



## ROTAS CARTOGRÁFICAS: DIÁLOGO ENTRE BERNSTEIN E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

**Kenia Adriana Reis e Silva<sup>1</sup>**

Universidade do Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6995-3721>

E-mail: [keniadrica@hotmail.com](mailto:keniadrica@hotmail.com)

**Maria José Magalhães<sup>2</sup>**

Universidade do Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6213-8396>

E-mail: [mjm@fpce.up.pt](mailto:mjm@fpce.up.pt)

**Margarida Felgueiras<sup>3</sup>**

Universidade do Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3989-2379>

E-mail: [margafel@fpce.up.pt](mailto:margafel@fpce.up.pt)

### RESUMO

Este artigo busca relacionar a obra de Bernstein (2006) com os estudos pós-coloniais, tendo como foco a compreensão da formação do conhecimento. Assim, a partir da metodologia cartográfica, reflete sobre o papel da educação na reprodução cultural e na invisibilidade de estudos subalternizados, percebendo que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social, uma vez que foram construídos a partir da regulação/emancipação durante a modernidade/colonialidade. Dessa forma, ao longo do artigo é feito um esforço para traçar uma rota cartográfica que permita a visibilidade dos estudos subalternos e decoloniais, ao promover um diálogo entre a teoria bernsteiniana e as Epistemologias do Sul e ao propor análises das diversas estruturas de poder sob diferentes óticas.

**Palavras-chave:** Bernstein; Controle social; Epistemologias do Sul; Estudos pós-coloniais; Pedagogia.

### CARTOGRAPHIC ROUTES: DIALOGUE BETWEEN BERNSTEIN AND POST-COLONIAL STUDIES

### ABSTRACT

<sup>1</sup> Estudante do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6995-3721>. E-mail: [keniadrica@hotmail.com](mailto:keniadrica@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP. Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6213-8396>. E-mail: [mjm@fpce.up.pt](mailto:mjm@fpce.up.pt)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP. Professora associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3989-2379>. E-mail: [margafel@fpce.up.pt](mailto:margafel@fpce.up.pt)

This article seeks to relate the work of Bernstein (2006) with postcolonial studies, focusing on understanding the formation of knowledge. Thus, from the cartographic methodology, it reflects on the role of education in cultural reproduction and the invisibility of subordinated studies, realizing that pedagogy, curriculum and assessment are forms of social control, as they were constructed from the regulation/emancipation in modernity/coloniality. . In this way, throughout the article, an attempt is made to trace a cartographic path that allows giving visibility to subaltern and decolonial studies, by promoting a dialogue between Bernsteinian theory and the Epistemologies of the South and by proposing analyzes of the various structures of power . under different optics.

**Keywords:** Bernstein; Social control; Southern epistemologies; Postcolonial Studies; Pedagogy.

## **RUTAS CARTOGRÁFICAS: DIÁLOGO ENTRE BERNSTEIN Y LOS ESTUDIOS POSTCOLONIALES**

### **RESUMEN**

Este artículo busca relacionar la obra de Bernstein (2006) con los estudios poscoloniales, centrándose en la comprensión de la formación del conocimiento. Así, desde la metodología cartográfica, reflexiona sobre el papel de la educación en la reproducción cultural y la invisibilización de los estudios subordinados, percibiendo que la pedagogía, el currículo y la evaluación son formas de control social, ya que fueron construidos a partir de la regulación/emancipación durante la modernidad/colonialidad. . De esta forma, a lo largo del artículo se hace un esfuerzo por trazar un recorrido cartográfico que permita visibilizar los estudios subalternos y decoloniales, al promover un diálogo entre la teoría bernsteiniana y las Epistemologías del Sur y al proponer análisis de las diversas estructuras de poder. bajo diferentes ópticas.

