

# CLASSES E PEDAGOGIA: VISÍVEL E INVISÍVEL

Basil Bernstein \*

Tradução de Marlene Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas

---

## RESUMO

Neste texto Bernstein discute o significado da tendência predominante na educação pré-escolar, que ele denomina de "pedagogia invisível". Examinando suas características e pressupostos, ele identifica esta tendência com os valores e hábitos da "nova classe média" dos países capitalistas avançados, discutindo as conseqüências da adoção desta pedagogia para crianças de diferentes camadas sociais, nos vários níveis e escolares.

## SUMMARY

In this text Bernstein discusses the meaning of the main trend in preschool education which he calls "invisible pedagogy". Examining its characteristics and presuppositions, he identifies this trend with the values and habits of the advanced capitalist countries "new middle class", discussing the consequences of the adoption of this pedagogy for children of different social levels, at various school grades.

---

Examinarei alguns dos postulados e o contexto cultural de uma forma específica de pedagogia da escola pré-primária e primária; uma forma cujas características mínimas poderiam ser assim explicitadas:

- (1) Onde o controle do professor sobre a criança está mais implícito do que explícito.
- (2) Onde, idealmente, o professor prepara o contexto que se espera seja explorado e rearticulado pela criança.
- (3) Onde, dentro desse contexto preparado, a criança aparentemente tenha amplos poderes sobre o que ela escolhe, sobre o modo como o organiza e sobre o ritmo de suas atividades.
- (4) Onde, aparentemente, a criança regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais.
- (5) Onde há a redução da ênfase sobre a transmissão e aquisição de habilidades específicas. (Ver apêndice I no final - Nota I).
- (6) Onde os critérios para a avaliação da pedagogia são múltiplos e difusos, não sendo facilmente medidos.

## PEDAGOGIA INVISÍVEL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se caracterizar essa pedagogia como uma pedagogia invisível. Em termos de conceitos de classificação e estrutura, essa pedagogia é operada através de classificação e estruturas débeis. As pedagogias visíveis realizam-se através de classificações e estruturas rígidas. A di-

ferença básica entre as pedagogias visíveis e as invisíveis está na *maneira* pela qual os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos mesmos. Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícita a maneira de sua transmissão, mais visível a pedagogia. Essas definições serão melhor discutidas mais adiante neste ensaio.

Se a pedagogia é invisível, quais aspectos da criança têm alta visibilidade para o professor? Sugiro dois aspectos: o primeiro surge de uma inferência que o professor faz do *estágio de desenvolvimento* da criança a partir do seu comportamento atual. Tal inferência é então referida a um conceito de *prontidão*. O segundo aspecto diz respeito ao comportamento externo e é conceitualizado pelo professor como *atividade*. A criança deve estar ocupada, fazendo coisas. Estes aspectos da criança, o interno (prontidão) e externo (atividade), podem ser transformados em um conceito de "pronta para fazer". O professor infere do "fazer" o estado de "prontidão" da criança, como este é revelado em sua atividade presente, e como esse estado prenuncia o futuro "fazer".

---

\* Editado por e com introdução de Jerome Karabel e A. H. Halsey - New York, Oxford University Press, 1977.

Podemos apontar sumariamente um aspecto que será desenvolvido mais adiante. Do mesmo modo como o "saber ler" da criança libera-a do professor e a socializa no aprendizado solitário e individualizado do anônimo passado explícito (i.e. o livro-texto), a atividade da criança libera-a do professor (crianças ocupadas), mas a socializa num presente interacional em processo, no qual o passado é invisível e, assim implícito (i.e. a teoria pedagógica dos professores). Desta forma, a criança inativa na pedagogia invisível é equivalente à criança não-leitora da pedagogia visível. (Entretanto, uma criança não-leitora pode estar em maior desvantagem e sofrer maior dificuldade do que uma criança inativa).

O conceito básico da pedagogia invisível é o jogo. Apesar deste não ser o momento de submeter tal conceito a uma análise lógica, alguns tópicos poderão ser apontados.

(1) O jogo é a forma pela qual a criança se exterioriza ao professor. Desta forma, quanto mais ela joga e quanto maior a variedade de suas atividades, mais aspectos da criança ficam disponíveis à avaliação do professor. Assim, jogo é um conceito fundamental, tendo a "prontidão" e "fazer" como noções subordinadas. Apesar de que nem todas as formas de fazer são consideradas como jogos (p. ex., bater em outra criança), a maioria poderá assim ser caracterizada.

(2) O jogo não descreve meramente uma atividade, mas também contém uma avaliação daquela atividade. Isso posto, há jogos produtivos e menos produtivos, fechados e abertos, individuais e sociais. O jogo não é apenas uma atividade, mas vincula uma teoria da qual são derivados um diagnóstico, uma interpretação, uma avaliação e também um prognóstico. Uma teoria que a criança nunca pode compreender do modo como pode compreender os critérios que são operados na pedagogia visível. O jogo implica numa teoria potencialmente abrangente, pois abarca quase toda, senão toda, a atividade da criança, bem como sua inatividade. Como consequência, uma longa cadeia de inferências deve ser construída para ligar a teoria com qualquer exemplo (de ação ou omissão). A teoria do jogo possibilita uma total — mas invisível — inspeção da criança, porque relaciona as disposições íntimas da criança com todos os seus atos externos. A "espontaneidade" da criança é filtrada através dessa inspeção e, então, implicitamente conformada de acordo com uma interpretação, avaliação e diagnose.

(3) Tanto os recursos como os fins do jogo são múltiplos e mudam com o tempo. Devido a isso, os estímulos devem ser, no todo, altamente abstratos, disponíveis para serem contextualizados pela criança e assim o exclusivo "fazer" de cada criança é facilitado. Em verdade, o jogar encoraja cada criança a fazer sua própria marca. Às vezes, contudo, o estímulo poderá ser muito palpável: por exemplo, quando a criança é convidada a sentir uma folha ou um pedaço de veludo, mas o que se espera é uma "exclusiva" resposta da criança à sua própria sensação. Qual o código para a leitura de sinais; um código que a criança nunca pode saber, mas que, implicitamente, adquire? Como ela o faz?

(4) A base social para esta teoria do jogo não é um ato individualizado, mas personalizado; não fortemente, mas sim fracamente estruturado. Sua estrutura social pode

ser caracterizada como de uma solidariedade orgânica, personalizada e aberta, mas de solidariedade mecânica oculta. As pedagogias visíveis criam estruturas sociais que podem ser caracterizadas como de solidariedade orgânica, individualizada e oculta e de solidariedade mecânica aberta<sup>1</sup>. (Ver discussão posterior.)

(5) Na essência, jogo é trabalho e trabalho é jogo. Podemos começar a notar aqui as origens de classe da teoria. Para a classe trabalhadora, trabalho e jogo são rigidamente classificados e estruturados; para certos grupos de classe média, trabalho e jogo são fracamente classificados e estruturados. Para esses subgrupos, nenhuma linha rigorosa poderá ser traçada entre as duas atividades. Trabalho traz consigo o que é freqüentemente denominado de satisfações "intrínsecas" e, portanto, não é restringido a um contexto. Entretanto, de um outro ângulo, o trabalho oferece a oportunidade de um narcisismo simbólico, combinando prazer íntimo com prestígio exterior. Para certos subgrupos da classe média, o trabalho é um ato personalizado numa estrutura social privatizada. Estes pontos serão desenvolvidos posteriormente.

## TEORIAS DE APRENDIZAGEM E PEDAGOGIA INVISÍVEL

Estamos agora em posição de analisar os princípios subjacentes ao elenco de teorias da aprendizagem que serão adotadas pelas pedagogias invisíveis da escola pré-primária e primária. Tais pedagogias adotarão qualquer teoria da aprendizagem que tenha as seguintes características:

(1) As teorias em geral procurarão princípios universais, de modo que provavelmente serão teorias do desenvolvimento humano e preocupadas com seqüências. Um contexto específico de aprendizagem é somente de interesse na medida em que lançar luz em uma seqüência. Tais teorias tenderão a possuir uma forte influência biológica.

(2) Aprender é um ato tácito, invisível; sua progressão não é facilitada por um controle explícito, público.

(3) As teorias tenderão a abstrair a biografia pessoal da criança e o contexto local, de sua biografia cultural e do contexto institucional.

(4) De certo modo, as teorias vêem os socializadores como potencialmente, senão de fato, perigosos; pois eles corporificam um enfoque adulto, logo um conceito reificado (objetificado) do socializado (a criança). Modelos exemplares são relativamente sem importância e, portanto, as várias teorias, em diferentes aspectos, apontam muito mais para relações hierárquicas "implícitas" do que "explícitas". Realmente, o modelo imposto é transformado em um "facilitador".

(5) Por conseguinte, as teorias podem ser vistas como bloqueadoras da reprodução cultural e, portanto, têm sido consideradas por alguns como progressistas ou mesmo revolucionárias. As noções de tempo da criança substituem

1) Isto pode ser visto se examinamos uma sala de aula: pedagogias visíveis criam contextos homogêneos de aprendizagem, pedagogias invisíveis criam contextos diferenciados de aprendizagem.

as noções de tempo do adulto; e as noções de espaço da criança substituem as noções de espaço dos adultos; a facilitação substitui a imposição e acomodação toma o lugar da dominação.

Podemos agora relacionar um grupo de teorias que, apesar de muitas diferenças, preenchem, no nível mais abstrato, todas ou quase todas as cinco condições mencionadas anteriormente.

Piaget 12345

Freud 12345

Chomsky 12345

Teorias Etológicas da Aprendizagem Crítica 123

Gestalt 2345

O que é de interesse é o fato que estas teorias formam um grupo estranho, se não contraditório. Elas são freqüentemente selecionadas para justificar um elemento específico da pedagogia. Formam, de um certo modo, a teologia da escola primária. Podemos ver como os conceitos cruciais e os conceitos subordinados de prontidão e atividade se adaptam bem às teorias acima. Podemos também notar como a invisibilidade da pedagogia se adapta ao ato tácito e invisível do aprender. Observamos, ainda, que o movimento da escola pré-primária e primária, sob uma ótica, é um movimento progressista, revolucionário e colonizador em suas relações com pais e em suas relações com os níveis educacionais mais elevados. Esse movimento é antagônico, por diferentes razões, tanto às famílias de classe média, como às famílias da classe trabalhadora, porque acusa ambos os grupos de criar uma deformação na criança. Também é antagônico aos níveis educacionais superiores por causa de sua oposição fundamental aos seus conceitos de aprendizagem e de relações sociais. Notamos aqui, que, como resultado, a criança é separada da família e de seus futuros contextos educacionais.

De central importância é o fato que tal pedagogia reúne dois grupos de educadores que estão nos extremos da hierarquia educacional: professores primários, professores universitários e pesquisadores. O resultado disso tem sido a profissionalização e a elevação do status do professor primário e pré-escolar; um status não baseado numa competência específica, mas com base em uma identidade educacional fraca (nenhum conteúdo). O status dos professores, sob este prisma, funda-se num controle difuso, tácito e simbólico, o qual é legitimado por uma ideologia explícita e fechada, a essência da fraca classificação e fracas estruturas.

## CLASSE E A PEDAGOGIA INVISÍVEL

De nossa prévia discussão, podemos resumir o seguinte:

- (1) A pedagogia invisível é um sistema bloqueador, tanto em relação à família como em relação a outros graus de hierarquia educacional.
- (2) Ela transforma as estruturas e os contextos culturais privatizados das pedagogias visíveis em uma estrutura social e contextos personalizados.
- (3) Educação implícita revela uma natureza única.

