a reader in the sociology of education*. New York, Free Press; London, Collier-Macmillan, 1961. p.288-314.
23. _____. *Social class, language and socialization*. In: ABRAMSON, A. S. et alii. *Current trends in linguistics*. Mouton Press, 1971. v.12.
- _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p. 170-89.
24. _____. *Social class, linguistic codes and grammatical elements*. *Language and Speech*, 5:221-40, 1962.
- _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p. 95-117.
25. _____. *Social class, speech systems and psychotherapy*. *British Journal of Sociology*, 15:54-64, 1964.
26. _____. *Social control, conflict and the family*. *Berlin Television*, 1969.
27. _____. *Social structure, language and learning*. *Journal of Educational Research*, 3:163, 1961.
28. _____. *A socio-linguistic approach to socialization; with some reference to educability*. In: GUMPERZ, J.J. & KYMES, Dell, ed. *Directions in socio-linguistics*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- _____. In: WILLIAM, Frederick, ed. *Language and poverty; perspectives on a theme*. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1973. p.25-61.
- _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p. 25-61.
29. _____. *A socio-linguistic approach to social learning*. In: GOULD, J., ed. *Penguin survey of the Social Sciences*. London, Penguin Books, 1965.
- _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p. 118-39.
30. _____. *Socio-linguistic thesis*. Porto Alegre, UFRGS, *Cursos de Pós-Graduação em Educação*, 1977. *Trabalho apresentado no Seminário de Sociolinguística*. Mimeogr.
31. _____. *The sociology of education: a brief account*. In: EIGHTEEN plus - the final selection. Milton Keynes, The Open University. 1972.
- _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3, p. 146-62.
32. _____. *Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences*. *British Journal of Sociology*, 9:159-74, 1958.
- _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. 2. rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p. 23-41.
33. _____. *Sources of consensus and disaffection in education*. *Journal of Assistant Mistresses*. 17:4-11, 1966.

- _____. _____. In: *PERSPECTIVES on the curriculum. Milton Keynes, The Open University Press, 1972.*
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3, p. 37-53.*
34. _____. *Sozio-Kulturelle determinanten des lernens: mit besonderer Berücksichtigung der rolle der Sprache. Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-psychologie, Sonderheft, 4:52, 1960.*
35. BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1973. v.2.*
- _____. _____. *rev. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.2. Reimpressa em 1975.*
36. _____. *Language, primary socialization and education. London, Routledge & Kegan Paul, 1970.*
37. BERNSTEIN, Basil & BRANDIS, Walter. *Social class differences in communication and control. In: BRANDIS, Walter & HENDERSON, Dorothy. Social class, language and communication. London, Routledge & Kegan Paul, 1970. cap. 3, p.93-129.*
38. BERNSTEIN, Basil & COOK, J. *Coding grid for maternal control. London, University of London, Institute of Education, Department of Sociology, 1965.*
39. BERNSTEIN, Basil & DAVIES, W. B. *Some sociological comments on Plowden. In: PETERS, R. S., ed. Perspectives on Plowden. London, Routledge & Kegan Paul, 1968.*
40. BERNSTEIN, Basil & HENDERSON, Dorothy. *Social class differences in the relevance of language to socialization. Sociology, 3(1), Jan. 1969.*
- _____. _____. In: MUSSEN, Paul Henry et alii. *Readings in child development and personality. New York, Harper and Row, 1965. p.228-47.*
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.2 p. 24-47.*
41. BERNSTEIN, Basil & YOUNG, Douglas. *Social class differences in conceptions of the uses of toys. Sociology, 1(2):2-5, 1967.*
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.2, p. 13-23.*
42. _____. *Some aspects of the relationships between communication and performance on tests. In: MEADE, J. E. & PARKES, A. S., ed. Genetic and environmental factors in human ability. London, Oliver and Boyd, 1966.*
43. BERNSTEIN, Basil; ELVIN, H. L.; PETERS, R. S. *Ritual in education. In: HUXLEY, J., ed. A discussion of ritualization in animals and man. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, 251(772):429-36, 1966. Trabalho apresentado no Symposium on Ritual, Royal Society of London.*
- _____. _____. In: *SCHOOL and society; a sociological reader. London, Routledge & Kegan Paul; Milton Keynes, The Open University Press, 1971. p.160-5.*
- _____. _____. In: BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3 p. 54-66.*
44. BRANDIS, Walter & BERNSTEIN, Basil. *Selection and control; teachers ratings of children in the infant school. London, Routledge & Kegan Paul, 1974.*