**Palabras clave:** Bernstein; Control social; Epistemologías del Sur; Estudios Poscoloniales; Pedagogía

### **INTRODUÇÃO**

O intuito deste artigo é refletir sobre as questões epistêmicas, numa articulação entre a Pedagogia e os estudos pós-coloniais. Assim, a proposta é um diálogo com foco na descolonização do conhecimento - a partir de autores/as do Sul Global, decoloniais e feministas, os/as quais problematizam a racialização e a desumanização - e a perspectiva de Bernstein, o qual teoriza que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

Tal estudo foi construído a partir do nosso campo investigativo no Programa Doutoral em Ciências da Educação, o qual busca investigar a abertura de novos territórios epistêmicos a partir das Epistemologias do Sul. Nesse sentido, essa investigação tem natureza qualitativa, com intencionalidade emancipatória e utiliza a metodologia cartográfica (Paulston, 2001). Dessa forma, percebemos a importância de pensar numa forma de cartografar, metaforicamente, tal linha teórica, numa tentativa de buscar a visibilidade de grupos subalternizados historicamente por ela representados. Contudo, é importante frisar que o conceito de Sul não é sobre uma geografia, cabendo aqui uma outra metáfora, pois pensar no Sul é pensar no sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado,

além de pensar também na resistência a essas formas de opressão e na invisibilidade de conhecimentos desperdiçados pela modernidade (Santos, 2002).

Dessa forma, sendo as epistemologias do Sul localizadas num mundo fora do mapa (Santos *et. al.*, 2016), o desafio molda-se em traçar um diálogo com Bernstein. Assim, sendo Basil Bernstein um expoente da teoria crítica na Inglaterra (e pelas suas fortes influências durkheimianas), tendo o seu trabalho considerado estruturalista, ao longo do artigo refletimos sobre a sua ótica e a relação que faz sobre o papel da educação na reprodução cultural das relações de poder.

Portanto, ao buscar compreender o lugar dos estudos pós-coloniais, os estudos subalternos e os estudos críticos da modernidade equacionados com a colonialidade, inspiramo-nos na pergunta do autor Paulston (2001, p.203), “como poderão estas posições ou comunidades de saber ser colocadas num mapa enquanto campo discursivo com perspectivas e relações diversas?”.

Nesse sentido, compreendendo que a teoria social contemporânea é uma espécie de empreendimento duplo, ou seja, um projeto engenhoso, poderoso e interdisciplinar das ciências sociais e humanas, por um lado, e uma urgente crítica do pensamento ideológico e dos discursos da razão, liberdade, verdade, subjetividade, cultura e política, por outro lado (Bernstein, 2006), como podemos pensar sobre *Pedagogía, control simbólico e identidad* decolonialmente e como podemos analisar o decolonial pedagogicamente? Neste questionamento, podemos tentar encontrar um primeiro ponto de diálogo entre Bernstein (1996) e a decolonialidade. Assim, tendo a decolonialidade o foco no “avanço da produção de uma consciência de opressão, desnaturando o (próprio mundo) instituído e opressor para recuperar a esperança de que se possa ser e habitar o mundo de outra forma e criar responsabilidade diante dele” (ESPINOSA *et al.*, 2013, p. 412), Bernstein (1996) no seu livro *Pedagogía, control simbólico e identidad* esboça sobre os diferentes campos das ciências sociais, principalmente na relação com a educação, abrangendo os processos escolares e não-escolares e a construção de identidades, numa compreensão de que “a educação, como a saúde, é uma instituição pública, fundamental para a produção e reprodução de injustiças distributivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 23-24).

Dessa forma, Bernstein tem uma preocupação com a fase atual do capitalismo e a construção de identidades privilegiadas pela educação escolar, fazendo uma

avaliação crítica das instituições escolares e dos seus discursos. Consoante, o autor Boaventura de Sousa Santos, a partir das Epistemologias do Sul, argumenta sobre o conceito de regulação social e emancipação social (Santos, 2007), afirmando que a regulação do mercado e da racionalidade científico-instrumental contidas nas estruturas de poder regulam os processos educacionais, produzindo opressões, apagamentos e silenciamentos no próprio acesso aos centros educativos (Santos, 2007; Gomes, 2017).