A questão é: o que essa pedagogia está interrompendo? A pedagogia invisível foi primeiro institucionalizada no setor privado para uma fração da classe média —

a nova classe média. Se as ideologias da velha classe média foram institucionalizadas nas escolas públicas e através delas, nas escolas secundárias acadêmicas, a ideologia da nova classe média seria primeiro institucionalizada nas pré-escolas particulares, e então em escolas secundárias públicas particulares e, finalmente, no sistema estatal ao nível de escola primária.

Assim, desse ponto de vista, o conflito entre as pedagogias visíveis e invisíveis, entre classificação e estruturas fortes e fracas, é um conflito ideológico com a classe média. As ideologias de educação ainda são ideologias de classe. As velhas classes médias foram domesticadas através de classificações e estruturas rígidas da família e das escolas públicas, onde foi empreendida, freqüentemente com sucesso, a reprodução cultural. Mas que tipo social foi reproduzido?

Sabemos que toda sociedade industrializada produz solidariedade orgânica. Entretanto, Durkheim, parece-me, estava preocupado somente com *uma* forma de tal solidariedade — a forma que criou o individualismo. Estava interessado nas vicissitudes dos tipos cujas classificações e estruturas não fossem mais moralmente integradas (ou só integradas fracamente) e naqueles cujas relações com a classificação e a estrutura sofreram mudança. Sua análise é fundada na velha classe média. Embora seus procedimentos conceituais possibilitassem isso, ele não anteviu uma forma de solidariedade orgânica baseada em classificações e estruturas fracas; isto é, uma forma de solidariedade desenvolvida pela nova classe média. A solidariedade orgânica de Durkheim, refere-se a *indivíduos* nas relações privatizadas de classe; a segunda forma de solidariedade orgânica refere-se às pessoas nas relações privatizadas de classe. Essa segunda forma de solidariedade orgânica celebra uma liberação aparente, não de indivíduos mas de pessoas e ainda novas formas de controle social. (ver Apêndice I no final — Nota II). Isso posto, podemos distinguir formas de solidariedade orgânica *individualizadas* e *personalizadas* dentro da classe média, cada qual com suas próprias ideologias distintivas e conflitantes e cada qual com suas próprias formas antagônicas de socialização e de realidade simbólica<sup>2</sup>. Estas duas formas de solidariedade surgem a partir do desenvolvimento da divisão de trabalho dentro das sociedades de classe. A solidariedade orgânica individualizada, descrita por Durkheim, desenvolveu-se a partir da crescente complexidade da divisão econômica do trabalho; a solidariedade orgânica personalizada parece desenvolver-se a partir do aumento de complexidade da divisão de trabalho do controle simbólico ou cultural, apropriado pela nova classe média. A classe média é um sistema de ruptura — não das relações de classe — mas da forma de reprodução dessas relações. Na terminologia de Bourdieu, houve uma mudança de *habitus*, mas não de função. Essa mudança de *habitus* teve efeitos abrangentes na institucionalização seletiva dos códigos simbólicos e codificações nas áreas de sexo, estética e sobre as agências de preparação e assistência, tais co-

---

2) Da produção de tipos de indivíduos separados, para a produção de um tipo de pessoa.

mo a família, escola e hospitais psiquiátricos. Em todas essas áreas tem havido uma mudança na direção de classificações e estruturas fracas. (Ver Apêndice I no final — Nota III).

Esse conflito o dentro da classe média é compreendido nitidamente nos diferentes padrões de socialização do jovem. Na velha classe média, a socialização se dá dentro da rígida classificação e rígida estrutura, onde os limites transmitem tacitamente mensagens críticas, condensadas. Na nova classe média, a socialização se realiza dentro de classificações e estruturas fracas, que promovem, através da clareza do código de comunicação, muito maior ambigüidade, e conduz esta classe a tornar visível a ideologia de sua socialização; o crucial para esta ideologia é o conceito de "pessoa" e não de "indivíduo". Enquanto que o conceito de *indivíduo* leva a identidades de papel específicas e não ambíguas e a desempenhos de papel relativamente inflexíveis, o conceito de *pessoa* leva a uma identidade pessoal ambígua e a desempenhos de papel flexíveis. Tanto a velha classe média como a nova apóiam-se em teorias biológicas, mas de tipos muito diferentes. A velha classe média sustentou teorias que defendiam tipos biológicos fixos, onde a variedade de tipos constituía uma ameaça à reprodução cultural. A nova classe média também defende teorias que enfatizam um tipo biológico fixo, contudo, defende também que o tipo é capaz de grande variedade. Esta é, em essência, uma teoria que aponta para uma mobilidade social — para uma meritocracia.

Para a velha classe média, a variedade deve ser severamente reduzida para assegurar a reprodução cultural; para a nova classe média, a variedade deve ser encorajada visando assegurar a interrupção. Reprodução e ruptura são criadas pelas variações no vigor das classificações e estruturas. (Ver Apêndice I no final — Nota IV). Quando estas se debilitam, a socialização encoraja mais o socializado a tornar-se visível, manifestando suas características únicas. Tal socialização é profundamente penetrante, tanto mais total quanto mais invisível tornar-se o controle. Esta é uma base de controle que cria solidariedade orgânica personalizada. Assim, as formas de socialização, dentro destas duas conflitantes frações da classe média, são as origens das pedagogias visíveis e invisíveis da escola. Temos uma correspondência entre a ruptura da nova classe média com a reprodução da velha classe média e a interrupção feita pela nova pedagogia educacional em relação à reprodução da velha pedagogia; entre o conflito dentro da classe média e o conflito entre as duas pedagogias; entretanto, ainda é o conflito entre *formas* e ruptura de *formas* de transmissão de relações de classe. Este ponto desenvolveremos a seguir.

As novas classes médias, como proponentes da pedagogia invisível, são surpreendidas em uma contradição, pois suas teorias são divergentes com suas objetivas relações de classe. Uma profunda ambivalência é o meio ambiente deste grupo. De um lado, defendem a variedade contra a inflexibilidade, a expressão contra a repressão, o interpessoal contra o interposicional, e de outro, há a cruel inflexibilidade da divisão de trabalho e os limitados caminhos para as posições de poder e prestígio.

Sob a solidariedade orgânica individualizada, a propriedade tem uma natureza essencialmente física, entretanto, com o desenvolvimento da solidariedade orgânica

personalizada, embora propriedade, em sentido físico, permaneça crucial, ela tem sido parcialmente psicologizada e aparece em formas de posse das habilidades preciosas tornadas disponíveis nas instituições educacionais. Desta forma, se a nova classe média deve repetir sua posição na estrutura de classes, torna-se crucial apropriar-se da socialização secundária dentro da educação privilegiada. Mas, visto que a relação entre educação e ocupação torna-se mais direta e próxima no tempo, também as classificações e estruturas crescem em força. Assim, a nova classe média mostra certo entusiasmo ambivalente pela pedagogia invisível para uma socialização inicial da criança; entretanto, acomodam-se à pedagogia *visível* na escola secundária. Continuar-se-á tal procedimento até que a Universidade se movam em direção de classificações e estruturas mais fracas dos seus princípios de transmissão e seleção. Por outro lado, essas novas classes médias lideram o movimento para institucionalizar a pedagogia invisível nas escolas pré-primárias do Estado e, freqüentemente, para a dominação daquela pedagogia na escola primária e sua posterior prorrogação na escola secundária. Isso pode ser feito com confiança porque a escola secundária deverá operar tanto a pedagogia visível como a invisível<sup>3</sup>: a primeira para a classe média e a segunda para a classe trabalhadora.

#### CONTROLE SIMBÓLICO<sup>4</sup> E A IDENTIFICAÇÃO DA NOVA CLASSE MÉDIA

Qualquer que seja a definição de classe dominante, ela terá uma relação aproximadamente direta com os meios e formas de produção, mas uma ligação relativamente *indireta* com os meios e as formas de produção cultural. São as várias camadas da classe média que possuem uma relação direta com os meios e formas de reprodução cultural, entretanto apenas uma relação *indireta* com os meios e formas de produção.

O que chamamos aqui de velha classe média, essencialmente no século dezenove, baseou-se na ideologia do individualismo radical (uma forma de integração referida como solidariedade orgânica individualizada), quer suas funções fossem empresariais ou profissionais. A ideologia do individualismo radical pressupõe valores explícitos e não ambíguos. Esta nitidez dos valores é fundamental para a transmissão e reprodução das pedagogias visíveis. As hierarquias explícitas das pedagogias visíveis requerem legitimação fundadas em valores explícitos e não ambíguos. A nova classe média, como estrutura, é uma formação da

3) No nível secundário, pedagogias invisíveis são transformadas em códigos integrados.

4) Controle simbólico é o meio da reprodução cultural, em termos de Bourdieu. O que é reproduzido é a função do grau de integração, ou o conflito, entre os agentes transmissores e a resposta daqueles que são sujeitos a transmissão. O que deve ser explorado é a complexa relação entre mudanças nas formas da produção e mudanças nas formas de controle simbólico.

última metade do século vinte, surgindo de uma organização científica do trabalho. A nova classe média é tanto um produto como um agente da relatada expansão da educação e das áreas de controle simbólico. Ela está ambigüamente localizada na estrutura de classes<sup>(5)</sup>. A ambigüidade da localização é provavelmente relacionada a uma ambigüidade em seus valores e propósitos. Tal ambigüidade altera a modalidade do controle social. As pedagogias invisíveis assentam-se em hierarquias implícitas, que não requerem legitimação através de valores explícitos e não ambíguos. A forma de integração desse grupo transforma-se em solidariedade orgânica personalizada. Tal fração da classe média pode ser considerada como de *disseminadores* das novas formas de controle social. A oposição entre os grupos da classe média não é uma disputa a respeito de uma mudança radical na estrutura de classes, mas uma oposição baseada nas formas conflitantes do controle social. Damos em seguida uma classificação das agências/agentes do controle simbólico.

- (1) REGULADORES: Membros do sistema legal: Polícia, Prisão, Igreja.
- (2) REPARADORES: Membros do serviço médico psiquiátrico e seus derivados, assistentes sociais.
- (3) DIFUSORES: Professores de todos os níveis e áreas, meios de comunicação de massa.
- (4) FORMADORES: Criadores daquilo que se considera como desenvolvimento interno das formas simbólicas ou suas mudanças, nas artes e ciências, incluindo seus agentes de distribuição, p. ex., músicos, atores, produtores, etc.
- (5) EXECUTORES: Serviço Civil-Burocratas.

