

# BERNSTEIN E A CLASSE MÉDIA\*

Sally Power\*\* e Geoff Whitty\*\*\*

## Resumo

Este artigo explora as contribuições de Basil Bernstein para a discussão sobre educação e classe social e, de forma particular, a relevância de seu trabalho para a compreensão da classe média britânica. Bernstein é um dos poucos sociólogos da educação a reconhecer e explorar as diferenças e tensões no interior da classe média. Partimos da discussão, em linhas gerais, de algumas das influências da teorização de Bernstein sobre classe social e, em seguida, sublinhamos suas principais idéias acerca da relação entre classe média e educação. Investigamos, então, a relevância do seu trabalho para a pesquisa sobre educação e diferenciação no interior da classe média, partindo dos dados obtidos no nosso projeto “Destinados para o Sucesso”. Esse projeto traçou as biografias educacionais de 300 jovens, homens e mulheres, desde o início da sua promissora carreira educacional na escola secundária até os 25 anos de idade. Sustentamos que as distintas disposições e orientações da “nova” e da “velha” classe média propostas por Bernstein são evidentes nas preferências paternas por tipos de escolas, processos de engajamento dos alunos e, por fim, nas identidades diferenciadas da classe média.

**Palavras-chave:** Basil Bernstein. Classe média. Biografias educacionais.

## Abstract

This paper explores Basil Bernstein's insights into education and social class, and in particular the relevance of his work for understanding the British middle class. Bernstein is one of the few sociologists of education to recognise and explore differences and tensions within the middle class. We begin by exploring some of the influences of Bernstein's theorisation of social class in general, and outline his main ideas on the relationship between the middle class and education in particular. We then examine the relevance of his work for research on education and middle-class differentiation through drawing on data from our 'Destined for Success' project. This project traced the educational biographies of 300 young men and women from the beginning of their promising educational secondary school career to their mid-twenties. We argue that the distinctive dispositions and orientations of the 'new' and 'old' middle class proposed by Bernstein are evident within parental preferences for types of school, processes of student engagement and, ultimately, differentiated middle-class identities.

**Keywords:** Basil Bernstein. Middle Class. Educational biographies.

## Introdução

Apesar de ter sido acusado de realizar uma estereotipização tosca de classe social em seu trabalho sobre os códigos de linguagem, Bernstein oferece um entendimento de classe mais sofisticado e complexo do que muitos outros autores que vêm escrevendo sobre tal assunto. Ele é um dos poucos sociólogos da educação que reconhece a importância da relação entre classe média e educação e que explora as diferenças e tensões dentro da classe média. Embora não tenha sido apenas até a década de 1970 que Bernstein explicitamente focalizou a classe média, seu trabalho inicial sobre linguagem pode ser visto como uma tentativa de elucidar a socialização dessa classe. Sua obra mostra claramente que a história do sistema educacional é a história da classe média.

Neste artigo ressaltamos as principais proposições de Bernstein e examinamos sua relevância contemporânea ao compormos a análise dos dados

de um projeto de pesquisa que traçou as biografias educacionais de 300 jovens, homens e mulheres, ao longo de suas carreiras educacionais. Sustentamos que as teorizações de Bernstein sobre as distintas disposições e orientações da “nova” e da “velha” classe média podem ser utilizadas para explicar as preferências contrastantes dos pais por tipos de escola, os padrões de engajamento dos alunos com a escola e os complexos processos de reprodução cultural.

## Bernstein e Classe Social

O conceito de classe social está no centro do projeto de Bernstein, mas, de alguma forma, frequentemente permanece como algo que escapa à compreensão. O autor tenta defini-lo nas páginas iniciais da segunda edição de *Class, Codes and Control, Volume 3*: “As relações de classe constituem desigualdades na distribuição de poder entre os grupos sociais, que

\* Artigo publicado inicialmente no British *Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 4, p. 595 - 606. Com tradução de Diana da Veiga Mandelert (Doutoranda – PUC/RJ), revisão técnica e notas explicativas de Cláudia V. A. Gallian (Doutoranda - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP) e Jefferson Mainardes (PPGE-UEPG), sua publicação nesta edição da Revista Práxis Educativa foi autorizada pelos autores.

\*\* Professora da Cardiff University (País de Gales). E-mail: powers3@Cardiff.ac.uk

\*\*\* Professor e Diretor do Institute of Education – University of London. E-mail: g.whitty@ioe.ac.uk

se realizam na criação, organização, distribuição, legitimação e reprodução de valores materiais e simbólicos, oriundos da divisão social do trabalho". (BERNSTEIN, 1977, p. viii).

Entretanto, como acontece com muitas das definições de Bernstein, a brevidade e amplitude do referido conceito ocultam uma série de tensões e fornecem apenas uma ajuda limitada no esclarecimento e desenvolvimento das idéias desse autor. No desenvolvimento de suas análises sobre classe e relações de classe, Bernstein recorre a uma variedade de diferentes fontes<sup>1</sup>. Durkheim foi a sua maior e mais durável fonte de inspiração – de onde ele deriva idéias-chave organizadoras, como a divisão do trabalho e as implicações dessa divisão para o estabelecimento de formas de solidariedade social<sup>2</sup>. Na década de 1970, Marx aparece como uma referência. Para ele, classe social é mais explicitamente articulada à estrutura econômica e é ligada ao reconhecimento da distribuição desigual de poder e controle social<sup>3</sup>. Mead também é citado como fonte ao desenvolver as noções de estruturação da consciência e de sistemas de pensamento. Isso fica ainda mais evidente durante os anos 1980, quando Bernstein começa a deixar explícitas as suas ligações com o pós-estruturalismo (BERNSTEIN; DIAZ, 1984; BERNSTEIN, 1986), fazendo um cruzamento de suas idéias com as de Foucault e Lacan e realizando uma "virada lingüística" que delimitou ainda mais seu vocabulário e suas análises.