Assim, a partir da convergência de análises dessas diferentes teorias, ao longo do artigo é feito um esforço para traçar uma rota de diálogos e reflexão acerca da visibilidade dos grupos historicamente subalternizados, da descolonização do conhecimento, além do poder e controle social contido nas estruturas educacionais.

### **ROTA TEÓRICA: APRESENTAÇÃO DA TEORIA DE BERNSTEIN CONTIDA NA OBRA *PEDAGOGÍA, CONTROL SIMBÓLICO E IDENTIDAD***

Criticado como estruturalista, Bernstein recusa esse determinismo, afirmando que o uso do termo estrutura não tem implicação no interior das estruturas (Bernstein, 1996). Assim, atuante no campo conhecido como Nova Sociologia da Educação, buscava compreender a forma como as instituições educacionais refletem as características da sociedade da qual fazem parte. Ou seja, nas palavras de Bernstein “a escola tem um espelho no qual se reflete uma imagem. Pode haver várias imagens, positivas e negativas. A ideologia de uma escola torna-se como uma construção num espelho no qual as imagens são refletidas” (BERNSTEIN, 1996, p. 26). Ao afirmar isto, ele analisa que as características visuais e temporais da escola são projetadas por uma hierarquia de valores de classe.

O livro *Pedagogía, control simbólico e identidad* possui uma linguagem complexa e densa. Entretanto, apresenta objetivamente a compreensão dos processos educacionais, bem como o conceito e base da sua constituição. Dessa forma, a proposta teórica bernsteiniana acentua a complexidade das formas de controle simbólico em três níveis: reprodução, aquisição e transformação.

Ao longo da obra, Bernstein é enfático ao relacionar a educação com a constituição de uma sociedade democrática, explanando que os processos educativos têm um papel central na produção e reprodução das injustiças sociais. Assim, ao longo do livro, o autor busca compreender os vieses sociais existentes nas estruturas

educacionais. Dessa forma, o autor ao refletir sobre a relação da escola com a hierarquia dos grupos sociais e das hierarquias de conhecimento, questiona-se “como a escola tenta lidar com problemas externos de ordem social, justiça e conflito?” (BERNSTEIN, 1996, p. 27).

Sendo Bernstein e Bourdieu os autores centrais nas teorias de reprodução cultural, o autor busca respostas ao refletir sobre Bourdieu e sobre “*la violence symbolique*” (violência simbólica) (BOURDIEU, 2003). Para Bourdieu, a escola desconecta-se das hierarquias exteriores, tornando-se neutra, construindo um outro tipo de hierarquia interna, além disso, Bourdieu percebe que a relação da igualdade de oportunidades e o sistema escolar não garante igualdade social a todos os grupos e indivíduos (Bourdieu, 2007). Contudo, para Bernstein essas questões são ainda mais complexas, e afirma que na escola há uma distribuição desigual de imagens e conhecimentos, além de diferentes possibilidades e recursos que afetam os direitos de participação, inclusão e do próprio reforço individual de diferentes grupos de estudantes (Bernstein, 1996), convencendo-se assim de que

alguns grupos sociais sabem perfeitamente que a escola não é neutra, que pressupõe poder familiar, tanto material quanto discursivo, e que esses grupos utilizam esse conhecimento para melhorar o progresso educacional de seus filhos. Eles podem ter que racionalizar o sucesso de seus filhos acreditando que eles merecem seu sucesso e outros não (BERNSTEIN, 1996, p. 27).