Embora seja verdade que a categoria (1) — Reguladores — poderia bem ser classificada como de "mantenedores", queremos enfatizar que eles representam um importante papel legal no controle do fluxo de pessoas, atos e idéias. Do mesmo modo, alguns reparadores podem bem ter mais funções de reguladores (no sentido acima) do que de assistência. Além disso, cada categoria possui sua própria hierarquia e seus próprios conflitos ideológicos internos. Dessa maneira, pode bem haver conflitos ideológicos *entre* as categorias que unem os agentes ocupando posições diferentes ou similares nas respectivas hierarquias. Apesar de podermos distinguir a estrutura de integração, de controle social e os processos de transmissão que caracterizam a nova classe média, os *agentes* serão encontrados em diferentes proporções e em diferentes níveis da hierarquia em cada categoria. Esta é uma matéria de contínua pesquisa. É importante (de acordo com Bourdieu) considerar a estrutura subjacente do campo cultural da reprodução, constituída pelas agências e agentes do controle simbólico, a estrutura fundamental dos interrelacionamentos de agências e agentes e as *formas* de controle simbólico. Os agentes podem ser rigidamente ou fracamente classificados em termos da extensão de sua ativi-

dade em mais de uma categoria e eles podem aplicar procedimentos de estruturação fortes ou fracos. A análise da classificação e estruturação pode ser aplicada *dentro* de uma categoria "ou" *entre* as mesmas. *A análise deste ensaio está focalizando as mudanças na forma de transmissão.*

#### Breve discussão da classificação

(1) *REGULADORES*: Estas são as agências e os agentes cujas funções são definir, controlar e manter os limites das pessoas e das atividades. Por que colocar as agências religiosas oficiais como reguladores? Tais agências, no passado, tanto informaram como legitimaram as características do sistema legal. Atualmente, o relacionamento entre as agências religiosas oficiais e o sistema legal é mais complexo. O papel das agências religiosas oficiais como reguladoras morais tem enfraquecido consideravelmente, embora, em certas sociedades, tais agências estejam ativas no apoio àqueles que desejam modificar o sistema de controle (p. ex. a Igreja Católica Romana na América Latina). As agências religiosas oficiais foram agrupadas junto com as agências locais devido à sua *função* de agências reguladoras do controle simbólico.

(2) *REPARADORES*: Estas são as agências e os agentes cujas funções são prevenir, reparar ou isolar o que é considerado como desarranjo do corpo, da mente ou dos relacionamentos sociais. Como mencionamos no texto, em diferentes momentos e em diferentes sociedades alguns reparadores podem agir como reguladores, e em outros momentos, os subgrupos podem estar em conflito com os reguladores.

(3) *DIFUSORES*: Estas são as agências e os agentes cuja *função* é disseminar certos princípios, práticas, atividades e formas simbólicas ou apropriar princípios e práticas, ou formas simbólicas com o objetivo de induzir o consumo de formas simbólicas, mercadorias, serviços ou atividades.

(4) *FORMADORES*: Estas são as agências e os agentes cuja *função* é o desenvolvimento do que se considera como mudanças, códigos simbólicos, fundamentais nas artes ou ciências. O problema aqui é que em certos níveis há uma sobreposição com os difusores. Argumentamos que produtores de filmes, proprietários de galerias de arte, proprietários de teatros e editores são um importante subgrupo dos difusores, pois operam meios de comunicação especializados. Todavia, o que fazemos com os artistas (atores, músicos, dançarinos) e críticos especializados? Acho que poderíamos argumentar que os artistas deveriam ser classificados como difusores e os críticos especializados como formadores.

(5) *EXECUTORES*: Tais agências e agentes possuem a função administrativa. A agência decisiva aqui é o serviço

5) Veja Bowles Samuel e Gintis Herbert, *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books, 1976.

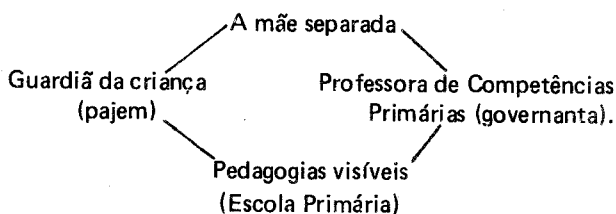
civil e o governo local, embora seja importante apontar que estes existem como agentes nas agências acima.

Deixamos de lado toda a área de esporte, que é indubitavelmente uma agência decisiva por seu próprio direito, pela seguinte razão: a classificação foi organizada para examinar mudanças na *forma* do controle simbólico, *crucial* para o problema da relação entre classes e reprodução cultural. Sob este ponto, e somente sob esse ponto de vista, o esporte não é uma agência decisiva.

## POSTULADOS DE CLASSE DAS PEDAGOGIAS

**Mulheres como decisivas agentes preparadoras da reprodução cultural na classe média. (Ver Apêndice I no final – Nota V).**

A mudança da solidariedade orgânica individualizada para a personalizada, na classe média, altera a estrutura dos relacionamentos familiares e em particular o papel da mulher na socialização da criança. Historicamente, sob a solidariedade orgânica individualizada, a mãe não é importante como um transmissor da propriedade física ou simbólica. Ela é quase que totalmente desligada dos meios de reprodução, tanto da propriedade física como da simbólica. O cuidado com as crianças e a sua preparação são tarefas delegadas a outros — pajem, governanta, tutor. A mãe é essencialmente uma administradora doméstica e segue-se que ela poderá apenas ser um modelo para sua filha. A mulher foi capaz da reprodução cultural porque freqüentemente possuía maior sensibilidade e compreensão da literatura geral da época do que seu marido. Este conceito de função maternal abstraída talvez reapareça no conceito de assistente de pré-primário como guarda de crianças (pajens) e de governanta como professora de competências primárias. Deste modo, a solidariedade orgânica individualizada podia gerar dois modelos para a primeira educação da criança conduzida pelas mulheres:



Inicialmente, com a solidariedade orgânica individualizada, a propriedade possui uma base física, existindo em formas de capital, onde a posse e o controle estão combinados. O acesso e a reprodução de uma posição de classe aqui estão relacionados ao acesso e posse do capital. Embora haja claramente um elo entre classe e formas de educação, educação em si representa relativamente um papel menos importante em promover o acesso e a reprodução de uma posição de classe. Entretanto, com formas desenvolvidas do capitalismo, não somente as funções gerenciais separaram-se da posse, mas há uma expansão das posições do controle social, que possuem sua base em formas especializadas de comunicação, formas essas cada vez mais disponíveis a partir da expansão do sistema educacional. Com tal expansão e diferenciação das

funções de controle, a base da propriedade torna-se parcialmente psicologizada e localizada na posse de formas especializadas de comunicação. Estas, por sua vez, possuem sua origem em especializadas *formas de interação* que são iniciadas, desenvolvidas e centralizadas muito cedo na vida da criança. O papel da mãe na educação de suas crianças sofre uma mudança qualitativa. A mãe é transformada em uma decisiva agente preparadora da reprodução cultural que provê acesso às formas simbólicas e cria certas disposições em seus filhos para que eles possam ser mais capazes de explorar as possibilidades da educação pública. Podemos notar uma integração das funções maternas quando a base da posição de classe torna-se psicologizada. Preparação e cuidados maternos *delegados* tornam-se preparação e cuidados maternos diretos. O interessante aqui é a *forma* de cuidado e a forma de preparação. De acordo com a tese, a forma poderá ser constituída ou por uma pedagogia visível ou invisível. A velha classe média perpetuou-se através de uma pedagogia visível, enquanto que a nova classe média, portadora das estruturas de solidariedade orgânica personalizada, desenvolveu as pedagogias invisíveis.

Com a mudança da solidariedade orgânica individualizada para a personalizada dentro de frações da classe média, a mulher é transformada em um decisivo agente da reprodução cultural. Há, todavia, uma contradição em suas relações estruturais. Diferente da mãe no contexto de solidariedade individualizada (pedagogia visível), aqui ela é incapaz de se livrar da criança. A fraca classificação e estruturação do processo de educação da criança, liga-a firmemente ao seu filho. Para tal mãe, a interação e o controle são totalmente necessários, embora, ao mesmo tempo, sua própria socialização, com relação tanto à identidade pessoal como a ocupacional, a conduza para longe da família. Essas tensões poderão ser parcialmente resolvidas pela prematura colocação da criança na pré-escola, que fielmente reproduz o ambiente do lar. A escola primária, contudo, pode ampliar as mensagens e deseja estendê-las até a escola média. Podemos notar aqui uma segunda contradição, pois tal ampliação conduz a mãe da classe média e a escola a um conflito. O sistema de exames públicos é baseado em uma pedagogia visível, operada através de forte classificação e formalização relativamente forte. É essa a pedagogia que gera a propriedade simbólica, os meios pelos quais a posição de classe é reproduzida. Se o acesso a uma pedagogia visível é muito retardado, o sucesso nos exames poderá estar em perigo.

O argumento aqui é que uma pedagogia invisível é baseada num conceito de mulher como uma "particular" agente preparadora da reprodução cultural, uma agente que tem suas origens em uma específica fração da classe média.

Procuraremos agora tratar de princípios mais específicos de classe da pedagogia invisível.

### (1) Conceito de Tempo

Em primeiro lugar, as pedagogias invisíveis são baseadas em um conceito de tempo da classe média, porque essas pedagogias pressupõem uma longa vida educacional. Se todas as crianças deixassem a escola aos quatorze anos, não haveria pedagogias invisíveis. As pedagogias visíveis são reguladas por uma seqüência "explícita" de

regras, isto é, a progressão da transmissão é ordenada no tempo por regras explícitas. Em uma escola, a programação de estudos regula a progressão da matéria no tempo e o currículo regula a relação entre matérias e aquelas selecionadas como apropriadas para determinadas idades. As regras seqüenciais, quando são explícitas, definem os estágios futuros esperados da consciência e do comportamento da criança. Entretanto, no caso das pedagogias invisíveis, as regras seqüenciais não são explícitas, mas *implícitas*. A progressão da transmissão é baseada em teorias do desenvolvimento interno da criança (cognitivo, moral, emocional, etc.). As regras seqüenciais são derivadas de teorias particulares do desenvolvimento da criança (...)\* Ele/ela não pode saber os princípios do seu próprio desenvolvimento, da maneira como são expressos nas teorias normativas. Somente o transmissor cabe o princípio, as regras seqüenciais. Tais regras estão implícitas na transmissão e não explícitas. Podemos generalizar e dizer que as regras seqüenciais de uma transmissão definem sua dimensão do tempo. Entretanto, essas regras fazem mais do que isso. Na medida em que regulam futuros estágios presumíveis de consciência e comportamento, elas definem o que se espera que as crianças *sejam* em diferentes pontos no tempo. Neste caso elas definem um conceito de criança. Segue-se que, uma vez que as pedagogias visíveis e invisíveis são reguladas por regras seqüenciais diferentes — e, sem dúvida, sob certo ponto de vista — opostas, então, tais pedagogias carregam conceitos diferentes de tempo e também são baseadas em conceitos diferentes de criança. As pedagogias visíveis e invisíveis estão fundadas em diferentes conceitos de infância e sua progressiva transformação, conceitos que têm sua origem em diferentes frações da classe média.

## (2) Conceito de Espaço

Em primeiro momento, as pedagogias invisíveis requerem para sua transmissão uma estrutura material diferente daquela sobre a qual é fundada a pedagogia visível. Uma pedagogia visível requer apenas um espaço fixo muito pequeno, essencialmente uma mesa, um livro e uma cadeira. Sua estrutura material é notavelmente barata. Todavia, para que a base material seja explorada, ainda é necessária uma forma de aquisição regulada por um código elaborado. Entretanto, no caso da pedagogia invisível, sua base material é de superfície muito mais ampla. Considere as extensas folhas de papel, as exigências de sua tecnologia, blocos, equipamentos a fim de exercer algo criativo, um conjunto de meios pelo qual a consciência da criança poderá ser exclusivamente revelada. A tecnologia requer um espaço relativamente amplo para a criança. Neste sentido, a produção da pedagogia invisível no lar não pode ter resultados em uma casa com muitos moradores e materialmente inadequada. Assim, as pedagogias invisíveis estão fundamentadas em um conceito de espaço que é mais fundamental.