Partindo de uma variedade de tradições, particularmente de Durkheim e Marx, Bernstein caminhou por um território perigoso. O saber sociológico convencional apresentou esses dois "pais fundadores" em posições opostas; de fato, em um texto muito influente, Dawe (1970) identificou-os como as fontes de duas sociologias. Durkheim – revelado para os teóricos ocidentais por meio do trabalho de Talcott Parsons<sup>4</sup> – foi freqüentemente considerado como pertencente ao lado reacionário ("um anti-herói conservador"; DAVIES, 1994, p. 3), com uma compreensão pouco densa do "problema da ordem" na sociedade (DAWE, 1970), enquanto Marx foi posicionado no lado radical, como tendo o propósito não só de compreender, mas de enfrentar o "problema do controle". (DAWE, 1970). Não é surpreendente que, partindo de fontes tão di-

<sup>1</sup> Atkinson (1985) oferece informes detalhados das origens teóricas da sociologia de Bernstein.

<sup>2</sup> Tais idéias estão mais explicitadas em artigos tais como "*Ritual in education*" (BERNSTEIN *et al*, 1966) e "*Open schools – open society?*" (BERNSTEIN, 1977).

<sup>3</sup> "*Aspects of the relations between education and production*" (BERNSTEIN, 1977, p. 174-200) destaca uma perspectiva claramente marxista – apesar das críticas de teóricos contemporâneos tais como Bowles e Gintis – e argumenta em favor da autonomia relativa do sistema educacional.

<sup>4</sup> Novamente, ver Atkinson (1985) para uma discussão sobre os diferentes legados de Durkheim, na interpretação de sociólogos como Radcliffe-Brown e Talcott Parsons.

versas, Bernstein tenha estabelecido compromissos baseados em empréstimos seletivos e adaptações criativas - fato que causou alarme nos discípulos dessas escolas de pensamento, que consideraram que seus conceitos organizadores fundamentais haviam sido apropriados de forma inadequada ou mesmo violados. As críticas dos teóricos de inspiração marxista muitas vezes se concentraram no que foi considerado como falta de uma teoria de classe e ausência do conflito e do sujeito<sup>5</sup>. Rosen, por exemplo, alegou que Bernstein falhou ao considerar o sistema de classes em sua totalidade, e criticou a "notável ausência" das regras de classe<sup>6</sup>: "Quando Bernstein fala de controle social, ele não está falando dos meios pelos quais uma classe social controla a outra, mas apenas das formas pelas quais os membros de uma mesma classe controlam-se mutuamente". (1972, p. 6). De forma similar, Torode (1986, p. 452) indica que, para Bernstein, o sistema de classe "é uma relação durkheiminiana não-antagônica (...) em vez de uma relação caracterizada pela desigualdade e pela coerção."

Também foi ressaltado que a ênfase nas formas de consciência tomou precedência sobre as condições objetivas da regulação de classe da distribuição de poder e dos princípios do controle. Apple, por exemplo, considerou que Bernstein usa classe como uma "categoria de experiência e consciência (...) em vez de uma categoria econômica e estrutural". (APPLE, 1979, p. 131). Bisseret critica Bernstein por aparentemente ter defendido as noções de poder, mas ter falhado ao incorporá-las nas suas análises. De fato, a autora acusa Bernstein de ter assumido uma orientação psicológica e fenomenológica de classe e rejeita suas tentativas de esclarecer seus conceitos, tomando-as como "observações disparatadas que não podem ser consideradas como definições teóricas". (BISSERET, 1979, p. 91).

Enquanto aqueles de tradição marxista estavam preocupados com a falta dos aspectos relativos à estrutura e ao poder no uso do conceito de classe por Bernstein, os seguidores de Durkheim se inquietavam com o seu determinismo econômico. Embora Cherkaoui (1977) tenha identificado Bernstein como "o verdadeiro sucessor da tradição durkheiminiana no estudo sociológico dos sistemas educacionais", ele manifesta inquietação por considerar que Bernstein "falhou ao conservar os aspectos múltiplos". Em particular, critica Bernstein por sua afirmação "unilateral" da dependência das mudanças na educação das mudanças na divisão do trabalho.

Além disso, apesar da centralidade do conceito de divisão do trabalho na sociologia de Bernstein,

<sup>5</sup> Originalmente, os autores utilizaram o termo *agency*. No contexto da teoria marxista, esse termo diz respeito às ações e motivações humanas (N.E.).

<sup>6</sup> Segundo Holly (1974), poucos sociólogos da educação desenvolveram teorias de regras de classe e educação.

ele não é usado para explicar as transformações sistêmicas ao longo do tempo, mas, sim, para explicar as diferenças nas práticas de socialização entre as classes num mesmo sistema. O “problema da ordem” é redefinido como “ordem interna ao indivíduo que é criada através da formação de identidades específicas”. (BERNSTEIN, 1977, p. 106). A discussão de Bernstein sobre as diferentes formas de solidariedade incide menos sobre a integração social e muito mais sobre a diferenciação social. A solidariedade, seja orgânica ou mecânica, não se refere à coesão social entre as partes de um todo, mas à coesão social *dentro* das partes do todo. Isso nos leva para muito longe do uso original dos termos de Durkheim. Como Tiryakian observa:

Em nenhum lugar que eu conheça Durkheim propôs que os diferentes estratos sociais, os diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade podem ter códigos diferentes e apropriados de conduta moral, hermeticamente apartados uns dos outros. Isso equivaleria a dizer que a anomia seria a condição normal e apropriada da sociedade moderna. (1978, p. 211)

Tampouco aqueles estudiosos da tradição interpretativa estavam inteiramente satisfeitos. Diferentemente dos marxistas que consideraram que Bernstein menosprezou a natureza opressiva das relações de classe, Harré critica Bernstein por operar de maneira muito rudimentar com o conceito de dominação:

Deve-se estar atento ao fato de que o mais original e criativo sociólogo da educação toma de forma tão inequívoca a realidade das relações de poder e dos processos de controle que está pronto a falar de um modo que sugere que devem sempre existir formas ativas de exercício de poder, além da forma de comunicação, por exemplo, por algumas pessoas como membros de uma classe. (1975, p. 38).