Em razão disso, o autor busca analisar os vieses existentes na estrutura dos processos educacionais e nas relações sociais. Dessa forma, ele defende que a escola necessita garantir três direitos que se relacionam entre si: o primeiro, que opera na formação dos sujeitos e no desenvolvimento pessoal, a partir de uma condição de confiança, que é o direito ao reforço do indivíduo, ou seja, uma condição de compreensão dos limites, sejam sociais, intelectuais ou pessoais, formando um ponto de tensão entre o passado e o futuro possível; o segundo, que trata sobre as questões do nível social, na condição de comunidade, que é o direito de ser incluído, além do direito de ser independente e autônomo; o terceiro direito, que reflete sobre o nível político, a partir da condição do discurso cívico, que é o direito à participação, tratando, principalmente, da participação na construção, manutenção e transformação da ordem.

Assim, Bernstein sendo um vanguardista no Movimento pró-voz, ao longo da obra disserta que para a sociedade apenas algumas vozes têm o direito de serem ouvidas, uma vez que soam familiares; outras vozes são silenciadas, não tendo significado e nem importância para grande parte dos estudantes, o que promove os processos de desigualdades, retirando os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação. Dessa forma, Bernstein também compreende que os mesmos estudantes, pertencentes a determinados grupos sociais, que não possuem tais direitos na escola, igualmente também não os possuem na sociedade.

Concomitante, ao fazer uma analogia com o dispositivo linguístico, o autor realiza uma análise sobre o discurso pedagógico, fazendo uma diferenciação entre o dispositivo transmissor e aquilo que é transmitido. Ele aponta que tal dispositivo linguístico possui regras formais tanto na fala quanto na escrita, e questiona sobre a sua neutralidade e a sua relação com os grupos dominantes. Assim, relaciona o dispositivo de transmissão, o transportador, como possuidor de regras estáveis e o transmitido, a mensagem, que é constituído por regras contextuais.

Ao fazer isto, compreende a relação do dispositivo pedagógico e o discurso pedagógico. E nesse sentido, a gramática embutida nesse discurso pedagógico é formada por três regras: as distributivas (cujos conhecimentos, que podem ser mundano ou esotérico, ou mesmo impensável ou pensável, são mutáveis, de acordo com a cultura e o tempo-espaço histórico), as recontextualizadoras (onde o autor reflete sobre a dominação do Estado e seus agentes em detrimento do campo da recontextualização pedagógica, que é constituído pelos educadores e espaços educacionais, fazendo uma análise sobre a regulação do aspecto dominante do discurso pedagógico) e as avaliativas (nas quais condensa o significado da totalidade do dispositivo).

Bernstein também disserta sobre a distinção entre competência (possuindo um significado emancipatório, que não pode ser regulado externamente) e desempenho (sendo um produto final das atividades dos estudantes), pontuando que os modelos de competência e desempenho são as variantes ao que diz respeito sobre as orientações e a finalidade da educação (Bernstein, 1996). A partir de tais aspectos, ele analisa as construções de identidades: retrospectivas, prospectivas e descentradas.

Ao definir as identidades enquanto descentradas (a partir dos recursos do mercado e terapêutico), retrospectiva (inseridas nas grandes narrativas do passado, sendo fundamentalista ou elitista) e as prospectivas (lançadas por movimentos sociais, por exemplo, aqueles que tratam de gênero, raça ou região), podemos ao longo do texto refletir sobre alguns conceitos defendidos pelos/as autores/as latinoamericanos/as ao que tange a colonialidade do poder, no aspecto econômico-político; do ser, no aspecto ontológico; do saber, no aspecto epistemológico; e do gênero, nos aspetos das relações de gênero e patriarcais; e também sobre a decolonialidade, enquanto um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (MIGNOLO, 2008, p. 249).

Contudo, Bernstein compreende que a diversidade de identidades locais pode criar importantes níveis de resistência, ou seja, tais diversidades de identidades locais “não é tanto um indicador de fragmentação cultural, como acontece em alguns relatos pós-modernos, mas um ressurgimento cultural mais geral dos ritos de interioridade em novas formas sociais” (BERNSTEIN, 1996, p. 105).