As pedagogias visíveis realizam-se através do espaço rigidamente classificado, isto é, há limites muito fortes entre um espaço e outro e o controle dos espaços é também rigidamente classificado. Os cômodos da casa possuem funções especializadas; por exemplo, as disposições dos assentos nas refeições são específicos para classes de pessoas — mãe, pai, crianças — há limites fortemen-

te marcados, que regulam o movimento das pessoas no espaço em diferentes momentos. Além disso, os conteúdos dos diferentes espaços não são intercambiáveis, por exemplo, os espaços da sala de jantar são os espaços da sala de jantar, as áreas das crianças e seus conteúdos são as áreas das crianças e seus conteúdos, a cozinha é a cozinha, etc. A hierarquia explícita da pedagogia visível cria espaços e relações entre os mesmos que carregam uma série específica de mensagens simbólicas, todas ilustrando o princípio: as coisas devem ser mantidas separadas.

Contudo, no caso das pedagogias invisíveis, o espaço tem um significado simbólico diferente pois, aqui, espaços e seus conteúdos são classificados de maneira relativamente fraca. O controle sobre o fluxo das pessoas e dos objetos entre os espaços é muito mais fraco. Isso significa que o *potencial do espaço disponível para a criança é muito maior*. A privacidade incorporada no espaço regulado pelas pedagogias visíveis é consideravelmente reduzido. Os arquitetos tendem a chamar a organização espacial das pedagogias invisíveis de "plano aberto de moradia". *A criança aprende a compreender as possibilidades de tais espaços fracamente classificados e as regras sobre as quais tal aprendizado é fundamentado*.

Podemos apontar, de passagem, a ironia de, por um lado, uma pedagogia invisível mas, de outro, o fato da contínua visibilidade das pessoas e de seus comportamentos: a possibilidade de uma contínua fiscalização. As pedagogias invisíveis são baseadas em conceitos de espaço derivados de uma fração da classe média.

## (3) Conceito de controle social

Onde a pedagogia é visível, a hierarquia é explícita, espaço e tempo são regulados por princípios explícitos; há rígidas fronteiras entre: espaços, tempos, atos, comunicações. O poder exercido pela hierarquia mantém limites rígidos e o isolamento das coisas. Quando a criança aprende estas regras, adquire a classificação. Uma infração da classificação é imediatamente visível quaisquer que sejam os sinais de infração: *algo fora de seu lugar* — comunicação, ato, pessoa ou objeto. O trabalho é fazer com que a criança aceite (não necessariamente que compreenda) os princípios disciplinadores. Isso pode ser conseguido (nem sempre necessariamente) por uma ligação entre as transgressões e um cálculo explícito de castigo e avisos relativamente simples de regras proibitivas e prescritivas. A motivação é aumentada por uma gradual extensão dos privilégios através da idade. A hierarquia é manifestada nas classificações, nos limites rígidos e dentro dos isolamentos. *A linguagem do controle social é relativamente restrita e as relações de controle são explicitamente hierárquicas*<sup>6</sup>.

Entretanto, onde a pedagogia é invisível, a hierarquia está implícita, espaço e tempo são fracamente classi-

\* Falta uma frase: está incompleto no original. Apesar do Editor ter sido consultado, não foi possível recuperar o texto correto. Optamos por publicar a tradução apesar da lacuna. (Nota do Editor)

6) O código básico é elaborado. Sugerimos que o controle da criança é realizado através de uma variável restrita.

ficados. Esta estrutura social não cria, em suas disposições simbólicas, rígidos limites que carreguem mensagens críticas de controle. Uma vez que a hierarquia está implícita (o que não significa que ela não esteja lá, apenas que a forma de sua realização é diferente), há uma relativa falta de regulamentos rigidamente marcados para os atos, comunicação, objetos, espaços, tempo e progresso da criança. No que se assenta o controle? Sugerimos que o controle pertence a uma *elaborada comunicação interpessoal*, num contexto onde a máxima supervisão é possível. Em outras palavras, *o controle está assentado no processo de comunicação interpessoal*. Uma função específica da linguagem é de especial relevância e sua realização é feita de uma forma elaborada, em contraste com a mais restrita forma de comunicação onde a pedagogia é visível. A forma de transmissão de uma pedagogia invisível estimula a que mais aspectos da criança se façam explícitos e, assim, mais a criança fica disponível para fiscalização e controle diretos e indiretos. Deste modo, as pedagogias invisíveis compreendem modalidades específicas do controle social, as quais possuem suas origens numa específica fração da classe média.

Tentaremos colocar com clareza quatro classes de postulados fundamentais de transmissão da pedagogia invisível.

- (1) Pressupõe um conceito específico de mãe, como uma decisiva agente preparadora da reprodução cultural.
- (2) Pressupõe um conceito específico de tempo.
- (3) Pressupõe um conceito específico de espaço.
- (4) Pressupõe uma forma específica de controle social — que pertence à comunicação interpessoal (código elaborado — centralizado na pessoa).

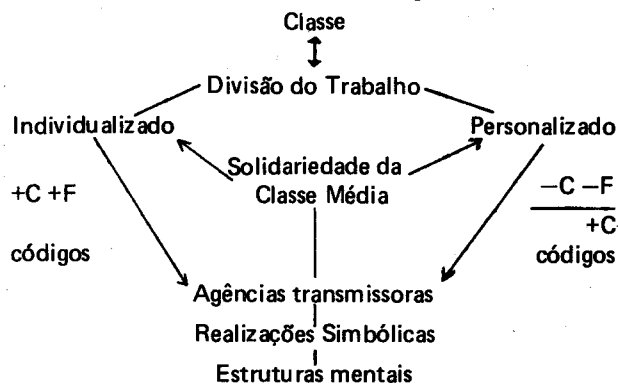
Os resultados educacionais da pedagogia invisível serão, de acordo com esta tese, crucialmente divergentes, dependendo da classe social da criança.

Começamos este capítulo, separando os seguintes pontos de nossa prévia discussão da pedagogia invisível.

- (1) A pedagogia invisível é um sistema interruptor, tanto em relação ao lar como em relação aos outros níveis de hierarquia educacional.
- (2) Transforma a estrutura social e os conteúdos culturais privatizados das pedagogias visíveis em estrutura social personalizada e conteúdos culturais personalizados.
- (3) Acredita que implícita tutela revela uma natureza exclusiva.

Argumentamos que esta pedagogia é uma das realizações do conflito entre a velha e a nova classe média, as quais, por sua vez, possuem sua base social em duas formas diferentes de solidariedade orgânica: individualizada e personalizada; que estas duas formas de solidariedade surgem de diferenças em relação à divisão do trabalho e à expansão dessa divisão dentro da classe média; que o movimento do individualizado para o personalizado interrompe a *forma* de reprodução das relações de classe; que tal interrupção faz surgir diferentes formas de socialização primária dentro da classe média; que a forma de socialização primária dentro da classe média é um modelo para a forma de socialização primária na escola; que há contradições dentro da solidariedade orgânica personalizada que cria ambigüidades profundamente sentidas; como conseqüência, os resultados da forma de socialização são menos seguros. A classe média contemporânea é úni-

ca porque na socialização das suas crianças está uma aguda e penetrante contradição entre uma identidade pessoal subjetiva e uma identidade privatizada objetiva; entre a liberação da pessoa e a hierarquia de classe. O que foi dito acima, pode ser representado num diagrama:



Considerando-se que é possível para a escola e para a universidade modificarem a base de sua solidariedade individualizada para a solidariedade personalizada, isto é, abrandar suas classificações e estruturas, é mais difícil para aquelas agências modificarem suas funções privatizadoras, ou seja, a criação do conhecimento como propriedade privada. Entretanto, de modo algum pode-se concluir que uma mudança para a solidariedade orgânica personalizada modificará a função de privatizadora. Em verdade, mesmo uma mudança na forma de solidariedade é mais provável que ocorra naquela parte do sistema educacional que não cria propriedade privada, como no caso da educação da classe trabalhadora, ou da educação das crianças pequenas. Chegamos, então, à conclusão de que os maiores efeitos desta modificação na solidariedade serão em áreas de comunicação condensada (sexo, arte, moda) e na forma de controle social (do explícito para o implícito).

## TRANSIÇÃO PARA A ESCOLA

### Conflito e poder da cultura de classe

Esta mudança da pedagogia visível para a invisível nos níveis da educação primária muda o relacionamento entre a família e a escola. Nós já ressaltamos a atitude ambígua da classe média frente a tal mudança. No caso da classe trabalhadora a mudança é mais radical. A débil classificação e débil estruturação da pedagogia invisível tornou potencialmente possível a inclusão da cultura da família e da comunidade. Assim, a experiência da criança e seu mundo cotidiano poderiam ser psicologicamente ativas na sala de aula e, se este fosse o caso, então a escola legitimaria, ao invés de rejeitar, a cultura de classe da família. A medida que o ritmo da transmissão é relaxado e a aquisição precoce de competências específicas é reduzida, então o progresso é menos marcado por concepções da classe média. No caso das pedagogias visíveis — leitura precoce e a escrita especialmente são essenciais. Uma vez que a criança pode ler e escrever, tais atos liberam o professor; mas de maior importância é o fato de que por saber ler um livro, e uma vez que isto é feito, a criança está encaminhada para o desempenho do papel do solitário



relacionamento educacional privatizado. O livro é a preparação para receber o passado concretizado no livro-texto. E o livro-texto, por outro lado, tacitamente transmite a ideologia do código coletivo: ele resume classificações rígidas e estruturas rígidas. O livro-texto ordena conhecimento de acordo com uma progressão explícita, fornece critérios explícitos, remove incertezas e anuncia hierarquia. Dá à criança indicador imediato de onde ela se encontra em relação aos outros. É, portanto, um meio silencioso de criar relações competitivas. Então, a socialização no livro-texto é um passo crítico na direção da socialização dentro do código coletivo. Quanto mais rígido o código coletivo, isto é, quanto mais rígidas as classificações e as estruturas, maior a ênfase na leitura e escrita precoces. A criança de classe média está preparada para essa ênfase, o que não ocorre com uma criança de classe trabalhadora. O enfraquecimento da classificação e das estruturas reduz a significação do livro-texto e transforma o passado impessoal em um presente personalizado. Pareceria que a pedagogia invisível carrega um potencial benéfico para as crianças da classe trabalhadora. No entanto, como a forma que estamos discutindo tem suas origens numa fração da classe média, esse potencial pode não ser realizado.