Citamos algumas críticas que Bernstein recebeu pelo seu uso do conceito de classe social, por duas razões. Em primeiro lugar, elas indicam que aqueles que gostam de uma sociologia teoricamente pura e baseada em conceitos de elevado estatuto ficarão frustrados com o ecletismo de Bernstein. Conceitos marxistas, durkheimianos, interpretativos e estruturalistas são todos colocados em jogo. A classe média é apresentada como “dominante”, mas suas características são definidas em termos da forma pela qual ela se reproduz e se auto-regula. Em segundo lugar, as críticas lançam luz sobre a forma pela qual o campo da sociologia da educação se desenvolveu e é regulado – aspecto sobre o qual Bernstein manteve-se muito atento. Em uma breve avaliação da sociologia da educação, ele identificou o que denominou de “paradigmas de abordagens”.

Para Bernstein, em uma área em que as teorias e os métodos são fracos, as mudanças intelectuais parecem surgir de conflitos entre *abordagens* ao invés de conflitos entre explicações. Isso porque, por defini-

ção, as explicações, em sua maioria, serão fracas e, freqüentemente, não-comparáveis, uma vez que são abordagens específicas. A fraqueza da explicação parece ser atribuída à forma de abordagem, a qual é analisada em termos da sua instância ideológica. Como a instância ideológica é exposta, todo o trabalho pode ser perdido. (1977, p. 167-168).

Embora essa forma de exercício intelectual possa levar a um movimento no campo através da ascendência de uma forma de abordagem sobre a outra, ele também limita seu desenvolvimento. Em primeiro lugar porque, como o próprio Bernstein pôde muito bem reconhecer, isso pode levar a uma “caça às bruxas e busca por sinais de heresia” (BERNSTEIN, 1977, p. 158), bem como a uma relativa marginalização daqueles cujas posições são vistas como ideologicamente suspeitas. Em segundo lugar, isso limita o surgimento de novas formas de investigação, pois as explicações competem entre si sobre a mesma questão, sem ampliar seu escopo. Como já indicou Davies (1994, p. 23): “Talvez devêssemos prestar mais atenção no conteúdo a que uma teoria se refere, em como sua linguagem opera, nos seus poderes de descrição efetiva (...) De fato, precisamos abandonar a mágica da posição perfeita, a busca pelo santo graal epistemológico.”

A relativa negligência sobre o estudo da classe média, dentro da sociologia da educação, deixa ainda mais óbvia a necessidade de uma exploração mais claramente ilustrada do tema.

### **Bernstein: classe média e educação**

A sociologia da educação britânica, nos últimos 50 anos, preocupou-se largamente com a relação entre o sistema educacional e as desvantagens sociais (WHITTY, 2001). Ao longo desse período, a classe média teve uma presença obscura e insatisfatória. Raramente tomada como foco de uma investigação, ela pairou em segundo plano ou, mais comumente, como pano de fundo contra o qual as perspectivas e experiências da classe trabalhadora têm sido contrastadas. (POWER, 2001).

Bernstein foi um dos poucos sociólogos que destacou a ausência da pesquisa sobre educação e classe média como uma questão, argumentando que “a estrutura interna e a cultura desta classe é algo digno de um estudo prolongado”. (1975, p. 18). Esse estudo prolongado ofereceria não apenas um entendimento mais sofisticado das diversas carreiras, instituições e orientações educacionais, como contribuiria para a compreensão do significado das reivindicações por educação. Como salienta Bernstein (1977, p. 192): “A classe média é especialista na teoria, prática e disseminação do controle simbólico”. Portanto, embora a consideração das relações entre educação e classe

média possa ser parcialmente justificada na agenda das políticas sociais (WHITTY, 2001), ela também merece uma maior proeminência na agenda sociológica.

### A classe média: uma classe dividida?

Como mencionado anteriormente, dentro da maior parte da produção em sociologia da educação, a classe média foi freqüentemente tomada como um ponto de contraste. Na sua versão mais tosca, a premissa é que as crianças da classe trabalhadora fracassam na escola e as crianças da classe média têm sucesso. As explicações que focam os fatores institucionais, implicitamente (e, muitas vezes, explicitamente) consideram que isso acontece porque as escolas são instituições de classe média. De qualquer forma, essas explicações simplistas são rapidamente desmentidas até mesmo pelo olhar mais superficial sobre os vários tipos de escolarização disponibilizados. Mesmo no interior das elites, Bernstein comenta sobre:

o espectro de escolas públicas britânicas, que nos últimos cem anos criou um panorama de tipos sociais que vai desde as surras de Harrow até a sutil espontaneidade de Summerhill<sup>7</sup>. A classe média britânica não pode simplesmente assegurar sua posição privilegiada na educação, mas, através do sistema público de ensino, ela pode selecionar qual tipo social. De certa forma, o sistema público de ensino britânico é um sistema para gerar não uma finita gama de sentenças, mas tipos sociais. Não sei de nenhuma outra classe média que tenha a possibilidade de tal forma diferenciada de socialização. (1975, p. 18).

Essa diferenciação não é apenas o reflexo de preferências pessoais idiossincráticas; ela resulta de profundas divisões dentro da classe média. Tem havido um crescente reconhecimento de que a classe média não é uma massa unitária. Apesar de a maioria dos sistemas de classificação se diferenciar verticalmente ao longo de *status* ocupacionais mais baixos e mais altos, existem também indicações de clivagens horizontais. Isso foi identificado em relação ao conjunto de posses dos grupos ocupacionais. Savage *et al* (1992), por exemplo, identificaram uma *pequena burguesia* ou empresários detentores de propriedades, gerentes possuidores de bens organizacionais e profissionais possuidores de capital cultural. Outros - como Dunleavy (1980) e Perkin (1989) - argumentam que a maior clivagem (segmentação) na classe média se deve ao setor ocupacional. Aqueles que trabalham no setor público derivam seu suporte econômico e ideológico do Estado, enquanto os que trabalham no

setor privado os derivam do mercado. Uma clivagem similar, mas não idêntica, foi identificada em relação ao campo da produção. Em 1987, Berger comentou que

as sociedades ocidentais contemporâneas caracterizam-se pelo prolongado conflito entre duas classes, a velha classe média (responsável pela produção e distribuição de bens materiais e serviços) e a nova classe média (responsável pela produção e distribuição de conhecimentos simbólicos). (BERGER, 1987, p. 67).