### **Dialogando sobre os estudos pós-coloniais: subalternidade e decolonialidade**

Para relacionar e equacionar os debates do pensamento social, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação a partir de Bernstein e autores/as decoloniais, precisamos compreender que uma das principais preocupações dos estudos pós-coloniais relaciona-se com a produção do conhecimento e a sua enunciação epistêmica. Contudo, um estudo sociológico da colonialidade não é necessariamente decolonial, pois “uma investigação da sociologia seria decolonial na medida em que ajudaria a esclarecer as cumplicidades da sociologia com a colonialidade do saber” (MIGNOLO & VÁSQUEZ, 2017, p. 476).

Assim, a partir do conceito do pensamento abissal (Santos, 1997), o qual dividiu o mundo em zonas metropolitanas e zonas coloniais, ou seja, entre Norte e Sul Global, é necessário identificar de onde se fala, qual a cartografia desse lugar, ou, em outras palavras, “situar-se na periferia do sistema-mundo, desde as raças dominadas, desde a mulher na ordem machista, desde a criança no sistema de educação bancário, desde a miséria [...]” (DUSSEL, 2017, p. 3243), desde “as ‘vítimas’ (usando a

denominação de Walter Benjamin) da Modernidade, da colonização e do capitalismo transnacional e tardio” (DUSSEL, 2017, p. 3249).

Dessa forma, o pensamento decolonial emergiu, sendo um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (MIGNOLO, 2008, p. 249). O principal objetivo é o combate às formas de opressão presentes nas epistemologias hegemônicas, que produzem epistemicídio através “da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” (CARNEIRO, 2005, p. 97) e para a sua superação “é preciso descolonizar não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais” (GROSGOUEL, apud ROSEVICS, 2017, p. 189).

Convergentemente, ao Maria Lugones contextualizar a colonialidade do gênero e conceituar o feminismo decolonial, foi fundamental para pensar sobre os corpos submetidos na ordem moderno/ colonial, ou seja, corpos de mulheres racializadas, representadas como seres inferiores (Lugones, 2020; Lugones, 2014; Mignolo & Vásquez, 2017), por isso

pensar a ordem moderna/colonial a partir de gênero e raça nos leva a uma visão exógena ao território epistêmico da modernidade, nos dá uma visão decolonial capaz de perceber a ordem do poder a partir da vulnerabilidade dos corpos que foram submetidos, violado, consumido na formação histórica da modernidade. A vulnerabilidade torna-se o lugar a partir do qual a colonialidade deixa de ser um conceito, toma forma e se funda na experiência histórica dos oprimidos (MIGNOLO & VÁSQUEZ, 2017, p. 484).

Dessa forma, a pedagogia decolonial possibilita a construção de um caminho para desmascarar as colonialidades do ser, do saber, do poder e do gênero, tornando possível a construção múltipla de ser e estar no mundo (Espinosa *et. al.*, 2013), possibilitando novos territórios epistêmicos.

## **ROTA METODOLÓGICA: PÓS-MODERNIDADE E AS CARTOGRAFAS PÓS-COLONIAIS**

A cartografia é uma metodologia feita a partir da análise de textos, com enfoque nas representações sociais, que desenham mapas estruturais de diferentes possibilidades de perspectivas, ou seja, são diferentes jeitos de mapear a forma de ver (Paulston, 2001). Assim, diante das diversas formas das construções do conhecimento que buscam reconhecimento da sua validade, a cartografia possibilita possibilidades de interpretações dos contextos sociais e educacionais.

Dessa forma, ao discutir sobre diferentes teorias, podemos partir do contexto da teoria crítica na Inglaterra, onde Bernstein fez parte de um movimento chamado Nova Sociologia da Educação. Esse movimento teve como expoente Michael Young, que examinou novas formas de analisar o currículo ao perceber que a seleção de conhecimento era definida a partir dos interesses dos grupos dominantes (Young, 2010), ou seja, houve um questionamento “da base do conhecimento do currículo acadêmico liberal que tinha, desde há muito tempo, dominado as *grammar schools*, as escolas públicas e universidades” (YOUNG, 2010, p. 33). Assim, pela ligação da sua inspiração aos contextos sociais e educacionais, a Nova Sociologia da Educação foi sendo inserida em outras perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais (Silva, 2007).