Vamos desenvolver este ponto agora. Para os pais pertencentes à classe trabalhadora, a pedagogia visível do código coletivo ao nível primário é imediatamente inteligível. As competências básicas que ela está transmitindo sobre ler, escrever e contar, em uma explícita seqüência ordenada, faz sentido. As falhas das crianças são as falhas das crianças, não da escola, uma vez que a escola está aparentemente levando em frente a sua função de modo impessoal. A forma do controle social da escola não interfere com o controle social da família. A professora da escola primária não terá necessariamente um alto "status" pelo fato das competências que ela transmite serem, em princípio, passíveis também de ser transmitidas pela mãe. Neste sentido, há uma continuidade simbólica (ou ainda extensão) entre o lar da classe trabalhadora e a escola. No entanto, no caso da pedagogia invisível, há possivelmente uma aguda descontinuidade. As competências e a sua progressão desaparecem; a forma de controle social pode muito bem estar divergindo em relação ao lar. A teoria da pedagogia invisível pode não ser conhecida pela mãe ou pode ser entendida erradamente. A falta de ênfase nas competências pode tornar a criança um membro menos efetivo da família (útil, por exemplo, como em tarefas de levar recados, etc.). No entanto, há uma fonte de tensão mais fundamental. A pedagogia invisível contém uma teoria de transmissão diferente e uma nova tecnologia, que considera o próprio ensinamento informal da mãe, onde ele ocorre, ou os valores pedagógicos da mãe, irrelevantes quando não completamente nocivos. Há novos esquemas de leitura, matemática moderna substitui a aritmética, um expressivo estilo estético substitui um que objetiva a cópia de modelos. Se mãe há de ser útil, ela deve ser re-socializada, ou mantida fora do caminho. Em um ou outro caso, as relações de poder mudaram entre o lar e a escola, já que a professora tem o poder e a mãe é tão aluna quanto os alunos. Isto, por outro lado, pode atrapalhar as relações de autoridade no lar: esse distúrbio é ainda mais facilitado pelo uso de formas

implícitas de controle social da escola. Mesmo se a pedagogia extrai seu conteúdo da cultura de classe, formas básicas de descontinuidade ainda existem. Se mãe deseja entender a teoria da pedagogia invisível, pode então, facilmente encontrar-se à mercê de teorias complexas de desenvolvimento infantil. Realmente, qualquer que seja o caminho que a mãe da "classe trabalhadora" siga, a professora tem o poder, ainda que a mãe possa suspeitar profundamente de todo o ambiente<sup>7</sup>.

Há, no caso da pedagogia visível, para a classe trabalhadora em relação à classe média, formas implícitas de descontinuidade e formas explícitas de desigualdade, como o controle de poder da escola sobre seus professores, o tamanho da classe e, possivelmente, seleção; no caso da pedagogia invisível, há também uma descontinuidade simbólica explícita que pode muito bem prosseguir com desigualdades na provisão e qualidade do quadro de professores. O professor também tem dificuldades, porque a pedagogia invisível pressupõe uma forma particular de socialização primária maternal e uma pequena classe de alunos e uma arquitetura particular. Onde estes elementos faltam, a professora pode ter grandes dificuldades. Idealmente, a pedagogia invisível libera a professora de modo que o tempo está disponível para diminuir as dificuldades de qualquer criança, mas se a classe é grande, a socialização, do ponto de vista da escola, inadequada, a arquitetura imprópria, então tal auxílio individual torna-se infreqüente e problemático. Aqui novamente podemos ver que tal pedagogia, se deve ser implementada com sucesso em seus próprios termos, necessariamente requer, no mínimo, as mesmas condições físicas da escola de classe média. É uma pedagogia cara porque deriva de uma classe cara: a classe média.

Do ponto de vista da classe média, há pelo menos um entendimento intelectual da pedagogia invisível, quando não sempre uma aceitação de seus valores e métodos. Ademais, se a criança da classe média não está obtendo as competências básicas no índice esperado por sua mãe, um sistema educacional de sustentação pode ser organizado através de orientação particular ou através dos esforços pessoais da mãe. As relações de poder entre a mãe da classe média e o professor são menos inclinadas na direção do professor. Finalmente, a mãe da classe média sempre tem a escolha da escola particular ou a troca por uma escola pública de sua escolha. No entanto, devido ao conceito da mãe da classe média sobre a função da educação secundária, é provável que ela fique ansiosa quanto aquisição das competências básicas e isto a levará a um conflito com a escola a qualquer momento.

Finalmente, quando o "status" de idade e de sexo na família são fortemente classificados e ritualizados, então é provável que a aquisição, o progresso e a avaliação de competências obtidas na escola tornar-se-ão parte dos privilégios de idades e status de sexo na família. Por exemplo, há uma mudança radical no status e no conceito de criança quando ela se transforma em aluno. Entretanto

---

7) Isto não significa que todos os professores desejem ter o poder ou usá-lo.

na extensão em que a escola primária falha em utilizar idade e sexo como categorias disponíveis ou para a aquisição e progresso de competências ou para a alocação dos alunos em grupos e espaços, então, a escola está enfraquecendo a função dessas categorias na família e na comunidade. Pedagogias visíveis não apenas reforçam as classificações quanto a idade e sexo, mas também fornecem marcas distintivas para progresso dentro delas. Pedagogias invisíveis tendem a enfraquecer tais classificações e, quanto mais fazem isto, mais transformam o conceito de criança e os conceitos de status de idade e sexo.

### Classe, pedagogia e avaliação

Interessantes questões surgem a partir do sistema de avaliação dos alunos. Onde a pedagogia é visível, um padrão objetivo existe para a avaliação dos alunos na forma de (a) critérios claros e (b) um delicado procedimento de mensuração. A criança recebe uma nota ou seu equivalente para cada performance avaliada. Além disso, onde a pedagogia é visível, tende a ser padronizada e, assim, escolas são diretamente comparáveis quanto aos seus sucessos e falhas. O perfil do aluno pode ser obtido pela análise de suas notas. O aluno sabe onde ele se encontra, o professor sabe onde ele se encontra e também o sabem os pais. Os pais têm um padrão para comparar as escolas. Quando as crianças mudam de escolas elas podem ser ajustadas de acordo com seu perfil acadêmico. Por outro lado, é difícil para os pais discutirem o perfil, dado que ele é o "objetivo"; obviamente, há elementos subjetivos na avaliação das crianças, mas estes são disfarçados pela objetividade do padrão. No caso de pedagogias invisíveis, não existe tal padrão. Os procedimentos de avaliação são múltiplos, difusos e não facilmente sujeitos a uma aparente mensuração. Isto torna complexa a comparação entre alunos e também comparação entre escolas<sup>8</sup>. Primeiramente, a pedagogia invisível não considera o progresso de um grupo, mas está baseada no progresso de uma pessoa. Em segundo lugar, é provável que haja uma considerável variação entre grupos infantis pré-escolares dentro da forma geral da pedagogia. Há menos dificuldade em ajustar a criança em uma nova escola porque não há um lugar explícito para ela. Assim, a mãe está menos apta para diagnosticar o progresso da criança e, como consequência, ela não pode *prover uma ajuda educacional específica*. Ela seria forçada a prover um ambiente educacional geral em casa; e isto ela pode apenas fazer se tiver completamente internalizada a base teórica da pedagogia invisível. Como nós havíamos previamente argumentado, isso é menos provável de acontecer quando os pais são da classe trabalhadora. Assim, esses pais são eliminados da avaliação do progresso da criança. E mais, eles são forçados a aceitar o que a professora considera como progresso.

Pelo fato de existir um padrão de avaliação aparentemente objetivo para as pedagogias visíveis, esse padrão age seletivamente naquelas disposições da criança que tornam-se candidatas à rotulação pelo professor. Claramente, motivação e interesse são provavelmente relevantes a qualquer pedagogia, mas sua significação variará com a pedagogia, e certamente variarão suas consequências. No caso das pedagogias visíveis, o comportamento da criança é centrado no professor, de modo que, neste

caso, a atenção e a cooperação com o professor tornam-se relevantes: persistência e cuidado são também valorizados pelo professor. Além disso, é possível que haja um conflito entre o perfil acadêmico da criança e a avaliação de suas atitudes e motivação pelo professor. Estes critérios objetivos e subjetivos podem ter consequências diferentes para diferentes grupos de classes de alunos. Ambos os critérios, independente de suas validades, tendem a ser *entendidos* por pais da classe operária. No caso de pedagogia invisível, como mais aspectos da criança tornam-se visíveis e devido a teoria que guia a interpretação, o diagnóstico e a avaliação, uma diferente classe de atos e disposições da criança torna-se relevante. No caso de pedagogias visíveis temos afirmado que a atuação da criança está centrada no professor; no entanto, no caso de pedagogias invisíveis a atenção do professor está enfocada em *toda* a criança: no que ela faz e "não faz". Isto pode levar a discrepâncias entre os pontos de vista do professor e dos pais sobre a criança, a menos que os pais compartilhem da teoria do professor. Na verdade, é possível que as disposições e atos que são objetos da avaliação do professor podem ser considerados, por alguns pais, irrelevantes, intrusivos ou inadequados, ou todos os três. Onde isto ocorrer, significa que o comportamento da criança está sendo moldado por critérios conflitantes. Do ponto de vista do professor, a criança se torna uma mensagem inovadora para o lar. A pedagogia invisível não é somente um sistema interruptor no contexto da prática educacional, mas ele também transforma a criança, sob certas condições, em uma mensagem inovadora para a família.

Esta pedagogia tende a levar a uma mudança nos procedimentos escolares de avaliação, tanto objetiva quanto subjetiva. Onde a pedagogia é visível, há um perfil que consiste na avaliação de competências específicas e um perfil que consiste na avaliação da motivação da criança e de suas atitudes de trabalho. É provável que o último consistirá em julgamento não explicado, razoavelmente curto, algo estereotipado. No caso de pedagogias invisíveis, esses julgamentos altamente condensados, não explicados mas *públicos*, tendem a ser substituídos por algo semelhante a um "dossier" que abrangerá uma grande variedade dos processos e estados internos da criança e seus atos externos. Ademais, é provável que a conexão entre interior e exterior se torne explícita. Em outras palavras, é provável que haja um julgamento explicitamente elaborado das relações entre os estados internos da criança e seus atos. Agora é possível que a escola tenha problemas de sigilo. Quanto do julgamento deve figurar no "dossier", onde deve ser guardado, quanto e de que maneira deve seu conteúdo tornar-se acessível aos pais ou a outros na escola e fora dela? Então, as pedagogias invisíveis podem também gerar formas e conteúdos de avaliação, abertos e fechados. Tal sistema de avaliação aumenta o poder do professor na medida em que sua teoria subjacente não é partilhada com os pais, e mesmo quando partilhada.

Finalmente, a maior análise neste capítulo tem si-

8) Paradoxalmente, esta situação carrega um potencial para o aumento da competitividade.

do a das pedagogias idealizadas. Se, no entanto, o argumento é correto, de que pode haver uma disjunção nas formas de socialização entre os estágios primário e secundário, *ou* entre os estágios secundário e terciário, então, atrás de fracas classificações e fracas estruturas pode bem haver uma forte classificação e fortes estruturas. Assim, podemos ter uma situação onde classificações e estruturas fortes seguem classificações e estruturas frágeis ou onde classificações e estruturas fracas seguem classificações e estruturas fortes, como possivelmente no caso de treinamento de professores de jardim da infância na Inglaterra. É importante não apenas entender a continuidade na força da classificação e das estruturas, mas também a *disjunção* e *quando* ela ocorre. É mais do que provável que se examinássemos empiricamente as pedagogias invisíveis poderíamos achar em diferentes graus uma "tensão" na transmissão de *específicas* competências isoladas. Então o "currículo oculto" de pedagogias invisíveis pode bem ser, embrionariamente, forte classificação, permeada de estruturas relativamente fracas. Torna-se um ponto de alguma importância descobrir quais crianças ou quais grupos de crianças são particularmente respondentes a este "currículo oculto". Algumas crianças podem perceber ou ser levadas a perceber que existem duas transmissões, uma aberta, a outra oculta, que têm uma relação entre si de *figura e fundo*. Precisamos saber para cada professora e para cada criança, o que é figura e o que é fundo. Especificamente, responderão as crianças da classe média a uma latente pedagogia visível, ou estão elas mais próximas de ser selecionadas como receptores? Responderão as crianças da classe trabalhadora mais a pedagogia invisível ou receberão uma estrutura mais fraca de transmissão da pedagogia visível? O "currículo oculto" das pedagogias invisíveis pode bem ser uma pedagogia visível. No entanto, os resultados da intuição de uma pedagogia na outra é provável que sejam diferentes do caso da transmissão de qualquer pedagogia única. De um ponto de vista mais teórico, o componente crucial da pedagogia visível é a força de sua *classificação*, já que em última análise é isso que cria aquilo que conta como propriedade valorizada, e assim fazendo, regula estruturas mentais. A força das estruturas regula a modalidade da socialização na classificação. No microcosmo da creche ou do jardim da infância, nós podemos ver embrionariamente as novas formas de transmissão de relações de classes.