COMUNI COMUNICA COMUNICAÇÃO



Jornalista responsável: Marcelo Costa Souza

Entrevista de: Anna Maria Magalhães

Redação final: Jussara Hervé

ENTREVISTA COM BASIL BERNSTEIN

Basil Bernstein, titular de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres, esteve em Porto Alegre no mês de abril, juntamente com a professora Maria Aparecida Joly Gouvea, do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo. Ambos vieram a convite dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por suas experiências no campo da pesquisa educacional. Bernstein tem trabalhado em várias pesquisas na área da Sociologia da Educação. Nesse sentido forneceu entrevista à equipe jornalística da Central de Produções da Faculdade de Educação da UFRGS, abordando, especialmente, a influência dos fatores sócio-econômicos sobre as oportunidades educacionais. Já a professora Maria Aparecida Joly Gouvea, na mesma entrevista, traçou um paralelo entre as experiências ressaltadas por Bernstein, e aplicadas em seu país, com o que vem sendo realizado em termos de educação brasileira. Aparecida Gouvea está, atualmente, desenvolvendo trabalhos de assessoramento a projetos de pesquisas, particularmente, a estudantes em fase de doutoramento.

AS CHANCES DE INGRESSO NA ESCOLA

É muito raro que uma criança nascida no meio rural atinja a escola secundária no Brasil.

O grau sócio-econômico do meio de origem de uma criança em idade escolar pode influir decisivamente no seu acesso às instituições educacionais e, também, no seu desenvolvimento dentro destas. Não que seja a escola quem vá vetar oportunidades de ingresso de crianças dessa ou daquela posição. Há escolas que permitem igual acesso. Mas, as diferenças surgem na aquisição do conhecimento.

Com essa avaliação, Bernstein enfatizou o fato de que "a posição econômica determina diferentes van-

tagens para algumas crianças, antes mesmo delas nascerem. As crianças podem ter igualdade de acesso à escola. Mas, as de classe média, têm condições de explorar a escola de forma mais vantajosa, de uma maneira que é impossível para as crianças da classe operária".

O exemplo foi dado com crianças da Inglaterra. Segundo observou Bernstein, lá, as crianças da classe média têm acesso, às instituições educacionais, diferenciado e privilegiado. Além disso, "estão mais capacitadas, em consequência de sua origem sócio-econômica, a se apropriarem dos meios de aquisição do conhecimento".

A mesma situação é verificada no Brasil, talvez até de forma muito mais verdadeira, segundo ressaltou a professora Aparecida Gouvea. Para ela, "as diferenças de oportunidades educa-

cionais aqui, são muito grandes. As chances de uma criança chegar à escola secundária, por exemplo, são grandemente determinadas, não somente pela sua origem social, mas muito, também, pelo tipo de região na qual ela nasceu. Assim é muito raro que uma criança nascida no meio rural atinja a escola secundária no Brasil".

A professora Aparecida Gouvea não afirma que esse seja o caso do Rio Grande do Sul, pelo menos não em graus tão elevados. "Mas isso acontece frequentemente nos outros estados brasileiros. O local do nascimento, geograficamente falando, e a origem social, influenciam de tal forma que, quando examinamos a população de uma escola média, podemos apostar que grande parte das crianças vêm da classe média ou da alta classe média e, poucas de outras classes".

Uma pesquisa feita em São Paulo no ano passado (1978) denunciou a existência, na cidade, de 140 mil crianças na idade dos sete aos 14 anos, fora da escola. Isso, na opinião da professora Aparecida Gouvea, "demonstra a quantidade de discriminação que a sociedade determina em termos de acesso à escola primária, que é o ensino fundamental. Deste modo, as vagas podem estar lá (teoricamente não existem restrições), mas a maioria das crianças não têm condições para as mínimas despesas que são exigidas pela escola. O principal problema é o econômico. Mas não é o único que explica esta situação".