Então, como relacionar com os estudos decoloniais que buscam a superação do racismo epistêmico, do epistemicídio, além de tentar tornar possível a visibilidade do lugar de fala e produção de conhecimento dos grupos subalternizados? Uma vez que tais correntes buscam a denúncia da predominância de um tipo de pensamento formado a partir de uma ciência positivista, eurocentrada, heteronormativa e colonial, podemos traçar uma reflexão sobre a formação do currículo acadêmico eurocentrado em países que foram colonizados e, evidentemente, em países que colonizaram outros territórios, praticamente em todas as áreas do saber.

Assim, se faz importante pensar no processo histórico de exclusão, apagamento e silenciamento que não permitiu que outras vozes contribuíssem para a produção do conhecimento. E, também, é necessário pensarmos nos dias atuais, onde ainda acontecem epistemicídios, devido ao que continua sendo ditado pelas estruturas da colonialidade do poder, que estão contidas nos currículos e espaços hegemônicos, gerando um pensamento estritamente parcial, uma vez que a realidade não tem como ser compreendida a partir de apenas um ângulo.

Esta vai de encontro a tantas teorias disseminadas no meio acadêmico que nos ensinam que a realidade é a síntese de múltiplas determinações. Assim, ao constatar tal contradição, compreendo a importância de outras perspectivas para entender a realidade, sem excluir experiências e vivências de outros povos.

Dessa forma, uma das questões centrais dos estudos pós-coloniais é a produção e circulação de conhecimentos e da epistemologia, assim, ao realizar uma

pesquisa sobre os estudos decoloniais, compreendemos a importância de localização desses, pois “mapear entidades e as suas distâncias conceptuais (...) é prosseguido com o objectivo de elucidar posições, identificar as relações entre estas entidades e explorar a convergência e a divergência dessas ideias” (STROMQUIST, 2001, apud ARAÚJO, 2002, p. 103).

Por isso, sabendo da dificuldade em inserir tais teorias dentro de um mapa cartográfico, questionamo-nos sobre como podemos pensar em estudos pós-modernos se não incluirmos os estudos pós-coloniais? E, como pensar nos estudos pós-coloniais sem descolonizarmos os estudos subalternos?

Para responder a estas perguntas, inicialmente precisamos compreender o papel da modernidade, e que ela não existiria sem a colonialidade (Quijano, 1992; Mignolo, 2004), pois, para haver a emancipação do pensamento e a regulação do estado moderno no contexto europeu, o Sul Global sofreu com as condições de apropriação e violência causadas pela colonização.

Dessa forma, é de suma importância pensar em estudos pós-modernos sob a ótica pós-colonial, devido à possibilidade da revelação do lado mais obscuro da modernidade, a colonialidade, ou seja, a “matriz de poder que surgiu entre o Renascimento e o Iluminismo durante a colonização das Américas, e que está culminando com o neoliberalismo capitalista dos tempos atuais” (MIGNOLO, 2017, p. 18). Portanto, os estudos pós-coloniais explicitam que as ações da modernidade produziram um estado hegemônico e de epistemicídio, e busca combater na diversidade das correntes e abordagens as crenças fundamentalistas na universalidade totalitária, bem como denunciam a indissociabilidade do sistema-mundo capitalista e da violência colonial nas Américas (Quijano, 1992).

Assim, a partir dessa heterotopia (Foucault, 2013), desse lugar e espaço não hegemônico, inspiramo-nos nos questionamentos de Paulston (2001): como é possível a representação do nosso mundo e realidade? Como é possível localizar as comunidades do saber dentro de um campo discursivo?