As análises de Bernstein são propostas sobre a distinção da complexa relação entre fragmentos da classe média e educação.

No seu estilo único, Bernstein toma esses dois fragmentos de classe média e explora suas relações, extrapolando as teorias de Durkheim ao modificar o entendimento sobre a divisão do trabalho e os modos de solidariedade social<sup>8</sup>. Durkheim argumentou que, conforme as sociedades foram se tornando cada vez mais complexas, elas mudaram de uma solidariedade mecânica para uma solidariedade orgânica. No entanto, Bernstein estendeu essa tese, aplicando-a na análise da classe média, afirmando que as mudanças na divisão do trabalho *no interior* da classe média levaram ao desenvolvimento de *duas* formas de solidariedade.

O próprio trabalho de Durkheim concentrou-se na forma de solidariedade que criou o *individualismo*. Essa é a forma de solidariedade desenvolvida pela velha classe média e pode ser associada aos valores atribuídos ao empreendedorismo e ao controle profissional do século XIX. Isso se baseia no que Bernstein (1977, p. 127) denomina de uma "ideologia do individualismo radical", que "pressupõe valores explícitos e não-ambíguos". Entretanto, Bernstein ressalta que é possível identificar uma segunda forma de solidariedade orgânica que desenvolve identidades *personalizadas* e que emergiu rapidamente na segunda metade do século XX, juntamente com a ênfase crescente na produção e no gerenciamento/manutenção da cultura e da comunicação. Esta é a forma encorajada e reproduzida pela nova classe média, juntamente com a "organização científica do trabalho e o capitalismo corporativo". Em contraste com a ideologia do individualismo radical, a solidariedade personalizada repousa em hierarquias implícitas e em ambigüidades.

As identidades individualizadas e personalizadas são constituídas por meio de diferentes padrões de socialização, representados por Bernstein em termos da força dos seus procedimentos de manuten-

<sup>7</sup> Originalmente, Bernstein faz menção a duas escolas com características opostas em termos de organização e propósitos educacionais: Harrow School, uma das escolas mais tradicionais da Inglaterra, fundada em 1572, e Summerhill, fundada em 1921, por Alexander S. Neill (N.E.).

<sup>8</sup> As duas formas de solidariedade estabelecidas por Durkheim referem-se a dois tipos de organização social. A solidariedade mecânica supõe uma organização social baseada na semelhança entre os indivíduos, enquanto que a solidariedade orgânica supõe uma organização social na qual a coesão é mantida com base na diferenciação dos indivíduos (N.E.).

ção de fronteiras. As famílias da velha classe média tendem a ser *posicionais*; nelas os “procedimentos de manutenção de fronteiras são fortes, a diferenciação dos membros e a estrutura da autoridade são baseadas em definições claras, não-ambíguas do *status* do membro da família”. (BERNSTEIN, 1971, p. 184). Esse tipo de família enfatizará o *individual* – levando as pessoas a “papéis de identidade específicos e não-ambíguos e papéis de performances relativamente inflexíveis”. Para a velha classe média reproduzir sua solidariedade individualizada, “a variedade precisa ser severamente reduzida para garantir a reprodução cultural”. (BERNSTEIN, 1977, p. 125).

As famílias da nova classe média, por outro lado, tendem a ser mais centradas na pessoa, sendo “os procedimentos de manutenção de fronteiras fracos ou flexíveis, a diferenciação entre os membros e as relações de autoridade menos baseadas na posição (...) [e] mais nas *diferenças entre as pessoas*”. (BERNSTEIN, 1971, p. 184-185). A ênfase na *pessoa* leva a uma “identidade pessoal ambígua e a papéis de performance flexíveis”. Para a nova classe média “a variedade deve ser estimulada para assegurar a interrupção”. (BERNSTEIN, 1977, p. 125).

Bernstein comenta que a emergência desses dois tipos sociais distintos não indica a transformação do sistema de classe em si, mas, sim, o conflito entre duas formas de controle social (1977, p. 128). A realização de cada forma de controle e as conseqüências do conflito entre as duas formas podem ser vistas em todos os níveis do sistema educacional - inclusive em todas as formas de relação pedagógica.

Na velha classe média, segundo Bernstein, as crianças são socializadas em “uma forte classificação e forte enquadramento<sup>9</sup>, onde as fronteiras conduzem, tacitamente, mensagens criticamente condensadas”. (1977, p. 125). Esse padrão de educação das crianças é sustentado por teorias que enfatizam tipos “biologicamente fixados”. A nova classe média é socializada em “fraca classificação e fraco enquadramento, que promovem (...) uma ambigüidade muito maior”. (BERNSTEIN, 1977, p. 125). As teorias biológicas em jogo aqui são aquelas que celebram a variação e a singularidade.

Essas diferenças encontram-se refletidas em formas opostas de pedagogias visíveis e invisíveis<sup>10</sup>

<sup>9</sup> A classificação diz respeito ao distanciamento entre as categorias, por exemplo, entre professor/aluno, ou pais/filhos. Quanto mais severamente mantidas as distâncias entre as categorias, mais forte é a classificação. Fronteiras mais tênues entre os agentes indicam uma classificação fraca. O enquadramento refere-se à forma assumida pelas relações entre os agentes. Se o controle dessas relações se concentra mais, por exemplo, nos professores ou nos pais, diz-se que o enquadramento é forte. Se os alunos ou filhos possuem maior controle relativo sobre a forma de relação, tem-se um enfraquecimento do enquadramento (N.E.).

<sup>10</sup> Os autores se referem aos conceitos de pedagogia visível e invisível de Bernstein, que consistem na diferenciação de dois tipos

e manifestam-se nos debates intermináveis acerca da natureza do que constitui uma forma de educação “apropriada”. Como aponta Bernstein, em termos de escolarização:

Se as ideologias das velhas classes médias foram institucionalizadas nas escolas públicas e, por meio delas, nas *grammar schools*<sup>11</sup>, então a ideologia da nova classe média foi inicialmente institucionalizada nas pré-escolas privadas, depois, nas escolas secundárias privadas e públicas, e, finalmente, no sistema público, nas escolas infantis<sup>12</sup>. (1977, p. 124).