A professora lembrou que frequentemente ocorre das crianças começarem a trabalhar muito cedo. "Os meninos passam por todo o tipo de trabalho servil, quase escravo. As meninas ajudam em casa e muitas,

apesar da pouca idade, tomam conta de irmãos ainda menores, enquanto a mãe vai trabalhar. Todos esses fatores resultam em uma permanente ausência da escola ou ainda em uma presença tão irregular que, ao final do primeiro ou segundo ano escolar, mesmo estando matriculadas, elas terminam saindo definitivamente. Aquelas que permanecem ficam irremediavelmente atrás das outras. Depois de um ano ou dois, repetindo a mesma série, as crianças vão adiante sem saber ler nem escrever".

Em sociedades capitalistas, a principal função do sistema educacional é manter a estrutura de relações entre os grupos sociais enquanto diferencia as relações entre os indivíduos selecionados.

Na opinião do professor inglês, o problema varia de sociedade para sociedade, "mas está claro, pelo que ouvimos aqui e ali, que existem questões econômicas fundamentais, que precisam ser respondidas e resolvidas como uma pré-condição para qualquer possibilidade de ativar igualdades. Não somente de acesso mas, também, igualdade em termos de aquisição de capacidade de aprender, o que vem a ser, fundamentalmente, uma questão econômica. Isto traz à tona uma questão bem mais ampla: de como a renda nacional é gerada e distribuída. E seria um pouco presunçoso querer responder esta questão em termos de Brasil".

Em termos de Inglaterra, Bernstein se diz plenamente convencido da existência de uma limitação planejada no sistema educacional para agir como instrumento maior sobre as mudanças radicais da sociedade que fujam a seu

contexto. Mas, "não acredito na natureza de um sistema educacional em si, como um instrumento radical de mudança social. Acredito que, certamente, em sociedades capitalistas, mais nestas que em outras, a principal função do sistema educacional é manter a estrutura de relações entre os grupos sociais, enquanto diferencia as relações entre os indivíduos selecionados, de maneira que o sistema educacional está definitivamente baseado na noção de produzir mudanças estruturais entre indivíduos ao mesmo tempo que mantém as relações estruturais entre os grupos sociais".

Uma das soluções parciais que vem sendo tentada no Brasil para, pelo menos, tentar reduzir essa evasão de crianças das escolas, durante os primeiros anos de aprendizado, é a merenda escolar gratuita. Conforme a professora Maria Aparecida Joly Gouvea pôde constatar, "isto mantém a criança na escola e algumas chegam mesmo a ir exclusivamente porque a merenda escolar é a única refeição integral que recebem durante todo o dia. Isto poderia ser um ponto, mas é difícil acreditar que seja suficiente. As condições materiais dos lares de onde vêm a maioria das crianças, muitas vezes, faz com que mesmo este alimento chegue muito tarde na vida das crianças".

O fator alimentação é ressaltado pela professora paulista, ao lembrar afirmações de pessoas que trabalham em saúde e nutrição, quanto aos muitos danos causados no desenvolvimento intelectual da criança, devido a subnutrição no primeiro ano de vida. "Assim, muitas vezes, recebemos crianças tão desnutridas que é impossível recuperá-las. Os danos causados anteriormente são irreversíveis e estão

lá. Podemos considerar a alimentação apenas como uma das questões. Do ponto-de-vista emocional, que é o ponto-de-vista da criança, o alimento é muito importante e significa muito para ela. Mas do ponto-de-vista intelectualista é pouco".

Bernstein acredita que quando a questão educacional atinge a um impasse extremado, onde as causas problemáticas são muitas, exigindo soluções para as diversas variáveis surgidas, só mesmo uma mudança no sistema político de um país possibilitaria modificações significativas no sistema educacional. Na sua opinião "não se pode realmente falar sobre educação e sociedade. Sociedade nunca é mais viva e real do que quando está trabalhando com a educação e através desta. De maneira que é preciso sempre pensar não em educação e sociedade, mas sim, em termos de regulamentação da educação feita pela sociedade".