Por isso, o diálogo proposto neste artigo entre Bernstein e os estudos decoloniais se faz importante. Não para haver uma comparação, mas sobretudo por existirem questionamentos aproximados sobre as preocupações históricas que nos remetem até aos dias de hoje ao controle social, podendo ser “compreendidas num

espaço intertextual que permite a negociação de sentido e valores” (PAULSTON, 2001, p. 2).

## **ANÁLISES E RESULTADOS: REFLEXÕES ACERCA DO CONTROLE SIMBÓLICO E AS RELAÇÕES DE PODER**

Em seu livro *Pedagogia, control simbólico e identidad* (Bernstein, 1996), nas primeiras linhas, no próprio prólogo, escrito por Paulo Singh e Allan Luke, somos convidados a refletir sobre a influência do capitalismo transnacional e a relação entre o Estado nacional e a monocultura. Este parágrafo refere que nos anos cinquenta e sessenta seria difícil prever a influência do capitalismo transnacional nos modos de vida sociais. Além disso, Bernstein nos afirma que

É também o caso que os movimentos populacionais geográficos, facilitados pela internacionalização do trabalho, criaram novos conjuntos de pressões culturais sobre gerações e gênero. O enfraquecimento de recursos coletivos estáveis e inequívocos para a construção de identidades decorrentes desse novo período de reorganização do capitalismo produziu a ruptura e liberação de identidades, facilitando novas construções identitárias (BERNSTEIN, 1996, p. 73).

Nesse sentido, antes de aprofundarmos as questões sobre identidade tão discutidas na obra do autor, podemos antes aprofundar esse contexto, analisando que essa influência capitalista iniciou muitos séculos antes, a partir do século XVI, quando os processos de colonização no Sul Global engendrou a colonialidade do poder, a qual hierarquizou e classificou os povos a partir da raça/etnia, impondo um controle de produção e de trabalho: a escravidão e a servidão.

Tais questões são marcadas pelas linhas abissais que dividiram o Velho e o Novo Mundo, a metrópole e as suas periferias, durante o período colonial. Sendo que tais linhas não permaneceram estáticas, pois fizeram deslocamentos, como defende Santos (2007) ao dizer que até os dias de hoje o conhecimento é estruturado e dependente das relações e interações políticas e culturais protagonizadas pelo Ocidente no sistema-mundo.

Bernstein nos fala que as relações de poder existentes na sociedade, na interseccionalidade entre raça, gênero e classe, são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta, sendo categórico ao afirmar que existe todo um aspecto de dominação em relação à classe, patriarcalismo e etnia no interior do sistema escolar. Assim, Bernstein questiona-se sobre como o poder e o controle

podem ser traduzidos a partir dos princípios de comunicação, e como regulam as formas de consciência, interferindo na produção e na busca por possibilidades de mudança. (Bernstein, 1996).

Assim, podemos voltar ao contexto da formação da ciência moderna e refletir sobre como foi construída a instituição do sistema escolar, uma vez que no período moderno/colonial, enquanto na Europa existia uma tensão entre o pilar da regulação social (constituído pelos princípios do Estado, da comunidade e do mercado) e o pilar da emancipação social (que consiste na racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito), os territórios coloniais sofriam com a tensão entre a apropriação (incorporação, cooptação e assimilação) e a violência (destruição física, material, cultural e humana) (Santos, 2007).