Tomemos um exemplo concreto para ilustrar a especulação acima. Uma professora da escola infantil na Inglaterra pode experimentar as seguintes conjunções e disjunções em sua socialização:

- (1) Entre socialização e família e entre a escola primária e secundária.
- (2) Entre escola secundária e o treinamento de professores. Quanto mais altas as qualificações requeridas pela faculdade de educação, maior a tendência de que a socialização nos últimos anos da escola secundária seja feita por classificação e estruturas fortes. Por outro lado, a socialização na faculdade de educação pode bem se realizar através classificação e estrutura de forças variáveis.

## TRANSIÇÃO ENTRE OS ESTÁGIOS DE EDUCAÇÃO

Temos examinado aspectos da transição para a es-

cola; há também a questão da transição entre estágios de educação, da pré-escola para o primário, do primário para o secundário. Estas transições entre estágios são marcadas por três características inter-relacionadas:

- 1) Um incremento na força da classificação das estruturas (iniciação no código coletivo).
- 2) Uma maior gama de diferentes professores; isto é, o aluno conscientiza-se dos isolamentos dentro da divisão do trabalho. Ele também aprende que o princípio de autoridade transcende ao indivíduo que o mantém, tanto que seus professores por disciplina mudam e seu papel continua o mesmo.
- 3) A classificação e estruturas fracas da pedagogia invisível enfatizam a importância dos "processos do saber", da construção de problemas, enquanto a classificação e estruturas fortes da pedagogia visível enfatizam estados de saber e problemas recebidos. Então, há uma mudança crucial naquilo que se considera como conhecimento, naquilo que se considera como uma realização legítima daquele conhecimento e no contexto social.

Assim, a mudança da pedagogia invisível para a visível é, em uma frase, uma mudança no código; uma mudança nos princípios de relação e avaliação, quer estes sejam princípios de conhecimento, de relacionamento social, de práticas, de propriedade, de identidade.

Provavelmente esta mudança de código será feita mais efetivamente (a despeito das dificuldades) pelas crianças da nova classe média, pelo fato de sua própria socialização, dentro da família, conter ambos os códigos — o código que cria a manifestação da pessoa e o código que cria a propriedade privada. Além disso, como temos argumentado, é mais provável que a criança da classe trabalhadora experimente continuidade no código entre estágios de educação. O viés de classe do código coletivo (que cria uma pedagogia visível) poderá tornar tal transmissão difícil para que o recebam e desenvolvam. Como consequência, é provável a continuação da pedagogia invisível na forma de um código integrado para as crianças da classe trabalhadora, bem como, a conseqüente institucionalização dessa pedagogia para as mesmas crianças no nível secundário.

Podemos começar a ver que a condição para a continuidade do código educacional para *todas* as crianças, independente de classe, é o tipo do código transmitido pela Universidade. Simplesmente expandindo a Universidade, incrementando diferenciações dentro do terceiro nível, e equalizando oportunidades de acesso e de resultado, *não se mudará* fundamentalmente a situação nos níveis inferiores. Nós só teremos aumentado o tamanho da população no terceiro nível. De outro ponto de vista, apesar de podermos ter mudado a estrutura organizacional, nós *não* mudamos o código que controla a transmissão; o processo de reprodução não será fundamentalmente afetado. Para mudar o código de controle de transmissão envolve-se mudança de cultura e de suas bases nas relações de classes privatizadas. Então, se aceitarmos para embasamento da argumentação, o maior valor educacional da pedagogia invisível, de fracas classificações e estruturas, a condição de sua efetiva e total institucionalização no nível secundário é uma fundamental mudança do

código do terceiro nível. Se isto não ocorrer, então códigos e classe, permanecerão firmemente ligados na escola.

Finalmente, podemos levantar uma questão básica. O movimento em direção da pedagogia invisível realizado através de códigos integrados pode ser visto como uma solução superficial para o mais obstinado problema. Códigos integrados são integrados a nível de idéias, isto é, não envolvem integração ao nível de instituições, i. e., entre escola e trabalho. Contudo, a crucial integração é precisamente entre o princípio de educação e o princípio de trabalho. Não poderá haver semelhante integração na sociedade ocidental (para mencionar só um grupo) porque o trabalho sintetiza o relacionamento entre classes. O trabalho só pode ser trazido para dentro da escola em termos da função da escola como mecanismo de seletividade, ou em termos de um ajustamento sócio/psicológico ao trabalho. Sem dúvida, a separação entre educação e trabalho, a origem da tradição liberal, ou o elo entre educação e o lazer, mascara o brutal fato de que trabalho e educação não podem ser integrados no nível de princípios sociais em sociedades de classe. Eles podem ser separados ou *ajustados* um ao outro. Durkheim escreveu que mudanças na pedagogia era um indicador de crise moral. Essas mudanças podem também disfarçar a crise e mudar sua forma. Entretanto, desde que a mudança em direção a fracas classificações e estruturas tem o *potencial* de reduzir isolamento de estrutura mental e social, tem potencial de deixar explícito o implícito e criar maior ambigüidade, mas menos disfarce, então tal código tem o potencial de tornar visíveis contradições sociais fundamentais.

## APÊNDICE I

### Nota I

Isto levanta diversas questões. Não podemos considerar as habilidades abstraídas do contexto de sua transmissão, do seu inter-relacionamento e das suas funções na criação, manutenção, modificação ou mudança de uma cultura. Habilidades e seu inter-relacionamento são competências culturalmente específicas. A forma de sua transmissão e aquisição socializa a criança em seus contextos usuais. Assim, a unidade da análise não pode ser simplesmente uma competência específica, abstrata: como ler, escrever, contar, mas a estrutura dos relacionamentos sociais que produzem essas especializadas competências. A formulação: "onde existe uma reduzida *ênfase* sobre a transmissão e aquisição de habilidades específicas" poderia ser enganosa porque sugere que, no contexto sob discussão, há poucos repertórios especializados da cultura. Pode ser melhor interpretar a formulação como indicando uma ênfase no inter-relacionamento entre as habilidades classificadas e definidas de maneira relativamente fraca. Nesse sentido, qualquer habilidade ou conjunto de habilidades referia-se aos *aspectos gerais da socialização*.

### Nota II

É um assunto de razoável interesse considerar mudanças na ênfase de metodologias de pesquisa no decorrer das décadas recentes. Houve uma mudança do questionário padrão fechado ou do contexto experimental fe-

chado para contextos e relacionamentos mais estruturados. É argumentado que a metodologia anterior torna irrelevante os significados subjetivos daqueles que são objetos de estudo. Assim, os sujeitos da pesquisa oferecem sua experiência através das fortes classificações e fortes estruturas impostas pelo pesquisador. Além disso, é argumentado que tal método de estudar pessoas é derivado de um método para estudo de objetos e, portanto, é um ultraje à subjetividade do homem ser transformado num objeto. Estes argumentos vão ligar métodos positivistas com o controle político do homem através do uso de uma tecnologia de ciência social. A nova metodologia emprega aparentemente classificação fraca e estruturas fracas, mas usa técnicas (observação participante, gravação, vídeo-tapes etc.) que possibilitam que uma maior parte do pesquisado se torne visível, e estas técnicas permitem que uma gama maior de pessoas testemunhe o comportamento espontâneo do observado. Mesmo se esses registros públicos do comportamento natural são tratados por meio do diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, este diálogo é, em si, sujeito à disjunção entre as perspectivas intelectuais que moldarão a comunicação. A própria emissão da comunicação do pesquisador é distinta da do pesquisado, e este é o controle invisível. Por outro lado, paradoxalmente, no caso de um questionário fechado, a privacidade do sujeito é resguardada, pois tudo aquilo que se pode tornar público é uma marca de lápis, transformada em um escore impessoal. Além disso, os métodos desta transformação deverão tornar-se públicos, de tal modo que seus pressupostos possam ser criticados. No caso da nova metodologia, os princípios usados para restringir a vasta soma de informações e os inúmeros canais não são normalmente implícitos, ou não são explícitos. Poderia-se dizer que estamos aptos a distinguir metodologias de pesquisa em termos de que criam pedagogias invisíveis ou visíveis. Assim, a primeira dá lugar à total vigilância da pessoa que, em comparação à segunda, torna público mais de seu interior (por exemplo, sua subjetividade) do que é avaliado através do uso de critérios difusos, implícitos. Estamos sugerindo que as origens estruturais das mudanças na classificação e na estrutura de formas de socialização podem talvez também influenciar a seleção de metodologias de pesquisa. A moralidade dos relacionamentos da pesquisa transcende o dilema de um pesquisador particular. Metodologias de pesquisa em ciências sociais são, em si, elementos de cultura.

### Nota III

É interessante ver, por exemplo, onde a pedagogia invisível entrou primeiro no currículo da escola secundária. Na Inglaterra, sugeriríamos que a sua primeira penetração foi na área não verbal das escolas secundárias, *não seletivas*. A área que é considerada menos relevante (no sentido de não produzir propriedade simbólica) e a mais fortemente classificada: a área da sala de artes. Sem dúvida, poderia-se dizer, até recentemente, que a maior continuidade simbólica da pedagogia entre o primeiro e o segundo graus estava na área não verbal do currículo. A sala de arte é muitas vezes vista pelo resto da equipe como uma área de relaxamento ou mesmo terapia, e não um espaço de produção decisiva. Devido à sua forte classifi-

nação e irrelevância (exceto no período de "exposição" escolar), este espaço é potencialmente aberto à mudança. Professores de arte são treinados em instituições (pelo menos em tempos recentes) que são muito sensíveis a inovações e, portanto, novos estilos são provavelmente rapidamente institucionalizados na escola, em vista da classificação forte da arte no currículo da escola secundária e, também, da crença de que o aluno menos capaz pode afinal fazer alguma coisa com as mãos mesmo que encontre dificuldade com a caneta. Poderíamos também adiantar que, com o interesse em várias formas de música — como a música *pop* de um lado, e Cage e Stockhausen de outro — departamentos de música devem deslocar-se em direção à pedagogia invisível. Para completar a direção da área não-verbal é possível que a transformação do treinamento físico em educação física possa também engajar-se ao movimento. Se este desenvolvimento acontecer, as áreas não-verbais serão realizadas através da pedagogia invisível. Deveríamos então esperar uma direção para a integração das três áreas — visão, som e movimento; as três modalidades poderiam, então, ser ligadas através de um código comum. Em resumo, este movimento é da reprodução para a produção.