Embora possa parecer que a nova classe média estivesse em ascensão - e isso se pensou particularmente na época em que Bernstein estava escrevendo nos anos 1970 - sua dominância emergente sobre o controle da educação não significou que as carreiras educacionais das crianças da nova classe média foram necessariamente privilegiadas em relação àquelas da velha classe média. Como Bernstein escreve,

existem contradições no interior da solidariedade orgânica personalizada que criam ambigüidades profundamente percebidas e, como conseqüência, os resultados da forma de socialização são menos garantidos. A nova classe média contemporânea é única porque, na socialização de seus jovens, há uma severa e penetrante contradição entre a identidade pessoal subjetiva e a identidade privatizada objetiva; entre a liberdade da pessoa e a hierarquia de classe (1977, p. 136).

Em algum ponto, a identidade *personalizada* encontra “a severa inflexibilidade da divisão do trabalho e os caminhos restritos para suas posições de poder e prestígio.” (BERNSTEIN, 1977, p. 126). Para evitar que as ambigüidades sejam profundamente sentidas, os pais da criança da nova classe média precisarão se re-familiarizar com formas de escolarização mais tradicionais e hierarquicamente ordenadas. Essa re-familiarização normalmente ocorre quando a criança muda da escola primária para a escola secundária, porém, mesmo no nível da escola secundária existe uma considerável variação.

Há também diferenças significativas *no interior* da nova e da velha classe média. Em relação à nova classe média (aqueles que trabalham no campo do controle simbólico), Bernstein identificou cinco (1977) e, posteriormente, seis (2001) agrupamentos “principais”:

de práticas pedagógicas. No primeiro, o discurso regulador e o discurso instrucional têm critérios explícitos de hierarquia, seqüência e ritmo. No segundo, tais regras possuem critérios implícitos. Para maiores informações, ver *A estruturação do discurso pedagógico* (BERNSTEIN, 1996, p. 103-108) (N.E.).

<sup>11</sup> *Grammar schools* são escolas secundárias (para crianças e jovens de 11 a 16) bastante seletivas e que oferecem uma formação acadêmica para alunos que desejam ingressar na universidade (N.E.)

<sup>12</sup> Originalmente, “*infant schools*”. É um tipo de escola que atende geralmente crianças de 4 a 7 anos. (N.E.)

*Reguladores:* aqueles que definem, monitoram e mantêm o controle simbólico. Por exemplo, as agências religiosas e legais e, em algumas áreas, os oficiais de polícia e os carcereiros.

*Reparadores:* aqueles que diagnosticam, previnem e reparam o sistema. Por exemplo, os serviços médicos, psiquiátricos e sociais.

*Reprodutores:* aqueles que ensinam nas escolas.

*Difusores/recontextualizadores/propagadores:* aqueles que trabalham na mídia de massa e na especializada. Por exemplo, os atores.

*Modeladores:* aqueles que criam formas simbólicas. Por exemplo, os pesquisadores.

*Executores:* aqueles que administram e gerenciam o sistema. Por exemplo, funcionários públicos e burocratas.

A situação de quem trabalha no campo econômico da produção também é complexa, especialmente para aqueles que possuem funções explícitas de controle simbólico, como os editores. (BERNSTEIN, 2001). Assim, existem tensões não apenas entre, mas no interior das categorias – tensões que podem também se refletir nas suas preferências pedagógicas e práticas de socialização.

Na próxima seção, examinaremos em que medida as proposições de Bernstein acerca das diferenças no interior da classe média ficaram evidentes na nossa pesquisa – financiada pelo Conselho de Pesquisa Econômica e Social<sup>13</sup> (ESRC) – sobre as biografias educacionais de uma amostra de estudantes “academicamente capazes.”<sup>14</sup>

## A educação e a classe média: destinada ao sucesso?

No início dos anos 1980, os 169 homens e as 178 mulheres que formavam a amostra deste estudo<sup>15</sup> tinham apenas começado sua trajetória na escola secundária em 18 escolas diferentes, que variavam desde as escolas inclusivas<sup>16</sup> de cidades do interior até algumas das mais seletivas e prestigiadas escolas do setor privado. Não surpreendentemente, dada a estreita conexão entre classe social e resultados educacionais, nossos alunos eram predominantemente brancos (97%) e de famílias de classe média.

<sup>13</sup> Economic and Social Research Council (ESRC).

<sup>14</sup> Processo nº R000235570.

<sup>15</sup> Para uma descrição completa da pesquisa, ver Power *et al* (1999) e Power *et al* (2003).

<sup>16</sup> *Comprehensive schools* (escolas inclusivas) são aquelas instituições escolares nas quais não há seleção para o ingresso dos alunos. Constituem o tipo mais comum de escola secundária no sistema educacional inglês. (N.E.).

No total, a grande maioria dos sujeitos correspondeu às suas promessas educacionais. No entanto, lendo os questionários e conversando com eles sobre suas biografias educacionais, ficou claro que mesmo entre aqueles que tiveram perfis educacionais e caminhos similares existiam grandes diferenças nas suas orientações e aspirações. Com o intuito de compreender essas biografias educacionais variadas, experimentamos uma série de referenciais teóricos. Poucos referenciais se mostraram tão produtivos quanto aqueles desenvolvidos por Bernstein.

Ainda que neste artigo tenhamos realizado apenas uma abordagem superficial do significado de sua análise para a nossa pesquisa, os conceitos de Bernstein, com frequência, nos habilitaram a compreender os nossos dados em muitos níveis – desde a compreensão da diversidade do sistema educacional no qual nossos estudantes estavam inseridos, até o esclarecimento das complexas percepções – e algumas vezes contraditórias – sobre suas experiências e orientações educacionais.

### Combinando criança e escola

No início dos anos 1980, quando as pessoas envolvidas neste estudo estavam começando o ensino secundário, o cenário social e educacional ocupado pela classe média estava marcado pela fragmentação e diferenciação. Além das variadas elites privadas educacionais referidas por Bernstein, a batalha entre a nova e a velha classe média estava também sendo travada em termos das preferências por escolas seletivas ou inclusivas.