O professor acrescentou ainda que "qualquer alteração significativa no sistema educacional necessariamente só pode acontecer se houver uma força diferente da sociedade trabalhando junto com esse sistema educacional. E, dentro disto, é correto afirmar que é preciso antes mudar os fatores externos da educação, se de fato deseja-se fazer qualquer mudança fundamental". O pesquisador inglês fez questão de ressaltar que "qualquer que seja a sociedade, os sistemas educacionais são repetidores do sistema vigente. Como repetem e o que repetem é que varia. E, tanto quanto sei, nenhum sistema educacional tem desperdiçado o espaço que tem para criticar efetivamente e constantemente a ideologia que deve reproduzir".

OS PODERES DA PESQUISA EDUCACIONAL

Os resultados da pesquisa não são usados apropriadamente. São usados conforme o principal objetivo do planejador de ensino.

Os dois pesquisadores entrevistados também analisaram alguns aspectos da pesquisa educacional como uma fonte, positiva ou não, de informações, ou mesmo, como um meio de prevenir ou pôr um fim a possíveis crises no setor educacional. Tanto Basil Bernstein como Aparecida Gouvea ressaltaram alguns problemas que podem surgir com esse tipo de exploração, como por exemplo, o fato desta poder ser tomada seletivamente pelo sistema político ou então ser usada para legitimar uma posição particular.

Segundo Bernstein, "muitas pesquisas educacionais têm, de fato, reunido informações básicas para o planejamento da educação. A pesquisa pode também fornecer informações que influenciem o planejamento, no caso do pesquisador ser sensível ao seu resultado. Mas, apesar de se fazer uma pesquisa muito importante, o fato dela ser aplicada ou aceita é muito mais uma questão política e ideológica". Na mesma linha de posicionamento, a professora Aparecida Gouvea disse que "o problema básico é que não importa a pertinência nem a qualidade de uma pesquisa educacional. Os resultados da pesquisa não são usados apropriadamente. São usados conforme o principal objetivo do planejador do ensino".

Em termos específicos de Brasil, a pesquisadora paulista destacou os pon-

tos principais nos quais deveria se basear uma pesquisa educacional. Na sua opinião esta teria de ser necessariamente, a mais fundamental possível. "Não uma pesquisa sobre problemas menores. Não importa o grau de sofisticação da pesquisa ou sua estrutura ou ainda, se as medidas são precisas. Nada importa se ela não tratar de uma questão que faça parte do sistema maior. Não importa que do ponto-de-vista estatístico ou metodológico ela seja uma excelente pesquisa. Ela não será uma boa pesquisa!"

Uma das funções da pesquisa é tentar desmascarar, arrancar o disfarce, e permitir que as pessoas participem da discussão sobre o que constitui a problemática crucial.

Para Bernstein, a pesquisa pode fazer muita coisa, mas lembra que "estamos falando de crise educacional. Muitas vezes esta se apresenta de tal forma que a crise fundamental é disfarçada pela maneira como se fala da crise educacional. Eu acredito que talvez, uma das funções da pesquisa, não somente a educacional, mas certamente, na ciência social, é tentar desmascarar, arrancar o disfarce e permitir que as pessoas participem da discussão sobre o que constitui a problemática crucial, em vez de discutir quais são os problemas constituídos por outros, para as pessoas". O pesquisador inglês considera importante que as pessoas descubram qual o problema, não se limitando a trabalharem em cima de um que lhes foi apresentado, já pronto.

Segundo ele, "esta é uma das funções da pesquisa apesar de não ser a única. Mas é a principal para que se possa examinar e expor as aspeções,

concepções que as pessoas têm sobre senso comum mundial. Desta forma eu acredito que esta seja a função da pesquisa em qualquer época, de crise ou não, mas particularmente útil em tempo de crise".

Aparecida Gouvea faz aqui uma ressalva: "É preciso antes definir o que é crise e onde está a crise, pois, muitas vezes, ela não está no sistema educacional e sim, mais além, fora do alcance do sistema educacional. Assim,

não importa o quanto se trate dos problemas educacionais. Não se poderá resolver a chamada crise sem que se preste atenção ao que está acontecendo fora do sistema educacional. Muitas vezes a própria crise é um bom sintoma. A crise pode alterar os indivíduos de uma sociedade. Há vários e sérios problemas que têm sido erradamente mascarados. Muitas vezes uma crise é necessária para sacudir, acordar, despertar todo o sistema".