#### Nota IV

Podemos aclarar os temas levantados neste trabalho da seguinte forma. Qualquer contexto socializante deve consistir de um transmissor e de um receptor. Esses dois formam uma matriz no sentido de que a comunicação é regulada por um princípio estrutural. Temos sugerido que o princípio básico de uma matriz socializadora é realizado na classificação e nas estruturas. O relacionamento entre as duas e as forças mostram-nos a estrutura de controle e a forma de comunicação. Podemos, naturalmente, analisar esta matriz de várias formas:

- 1) Podemos focalizar o transmissor.
- 2) Podemos focalizar o receptor.
- 3) Podemos focalizar os princípios subjacentes à matriz.
- 4) Podemos focalizar uma dada matriz e ignorar seu relacionamento com outras matrizes.
- 5) Podemos considerar os relacionamentos entre matrizes críticas: por exemplo, família, companheiros, escola, trabalho.

Podemos prosseguir e questionar a função de uma matriz e a mudança na forma de sua realização, isto é, mudanças na força de sua classificação e estrutura. Acreditamos que a unidade de análise deverá sempre ser a matriz e a matriz incluirá sempre a teoria e o método de análise (ver nota II sobre metodologia de pesquisa). Entretanto, qualquer matriz pode ser considerada como reprodutora, uma interrupção, ou uma matriz de mudanças. Uma matriz de reprodução tentará criar classificação e estruturas fortes. Uma matriz interruptora muda a forma de transmissão, mas não o relacionamento crítico entre matrizes. Uma matriz de mudança leva a uma mudança fundamental no relacionamento estrutural entre matrizes. Isto requererá uma significativa mudança na estrutura institucional. Por exemplo, temos argumentado que dentro da classe média há um conflito que tem gerado duas matrizes socializadoras distintas, uma de reprodu-

ção, a outra de interrupção. E essas matrizes funcionam na educação para grupos similares de crianças até possivelmente o nível primário, e para diferentes grupos de alunos no nível secundário. Todavia, tanto quanto o relacionamento estrutural entre escola e trabalho é imutável (isto é, não tem havido mudança nos princípios básicos de suas relações), então, não podemos, por este argumento, ver as diferenças atuais na pedagogia educacional como representando uma matriz de mudança. Em outras palavras, a forma de reprodução de relações de classe na educação tem sido *interrompida*, mas não mudada. Podemos esperar que conflito ideológico dentro da classe média toma a forma de um conflito entre resultados simbólicos de reprodução e as de matrizes de interrupção. Se tomarmos o argumento num estágio posterior, deveremos considerar a reprodução da *mudança* na forma de relacionamento de classe. Neste caso a reprodução de uma matriz interruptora é feita através de uma fraca classificação e fracas estruturas. Contudo, é possível que semelhante forma de reprodução deverá, em vários pontos, evocar sua própria interrupção, isto é, um aumento na força da classificação ou da estrutura, fortes, ou de ambos.

#### Nota V

Mulheres desempenham um ativo papel na iniciação (Montessori), padronização e disseminação das pedagogias invisíveis. Considere-se:

- 1) A aplicação da teoria de Freud por Ana Freud para a análise de crianças; a modificação da teoria de Freud por Melanie Klein e suas seguidoras, Hanna Segal, Hoan Riviere, Marion Milner; e o desenvolvimento da interpretação de jogos como conteúdo de fantasias na análise de criança.
- 2) A extensão da teoria psicanalítica na educação e treinamento de professores (depois de 1945) através de Susan Isaacs do Instituto de Educação da Universidade de Londres e seu posterior desenvolvimento por Dolly Garner. Trabalho paralelo com a base Piagetiana foi levado a cabo por Molly Brierley, diretora do Froebel College of Education.
- 3) Inúmeras mulheres em um período muito anterior eram ativas na educação e treinamento de professores, por exemplo, Philippa Fawcett, Rachel McMillan.

É possível que as mulheres tenham sido agentes cruciais no último quarto do século XIX (e talvez mesmo antes). Porque, tanto quanto o conceito de criança foi mudado, assim o foi também a hierarquia à qual as mulheres eram subordinadas. Simultaneamente, a pedagogia providenciou a base de uma identidade profissional. Deste ponto de vista as mulheres transformaram o cuidado e preparo maternal em uma *atividade científica*.

#### APÊNDICE II — UMA NOTA SOBRE A CODIFICAÇÃO DE OBJETIVOS E MODALIDADES DE CONTROLE

##### A codificação de objetos

Os conceitos de classificação e estrutura podem ser utilizados para interpretar comunicação entre objetos.

Em outras palavras, objetos e suas inter-relações constituem um sistema de mensagem cujo código pode ser estabelecido em termos de relacionamento entre classificação e estruturas de diferentes forças. Podemos considerar:

- 1) A força das regras de exclusão que controlam o arranjo de objetos num espaço. Assim, quanto mais fortes as regras de exclusão, mais distintivo o arranjo de objetos no espaço; isto é, maior a diferença entre arranjos de objetos em diferentes espaços.
- 2) A extensão em que os objetos no arranjo podem entrar em relações diferentes uns com os outros.

Quanto mais forte as regras de exclusão, mais forte a classificação dos objetos no espaço e maior a diferença entre os arranjos de objetos em diferentes espaços. Da mesma maneira em que discutimos relacionamentos entre sujeitos, podemos discutir o relacionamento entre arranjos de objetos em diferentes espaços. Assim, quanto mais forte a classificação, mais os arranjos de objetos parecem um código coletivo; quanto mais fraca a classificação, mais os arranjos de objetos parecem um código integrado. Quanto maior o número de objetos de relacionamentos diferentes no arranjo que possam se inter-relacionar, mais fraca é sua estruturação. Quanto menor o número de objetos de relacionamentos diferentes no arranjo que possam se inter-relacionar, mais forte é sua estruturação<sup>9</sup>.

Esperaríamos que a distribuição social de poder e os princípios de controle fossem refletidos na codificação de objetos. Este código pode se tornar mais delicado se levamos em conta:

- 1) O número de objetos no arranjo
- 2) A taxa de mudanças no arranjo.

Podemos ter uma classificação forte com um grande ou pequeno número de objetos. Nós podemos ter uma classificação forte de grandes ou pequenos arranjos, onde o arranjo é fixo ao longo do tempo ou onde o arranjo varia no decorrer do tempo. Considere, por exemplo, dois arranjos que são fortemente classificados; uma sala de estar de classe média vitoriana e um "espaço" prático de uma classe média do século XX em Hampstead. A sala vitoriana deve conter um número bastante grande de objetos, enquanto a sala de classe média deve conter um pequeno número de objetos. No primeiro caso, o arranjo dos objetos ocupa posição de destaque e o espaço uma posição secundária, enquanto, no segundo, o espaço é um componente vital do arranjo. A sala vitoriana representa classificação e estruturas fortes. Além disso, embora objetos possam ser somados ao arranjo, suas características fundamentais permanecem constantes durante um período do tempo relativamente longo. A sala de Hampstead provavelmente contém um pequeno arranjo que indicaria uma classificação forte (forte regras de exclusão) mas os objetos parecem entrar numa variedade de inter-relacionamento; isto indicaria uma estruturação fraca. Ademais, é possível que o arranjo seja trocado no decorrer do tempo de acordo com a moda.

Agora podemos ver que se queremos considerar a classificação (C) precisamos saber:

- 1) Se é forte ou fraca.
- 2) Se o arranjo é pequeno ou grande (x).
- 3) Se o arranjo é fixo ou variável (y).

A nível de estrutura (F) precisamos saber: se é for-

te ou fraca (p); isto é, se a codificação é restrita ou elaborada.

Também é importante indicar, na classificação do código, o contexto (c) ao qual pode ser aplicado. Poderíamos também, indicar a natureza do arranjo em acrescentando o conceito realização (r). Então, a formulação mais abstrata do código do objeto seria a que segue:  $f(c, r, C(x, y), F(p))$ . O código é alguma função não especificada das variáveis incluídas nos parênteses.

É importante notar que o fato da classificação ser fraca não significa que há menos controle. Na verdade, deste ponto de vista não é possível falar sobre qualidade de controle, mas apenas em sua modalidade. Este ponto desenvolveremos a seguir.

### Classificação, estruturas e modalidades de controle

Imagine quatro lavatórios. O primeiro é sereno, simples, intacto, as paredes são pintadas de branco; a pia é como o equipamento, de um branco reluzente. Um pedaço quadrado de sabonete assenta-se limpo em uma reentrância da pia. Uma toalha branca (ou talvez rosa) está devidamente dobrada e pendurada em um suporte cromado ou em um anel cromado. O papel higiênico está escondido sob uma cobertura e a ponta sai por um orifício. No segundo lavatório existem livros numa prateleira e alguns relaxamentos nos rigores do primeiro. No terceiro há livros na prateleira, figuras nas paredes e provavelmente um amontoado de objetos em miniatura. No quarto lavatório o rigor é totalmente relaxado. As paredes são cobertas por um estranho arranjo de cartões postais, há vários tipos de textos de leitura e curiosidades. O papel higiênico pode não estar coberto e o suporte pode estar separado.

Podemos dizer que, conforme nos movemos do primeiro para o quarto lavatório, estamos nos movendo de um espaço rigidamente classificado para um fracamente classificado; de um espaço regulado por fortes regras de exclusão, para um espaço regulado por fracas regras de exclusão. Agora, se as regras de exclusão são fortes, então, o espaço é fortemente separado dos outros espaços da casa ou apartamento. Os limites entre os espaços ou aposentos é agudo. Se as regras de exclusão são fortes, os limites bem demarcados, então segue-se que deve existir alguns fortes mantenedores dos limites (autoridades). Se as coisas devem ser mantidas separadas, precisa existir alguma forte hierarquia para assegurar tal separação. Além disso, o primeiro lavatório constroi um espaço onde a sujeira é altamente visível. Quando um usuário deixa suas marcas pessoais (uma falha na recolocação da toalha na sua posição original), um desajeitado pedaço de sabonete, espuma na pia, papel higiênico fluando no vaso sanitário, etc.) isto constitui poluição e tal poluição é rapidamente percebida. Então, os critérios

---

9) Se os objetos no arranjo podem ser chamados de itens léxicos, então a sintaxe são suas inter-relações. Um código restrito é uma sintaxe de poucas escolhas, um código elaborado é uma sintaxe que gera um grande número de escolhas.

para uso competente do espaço são explícitos e específicos. Até agora estivemos discutindo aspectos de classificação. Agora consideremos a estrutura.

Enquanto a classificação nos fala sobre a formalização das relações no *espaço*, a estruturação nos fala na formalização de relações no *tempo*. Estrutura nos remete à interação, a relações de poder na interação: isto é, a estrutura nos remete à comunicação. Agora, no caso de nossos lavatórios, a estruturação *aqui* referia-se à comunicação entre os ocupantes do espaço e aqueles fora do espaço. Tais comunicações são normalmente fortemente estruturadas por uma porta usualmente equipada com fechadura. Sugerimos que, conforme nos movemos de um lavatório fortemente classificado para um fracamente classificado, apesar da potencial separação entre interior e exterior, ocorrerá uma redução na força das estruturas. No caso do primeiro lavatório, sugerimos que a porta sempre estará fechada e, após a entrada, será trancada. Idealmente, nenhuma movimentação no interior deveria ser ouvida no exterior. Na verdade, um usuário hábil desse lavatório adquirirá certas competências para atingir essa exigência. No entanto, no caso dos lavatórios fracamente classificados, normalmente a porta estará aberta; pode até ocorrer do trinco não funcionar. Não seria considerado estranho uma conversa desenvolver-se ou ser continuada entre os dois lados da porta. Um prático usuário deste fracamente classificado e fracamente estruturado lavatório adquirirá certas competências bastante diferentes daquelas requeridas para o correto uso do lavatório fortemente classificado.