As diferenças entre as 18 escolas do nosso estudo podem ser representadas em termos de uma simples hierarquia de *status* baseada no prestígio da escola e na sua exclusividade social e acadêmica. Existem, porém, outras diferenças significativas entre as escolas que, por estarem relacionadas ao grau de seletividade, refletem diferentes valores e suposições sobre a natureza da escolarização. Em termos da cultura escolar, Bernstein *et al.* (1966) identificaram dois tipos distintos, mas inter-relacionados, de complexos de comportamento incorporados na escola. A ordem expressiva refere-se ao complexo de comportamentos e atividades que são relacionados à conduta, caráter e modos. A ordem instrumental trata da aquisição de habilidades específicas e corpos de conhecimento<sup>17</sup>. Entre as escolas, pode haver variações na força de cada uma dessas ordens e, segundo Bernstein, mui-

<sup>17</sup> Originalmente, *expressive order* e *instrucional order*. Estas duas ordens estão relacionadas com o discurso instrucional e o discurso regulativo, descritos por Bernstein (1996). O discurso instrucional especifica qual conhecimento deve ser transmitido (o “quê” do discurso pedagógico) e o discurso regulativo especifica a forma pela qual o conhecimento deve ser transmitido (o “como” do discurso pedagógico).

tas vezes existe uma considerável tensão entre elas. Além disso, há uma outra dimensão da cultura escolar que precisa ser considerada na tentativa de categorizar individualmente as instituições. Tanto a ordem instrumental quanto a ordem expressiva tendem a ser “abertas” ou “fechadas” – resultando na constituição de relações sociais no interior da escola que são respectivamente “diferenciadas” ou “estratificadas”. (BERNSTEIN, 1977).

Para ajudar a assegurar a continuidade dos valores e disposições essenciais para a reprodução das identidades individualizadas, os pais da velha classe média mostraram-se mais inclinados a procurar aquelas escolas nas quais a ordem instrumental e a ordem expressiva estavam mais claramente limitadas, fechadas e hierarquizadas.

Tais escolas eram as que mais se pareciam com as antigas *Grammar Schools* – aquelas mantidas pelo Estado ou aquelas que eram mantidas por subvenção<sup>18</sup>. Algumas vezes, os pais da velha classe média falavam de uma preferência ideológica pela educação privada, porém o mais comum era falarem de sua preferência por uma educação conservadora: “Eu gosto de disciplina, de uniforme, de ordem”, “Os métodos antigos – os três Rs são difíceis de vencer”.<sup>19</sup> A base da crença em tipos biológicos fixos e atributos individuais estava normalmente evidente no seu apoio a uma educação seletiva e na desaprovação às escolas inclusivas: “*Eu tenho dúvidas sobre colocar todos num mesmo modelo [de escola] (...) porque isso ignora as diferenças existentes. As escolas inclusivas pressupõem uma uniformidade irreal*”. A ênfase na individualidade e no esforço individual é evidente na explicação de muitos pais para suas escolhas: “*Todos deveriam ter a chance de desenvolver suas próprias habilidades e personalidade de acordo com as suas possibilidades. Porém, eu não acredito em uma sociedade ideal. Nada é perfeito. Nada é justo. Eu acredito nas oportunidades individuais e no respeito pelas diferenças individuais*”.

No entanto, os pais da velha classe média não estavam interessados somente na ordem instrumental da escola; eles também valorizavam a ordem expressiva, embora considerassem mais o desenvolvimento de atributos posicionais do que pessoais: “*O desen-*

*volvimento dele como pessoa é mais importante do que as credenciais, ou a disciplina, a cortesia e os padrões antiquados*”.

A natureza mais posicional das famílias da velha classe média é também evidente no fato de que seus filhos pareciam ter menos influência no processo de tomada de decisão na escolha da escola. Além disso, os tradicionais papéis relativos ao gênero nas famílias posicionais ficaram evidentes nas ocasionais referências sobre o futuro de filhos e filhas e sobre o relativo retorno do investimento feito na sua educação.

Embora, como seus homólogos da velha classe média, os pais da nova classe média tenham mandado seus filhos para todas as escolas da nossa amostra, eles pareceram mais favoráveis àquelas escolas em que a ordem expressiva e a instrumental eram mais diferenciadas e abertas do que hierárquicas e fechadas. Quando os pais os mandavam para esse último tipo de escola (hierárquicas e fechadas), muitas vezes era com relutância e com uma “ambivalência fortemente arraigada”, apontada por Bernstein.

Para os pais mais abastados da nova classe média, com filhos altamente capazes, mais próximos das formas de provisão da elite, a escolarização privada oferecia uma forma aceitável para reconciliar suas preferências por formas personalizadas de educação, sem colocar em risco o sucesso acadêmico. Apesar de a nossa amostra não ser grande o suficiente para prover um respaldo estatístico para as distinções identificadas por Bernstein dentro da nova classe média (não apenas porque os casais raramente estavam localizados dentro de um mesmo agrupamento), as escolas privadas de elite, com tradições liberais longamente estabelecidas, foram mais freqüentemente selecionadas pelos agentes pertencentes aos grupos dos “modeladores” e “difusores”.

Outros pais da nova classe média, particularmente os que trabalhavam no setor público, mandavam seus filhos para escolas inclusivas (não-seletivas). A evidência de que esses pais “escolheram” as escolas inclusivas em detrimento das escolas privadas ou seletivas é demonstrada pelo fato de que todos residiam em regiões de escolas privadas que ofereciam muitas bolsas com verbas públicas<sup>20</sup>. Os valores que tinham importância para esses pais da nova classe média eram os mesmos que a velha classe média refutava. A extensa mistura, tanto social quanto acadêmica, era considerada uma virtude mais do que um defeito. Pressupostos divergentes sobre o desenvolvimento da criança refletiam-se numa aversão pela

<sup>18</sup> Para maiores esclarecimentos acerca dos programas de reforma educacional instituídos nas décadas de 1980 e 1990, na Grã-Bretanha, bem como das denominações utilizadas para estas modalidades de escolas secundárias, ver o texto de Geoff Whitty (*Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales*). In: Warde, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, 1998) e artigo de Sally Power (*O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais*. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n.1, p. 11-30, jan-/jun. 2006) (N.E.).