Já notamos que o lavatório *um* (1) cria um espaço onde poluição é altamente visível, onde os critérios de comportamento são explícitos e específicos, onde a base social da autoridade mantenedora da classificação e das estruturas fortes é hierárquica. Ainda, também é o caso que tais classificações e estruturas criam um espaço *privado* apesar de impessoal. Para garantir que a classificação e as estruturas não sejam violadas, o usuário do espaço está além da inspeção.

No entanto, quando consideramos o lavatório quatro (4), que tem a mais fraca classificação e as mais fracas estruturas parece, à primeira vista, que tal formalização implica em um fraco controle. Parece haver poucas normas regulando o que é inserido num espaço e poucas normas para a comunicação entre espaços. Torna-se, então, difícil considerar o que conta como violação ou poluição. Na verdade, pareceria que tais relações de classificação e estruturação facilitam o desenvolvimento de comportamentos espontâneos. Consideremos esta possibilidade.

O lavatório *um* (1) está enquadrado na regra "coisas devem ser mantidas separadas", sejam pessoas, atos, objetos, comunicação e, quanto mais forte a classificação e estrutura, maior a isolamento, maiores os limites entre classes de pessoas, atos, objetos, comunicações. O lavatório quatro (4) está enquadrado na regra que se aproxima de "coisas devem ser mantidas juntas". Como consequência, acharíamos objetos no espaço que poderiam ser achados em outros espaços. Além disso, há uma delimitação mais relaxada do espaço e comunicação é possível entre o interior e o exterior. Ainda não descobrimos os princípios fundamentais da violação.

Imagine um usuário que, vendo o estranho arranjo e sendo sensível ao que ele ou ela considera um potencial do espaço, decide acrescentar ao arranjo um cartão postal adicional na parede. É possível que, um pouco depois, um adulto expressivo diga "Querida, é bonito, mas na verdade não se encaixa bem", ou "Que lindo, mas não ficaria melhor um pouco mais acima?" Em outras palavras, estamos sugerindo que o arranjo tem um princípio, que a coleção aparentemente estranha está ordenada, mas que o princípio está implícito e, apesar de não ser facilmente descoberto, é capaz de ser violado. Na verdade, pode levar um bom tempo para que o usuário infira o tácito princípio e faça escolhas de acordo com ele. Sem conhecer o princípio, nosso usuário dificilmente fará escolhas apropriadas e tais escolhas podem requerer um longo período de socialização. No caso do lavatório *um* (1) nenhum princípio é requerido. Tudo que é preciso é seguir o comando "Deixe tudo como você encontrou"<sup>10</sup>.

Agora examinemos a estruturação fraca em maiores detalhes. Sugerimos que, o trancar da porta, e o evitar ou o ignorar a comunicação com o exterior, contaria como violação; na verdade, qualquer coisa que ofendesse o princípio "coisas devem ser mantidas juntas". No entanto, quando a formalização entre interior e o exterior é fraca, o usuário está potencialmente ou indiretamente sob contínua supervisão, não havendo privacidade. Aqui nós temos um contexto social que, à primeira vista, parece ser bem relaxado, que promove e provoca a expressão da pessoa, um espaço onde escolhas altamente pessoais podem ser oferecidas, onde a hierarquia não está ainda explícita, mas que na análise descobrimos que está baseada numa forma de controle implícito, que carrega um potencial de total vigilância. Tal forma de controle implícito encoraja que mais aspectos da pessoa se tornem manifestos, ainda que tais manifestações estejam sujeitas a contínuo escrutínio e a critérios gerais, mais do que específicos. *A nível de classificação, a poluição consiste em "manter as coisas separadas"; a nível de estrutura a violação consiste em reter; isto é, não oferecer, não tornando visível o "self"*.

Se as coisas devem ser postas juntas, que já foram mantidas separadas, então precisa haver algum princípio das novas relações, mas este princípio não pode ser mecanicamente aplicado e, assim, não pode ser mecanicamente aprendido. No caso da regra "as coisas devem ser mantidas separadas" então a separação das coisas é algo definido e considerado ponto pacífico no processo da socialização inicial. A base social das categorias de separação está implícita, mas a base social da autoridade está explícita. No processo de tal socialização, a isolamento entre as coisas é uma mensagem condensada sobre a total penetração da autoridade. Podem ser necessários muitos anos antes que a base social dos princípios subjacentes ao sistema de categorias se torne explícito e, então, a es-

---

10) As regras da reprodução do lavatório *um* (1) são explícitas e simples, as regras do lavatório quatro (4) são mais implícitas e complexas. Sua aparente casualidade é mais difícil de reproduzir.

estrutura mental está bem iniciada em classificação e nas estruturas. Classificação e estruturas fortes celebram a "reprodução" do passado.

Quando a regra é "coisas devem ser mantidas juntas", temos uma *interrupção* de uma ordem anterior, e o que está em pauta é a autoridade (relações de poder) que a escora. Portanto, a regra "coisas devem ser mantidas juntas" ressalta o presente sobre o passado, o subjetivo sobre o objetivo, o pessoal sobre o posicional. Na verdade, quando tudo é posto junto temos um princípio orgânico total que cobre todos os aspectos da vida, mas que admite uma vasta variação de combinações e recombinações. Isto indica um princípio bastante abstrato ou geral do qual uma vasta gama de possibilidade de variações pode ser derivada, de modo que os indivíduos podem registrar escolhas pessoais e ter conhecimento quando a combinação não estiver de acordo com o princípio. O que é tido como inquestionável quando a regra é "coisas devem ser mantidas separadas" são as *relações*, as quais se tomam explícitas quando a regra é "coisas devem ser postas juntas". Elas são feitas explícitas pelas fracas classificações e estruturas. Mas a última cria uma forma de controle implícito, porém potencialmente contínuo e ao mesmo tempo permite que o "self" se faça público por uma multiplicidade de formas. Chegamos finalmente à conclusão que as condições para a liberação da pessoa são a ausência de hierarquia explícita, não obstante a presença de uma mais intensa forma de interação social, que cria contínuo, mas invisível controle. Do ponto de vista do socializado elas estariam oferecendo novas e espontâneas combinações.

#### Nota empírica

É possível examinar a codificação de objetos segundo duas perspectivas. Podemos analisar a codificação descoberta ou de arranjos visíveis e podemos comparar com a codificação coberta ou arranjo invisível (por exemplo gavetas, armários, geladeiras, porões, banheiros, pastas,

etc.). Podemos também comparar a codificação de mensagens verbais com a codificação das mensagens não-verbais. Seria interessante levar a cabo um estudo empírico sobre espaços padronizados, por exemplo, situação de casas de campo, de casas de classe média, casas suburbanas, modernos blocos de apartamentos, espaços educacionais formais, que variam em sua arquitetura e em sua pedagogia.

Estou bem ciente de que o lavatório poderá ser visto como um *espaço especialmente planejado* e também sujeito a regulamentação especial no sentido da discussão anterior. Alguns lavatórios não são sujeitos aos princípios que delineamos. Com efeito, alguns podem ser espaços casualmente tratados, onde pedaços de jornal podem ser guardados atrás de um conveniente tubo, onde a porta não fecha ou não tranca, onde aparelhos tem baixa eficiência e onde efeitos sonoros são tidos como eventos inquestionáveis.

#### AGRADECIMENTOS:

Este ensaio foi escrito por sugestão de Henri Nathan para um Encontro sobre os efeitos da escolarização, realizado sob os auspícios do Programa Internacional de Ciências da Aprendizagem (C.E.R.I., O.E.C.D.). Sou grato a Henri Nathan por sua insistência sobre a necessidade de se entender os artefatos da aprendizagem.

A base deste documento foi escrita enquanto eu era um professor-visitante na Escola Practique des Hautes Etudes (Centre de Sociologie Européenne, sob a direção de Pierre Bourdieu). Sou muito grato a Peter Corbishley, estudante pós-graduado no Departamento de Sociologia da Educação, por sua ajuda na explicação do conceito de um "sistema interruptor". Finalmente, gostaria de agradecer a Gerald Elliot, Professor de Física (Universidade Aberta), que embora, de maneira alguma, seja o principal responsável, ajudou na expressão formal do "código do objeto".

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B.; PETERS, R. e ELVIN, L. *Ritual in Education. Philosophical Transactions of the Royal Society. Séries B*, 251 (772), 1966.
- BERNSTEIN, B. Open Schools, Open Society? *New Society*. Sept. 14, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Class, Codes and Control*. London; Routledge & Kegan Paul, 1971. V. 1, Part. 3.
- \_\_\_\_\_. *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1975. V. 3.
- BOLTANSKI, L. *Prime Éducation et Morale de Classe*. Paris, The Hague, Mouton, 1969.
- BLYTH, W.A.L. *English Primary Education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1965. V. 1 & 2.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- BRANDIS, W. e BERNSTEIN, B. *Selection and Control: a study of teachers' ratings of infant school children* (appendix). London, Routledge & Kegan, 1973.
- CREMIN, L. *The transformation of the School*. New York, Knopf, 1961.
- CHAMBOREDON, J.C. e PREVOT, J.Y. Le "métier d'enfant": définition sociale de prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. Centre de Sociologie Européenne. *Revue Française de Sociologie, Paris*, 14(3):295-335, Juil./sept. 1973. (Texto básico)
- DOUGLAS, M. *Natural Symbols*. London, Allan Lane, 1973.
- DURKHEIM, E. *The Division of Labour in Society*. Trad. George Simpson. New York, Macmillan Publishing Co., 1933.
- \_\_\_\_\_. *L'Évolution Pédagogique en France*. Paris, Alcan, 1938.
- \_\_\_\_\_. *Education and Sociology*. Trad. D.F. Pocok. London, Cohen & West, 1956.
- GARDNER, B. *The Public Schools*. London, Hamish Hamilton, 1973.
- GOLDTHORPE, J. e LOCKWOOD, D. Affluence and the class structure. *Sociological Review*. (11), 1963.
- GREEN, A.G. *Theory and Practice in Infant Education; a sociological approach and case study*. 1972. [ M.Sc. dissertation



Un. of London. Institute of Education Library]. (para discussão de 'business').

HALLIDAY, M.A.K. *Exploration in the Function of Language*. London, Edward Arnold, 1973.

HOUDLE, L. *An Enquire into the Social Factors Affecting the Orientation of English Infant Education since early Nineteenth Century*. 1968. [M.A. dissertation Un. of London. Institute of Education Library]. (excelente bibliografia)

PLOWDEN REPORT. *Children and Their Primary Schools*. England. Central Advisory Council for Education. V. 1, 1967.

(London, H.M.S.O.)

SIMON, B. (Ed.) *The Radical Tradition in Education in Britain*. London, Lawrence & Wishart, 1972.

SHULMAN, L.S. e KREISLAR, E.R. (Eds.) *Learning by Discovery; a critical appraisal*. Chicago, Rand McNally & Co., 1966.

STEWART, W.A.C. e McCANN. *The Educational Innovators*. London, Macmillan, 1967.

ZOLDANY, M. *Die Entstehungsthorie des Geistes*. Budapest, Donau, 1935.