<sup>19</sup> 3 Rs da educação: *reading, writing, arithmetic* (leitura, escrita e aritmética) (N.E.).

<sup>20</sup> Originamente, os autores utilizaram a expressão “assisted places”, em referência a “*Assisted Places Schemes*”. Trata-se de um plano instituído na Lei Educacional de 1980 (e mantido até 1997/98), que proporcionava recursos financeiros públicos para que os pais pudessem manter seus filhos em escolas independentes (privadas). Para maior detalhamento, ver o texto de Whitty (1998, p. 195, citado na nota 18). (N.E.).

classificação precoce, pela pouca flexibilidade e pelas conseqüências negativas das pedagogias “impostas”: “muito disciplinadoras, muito impositivas, muito ‘nós os moldaremos’”.

Na questão da escolha, os filhos desses pais da nova classe média demonstraram ter um papel significativo na tomada de decisão, possivelmente refletindo a dimensão com que a nova classe média valoriza a “autonomia” em detrimento da “definição de limites”. É certo que, ao permitir que seus filhos expressassem suas preferências, os pais da nova classe média tomaram algumas medidas para assegurar que tais opções fossem “seguras” para seus filhos. Muitos pais com quem falamos deixaram bastante claro que mudaram de casa para estar dentro da zona de matrícula da escola inclusiva que escolheram. A existência de uma *sixth form*<sup>21</sup> era considerada particularmente desejável.

Como mencionado anteriormente, nem todos os pais da nova classe média escolheram as escolas “abertas” e diferenciadas. Muitos mandaram seus filhos para “as respeitáveis escolas privadas” e para os *grammar school* estatais. Entretanto, suas escolhas raramente eram dirigidas por preferências ideológicas, mas sim por um relutante pragmatismo. Seus princípios apoiavam o ideal da educação inclusiva; infelizmente, a realidade era menos desejável.

As análises de Bernstein sobre as tensões dentro da classe média representam uma ferramenta muito útil para explorar não apenas as preferências dos pais pelas escolas, mas também para entender a subsequente trajetória escolar de seus filhos. Suas análises sobre a classe média e seu trabalho sobre as fontes de consenso e de descontentamento em relação à educação (BERNSTEIN *et al.*, 1966) podem ser usados para desvendar de maneira sistemática algumas conexões entre o engajamento com a educação, a origem social e a cultura escolar (veja POWER *et al.*, 1998b). Crianças da nova classe média que freqüentam escolas nas quais existe um claro alinhamento entre os valores da escola, os dos pais e os da rede social de seus pares comumente mostram um compromisso com sua educação que lhes permite formar identidades educacionais personalizadas. O tratamento dado aos seus professores (por vezes chamados pelo primeiro nome), ao seu trabalho e aos seus amigos revela o estabelecimento de fronteiras tênues e a celebração da mistura das categorias (nos mesmos moldes apontados por AGGLETON, 1987).

A natureza tácita das regras da sua lealdade e os meios pelos quais os grupos de pares convivem

<sup>21</sup> *Sixth form* (também chamado de *strong post-16 provision*) é o termo utilizado no sistema educacional britânico para designar os estudos realizados pelos alunos após a conclusão da escolarização obrigatória (dos cinco aos 16 anos de idade). Visam à preparação para o exame nacional denominado *A Level* (Nível Avançado), cuja realização é necessária para o ingresso na Universidade (N.E.).

demarcam diferentes “estilos” (veja, por exemplo, DELAMONT, 1984). A classificação e o enquadramento fracos de suas trajetórias escolares podem ter, em alguma medida, obstruído os “caminhos estreitos” para o poder e o prestígio, mas não em um grau significativo. De fato, aqueles estudantes com pais que atuam no campo simbólico geralmente ultrapassam os pares cujos pais atuam no campo material (como se pode esperar, tendo em vista seu mais alto grau de capital cultural). Entretanto, tanto na nossa amostra quanto nos “rebeldes” de Aggleton ocorreram digressões significativas ao longo do caminho.

As crianças da velha classe média também foram bem onde havia um claro alinhamento entre os valores da escola, de seus pais e da sua rede de pares. Esses estudantes experimentaram um envolvimento com suas escolas menos assentado nas relações pessoais com seus professores e seus estudos e mais nas lealdades institucionais. No entanto, suas trajetórias não foram livres de problemas. Como apontado anteriormente, embora Bernstein argumente que os resultados dos modos de socialização da nova classe média são particularmente problemáticos, nossa pesquisa sugere que garantir uma socialização bem sucedida para os membros da velha classe média é igualmente problemático. Se estiverem comprometidos com valores acadêmicos da escola, mas não forem capazes de fazer o trabalho acadêmico, os alunos da velha classe média correm o risco de isolamento. Também observamos que, particularmente entre os meninos, as pressões e as penalidades do sucesso e do fracasso nas escolas mais fechadas e hierárquicas criam riscos de alienação e de uma celebração mais ativa das tendências da contracultura.

## Conclusão

Neste artigo, necessariamente breve, foi possível apenas dar uma indicação do potencial de desenvolvimento de um estudo prolongado sobre a classe média e das contribuições de Bernstein para essa tarefa. Tentamos demonstrar que várias de suas proposições sobre as práticas de socialização de frações da classe média são verificadas na nossa pesquisa. De qualquer forma, ao esboçar tendências gerais e padrões, talvez tenhamos minimizado não apenas a complexidade dos dados como também a crescente complexidade da classe média. Nas últimas duas décadas, e desde os escritos iniciais de Bernstein, a classe média passou por uma rápida transformação. Muitas das distinções convencionais – entre empresários e trabalhadores, entre os setores público e privado – ficaram obscurecidas. Houve também mudanças dentro dos campos econômico e simbólico que sustentam a distinção entre as categorias da velha classe média e da nova classe média que utilizamos aqui. Como o próprio Bernstein (2001) notou, a ex-



pansão dos princípios do mercado no setor público trouxe a racionalidade do campo econômico para o campo do controle simbólico. Para que continuemos a desenvolver compreensões mais sofisticadas acerca das relações entre classe média e educação, é importante garantirmos que essas relações reflitam os ordenamentos de complexidade crescente da própria classe média.

Sem pesquisas adicionais sobre classe média e educação, nosso entendimento da reprodução social e cultural – e inclusive a validade de tais formas de explicação – ficará significativamente enfraquecido. Por exemplo, o “fracasso” da classe média é mais frequente do que geralmente se presume. Ignorar essa excepcionalidade abre a porta para aqueles que consideram que embora a origem social importe, os atributos individuais são ao menos de igual relevância. Neste caso, a “excepcionalidade” é tomada como evidência de indeterminação ou voluntarismo. A construção dos “brilhantes” alunos de classe trabalhadora e do “bobo” aluno da classe média (SAUNDERS, 1996), na realidade, endossa os pressupostos de habilidade e inteligência e trabalha contra a sociologia como fonte prevalecte de explicação. E ainda, por meio da compreensão das diferenças no interior da classe média, temos a possibilidade de refinar as abordagens sociológicas de sucesso e fracasso mais do que subordiná-las amplamente às explicações psicológicas. Além disso, não se trata apenas de tornar a sociologia da educação analiticamente mais forte; nosso conhecimento substantivo das estruturas e processos educacionais também será ampliado.

Ao desenvolver uma agenda de pesquisa acerca das questões enfocadas, não há a menor dúvida de que o trabalho de Bernstein será o mais útil ponto de partida. Sua contribuição não foi isenta de controvérsias, mas, na tentativa de mover o debate para novos territórios, não é surpreendente o fato de que velhas convenções e puristas tenham ficado perturbados. Por lidar com idéias diversas, Bernstein nos trouxe uma compreensão mais sofisticada dos mecanismos de reprodução cultural que abrangem escola e família, contexto histórico e relevância contemporânea e, finalmente, estrutura e consciência.

## Referências

- AGGLETON, P. **Rebels without a cause?** Middle class youth and the transition from school to work. London: Falmer, 1987.
- APPLE, M. **Ideology and the curriculum.** London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- ATKINSON, P. **Language, structure and reproduction.** London: Methuen, 1985.
- BERGER, P. **The capitalist revolution.** Aldershot: Wilwood House, 1987.
- BERNSTEIN, B. Sources of consensus and disaffection in education. **Journal of the Association of Assistant, Mistresses**, 17, p. 4-11, 1966.
- \_\_\_\_\_. **Class, codes and control.** Volume 1. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Class, codes and control.** Volume 3. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Class, codes and control.** Volume 3: towards a theory of educational transmissions. 2.ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- \_\_\_\_\_. On pedagogic discourse. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of Theory and research for a Sociology of Education.** New York: Greenwood, 1986.
- \_\_\_\_\_. **The structuring of pedagogic discourse: class, codes and control.** Volume 4. London: Routledge. 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.** London: Taylor & Francis, 1996.
- \_\_\_\_\_. Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. **International Journal of Social Research Methodology**, n. 4, p. 21-33, 2001.
- \_\_\_\_\_; DIAZ, M. Towards a theory of pedagogic discourse. **Collected Original Reports in Education**, v. 8, n. 3, p. 1-85, 1984.
- \_\_\_\_\_; ELVIN, L.; PETERS, R. Ritual in education. **Philosophical transactions of the Royal Society of London.** Series B, 251, p. 429-436. 1966
- BISSERET, N. **Class, language and ideology.** London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- CHERKAoui, M. Bernstein and Durkheim: two theories of change in educational systems. **Harvard Educational Review**, 47, p. 556-564. 1977
- DAVIES, B. Durkheim and the sociology of education in Britain. **British Journal of Sociology of Education**, v. 15, p. 3-25. 1994
- DAWE, A. The two sociologies. **British Journal of Sociology**, v. 21, p. 207-218, 1978
- DELAMONT, S. Debs, dollies, swots and weeds: classroom styles at St Luke's. In: WALFORD, G. (Ed.). **British public schools.** London: Falmer, 1984
- DUNLEAVY, P. The political implications of sectoral cleavages and the growth of state employment: part 2 - Cleavage structures and political alignment. **Political Studies**, 28, p. 527-549, 1980.
- HARRÉ, R. Rhetoric, official and unofficial. **Times Educational Supplement**, 18th July, p. 23a. 1975.
- HOLLY, D. The invisible ruling class. In: HOLLY, D. (Ed.). **Education or domination?** London: Arrow, 1974.
- PERKIN, H. **The rise of professional society: England since 1800.** London: Routledge, 1989.
- POWER, S. Missing: a sociology of educating the middle class. In: DEMAINE, J. (Ed.) **Sociology of Education today.** Basingstoke: Palgrave, 2001.
- POWER, S.; EDWARDS, T.; WHITTY, G.; WIGFALL, V. Schoolboys and schoolwork: gender identification and academic

achievement. **International Journal of Inclusive Education**, 2, p. 135-153. 1998a.

\_\_\_\_\_. Schools, families and academically able children: contrasting modes of involvement in secondary education. **British Journal of Sociology of Education**, 19, p. 157-176. 1998b.

\_\_\_\_\_. Destined for success? Educational biographies of academically able pupils. **Research Papers in Education**, 14, p. 321-339, 1999.

\_\_\_\_\_. **Education and the middle class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

ROSEN, H. **Language and class: a critical look at the theories of Basil Bernstein** Bristol: Falling Wall Press, 1972.

SAUNDERS, P. **Unequal but fair?** A study of class barriers in Britain. London: Institute of Economic Affairs, Choice and Welfare Unit, 1996.

SAVAGE, M., BARLOW, J.; FIELDING, T. **Property, bureaucracy and culture: middle class formation in contemporary Britain**. London: Routledge, 1992.

TIRYAKIAN, E. Emile Durkheim. In: BOTTOMORE, T.; NISBET, R. (Eds). **A history of sociological analysis**. London: Heinemann, 1978.

TORODE, B. Structuralism with a British flavour: review of Paul Atkinson (1985). **British Journal of Sociology of Education**, v. 7, n. 4, p. 451-454, 1986.

WHITTY, G. Education, social class and social exclusion. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 4, p. 287-295, 2001.

Recebido em 30/08/2007

Aceito em 13/03/2008.