Desse modo, compreendendo que a base do pensamento moderno era o totalitarismo e a superioridade europeia, a partir desse conceito de regulação social e emancipação social (Santos, 2007) é possível refletir sobre a regulação do mercado e da racionalidade científico-instrumental contidas nas estruturas de poder que regula os processos educacionais, produzindo opressões, apagamentos e silenciamentos no próprio acesso aos centros educacionais (Gomes, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Bernstein (2006), o Estado insere uma cultura pedagógica retrospectiva (baseada em controle e importância das disciplinas) numa cultura gerencial prospectiva (novo espírito empreendedor e as suas instrumentalidades). Entretanto, o processo de formação, manutenção e melhoria do desempenho dos alunos, numa relação direta com a instituição, tem uma relação com a instrumentalidade promovida pelo Estado. Ou seja, o valor do conhecimento perde o sentido, sendo fixada uma posição mercadológica e não de formação emancipatória do conhecimento, mesmo que aparentemente o currículo demonstre tal preocupação.

Santos (2007, p. 83) nos diz que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”, e Bernstein, de forma convergente, tem profunda preocupação ao ser categórico em afirmar que a educação é um bem público, tendo extrema importância na produção e reprodução das injustiças sociais. Dessa forma, o autor defende que as escolas necessitam garantir os três direitos básicos: do desenvolvimento pessoal, da inclusão e da participação.

Ao Bernstein dissertar uma breve relação entre monocultura e o Estado nacional, aqui se faz importante compreendermos esse contexto. Assim, podemos nos remeter a cinco diferentes tipos de monoculturas sustentados pelo pensamento moderno de acordo com Santos (2002): a monocultura do saber e do rigor do saber cria o ignorante, a monocultura do tempo linear determina o residual, a monocultura da naturalização das diferenças legitima a classificação do inferior, a monocultura do universalismo abstrato demarca o que é local e estabelece a sua irrelevância e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista decreta o improdutivo (Santos, 2002).

Dessa forma, como podemos refletir sobre o poder e controle (Bernstein, 1996), a partir dessa lógica abissal, das cinco formas sociais de monoculturas e da criação de inexistências, causando o desperdício de experiência? Bernstein (1996) disserta que no plano empírico, o poder e o controle estão imbricados, uma vez que o poder “cria, justifica e reproduz os limites entre diferentes categorias de grupos, gênero, classe social, raça (...) e atua sempre para provocar rupturas, para produzir marcadores no espaço social” (BERNSTEIN, 1996, p. 37).

Ao dizer isso, Bernstein se aproxima de Santos (2008) ao afirmar a necessidade de legitimar saberes outros e romper com o eurocentrismo científico e com o paradigma dominante, buscando “vislumbrar alternativas epistemológicas, um paradigma emergente designado por ciência pós-moderna” (SANTOS, 2008, p. 16), pautando tal necessidade num outro conceito de ruptura, ou melhor, numa dupla ruptura, ou seja, num campo epistemológico, que possibilite a reconstrução das experiências dos grupo sociais que não foram vislumbrados historicamente devido ao exclusivismo epistemológico da ciência moderna (Santos, 2008).

Para isso, podemos pensar sobre a reorganização do capitalismo e a formação de identidades a partir da teoria de Bernstein (1996), onde ocorrem três construções de identidade: descentradas, retrospectiva e prospectiva.

Na identidade prospectiva, o autor defende que

são essencialmente voltadas para o futuro. Elas podem até mesmo utilizar e se sustentar em narrativas, mas tais recursos narrativos de construção de identidade prospectiva situam a identidade no futuro. Os recursos narrativos de identidades retrospectivas estabelecem e legitimam essas identidades no e em torno do passado. Enquanto as identidades descentradas se distanciam do coletivo, as identidades prospectivas apontam para uma nova base de solidariedade voltada para aqueles a quem foi dado o direito de serem reconhecidos. Nesse sentido, pode-se dizer que as identidades prospectivas

estão em processo de recentralização. Elas alteram a base de reconhecimento e de relação coletiva (BERNSTEIN, 1996, p. 107).

Ao analisarmos tal definição sobre as identidades prospectivas, em relação à ideia de futuro a partir das questões do passado e do direito do reconhecimento, é inevitável relacionarmos com a sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2002). No entanto, Santos (2002), ao argumentar sobre os procedimentos sociológicos a partir do que ele denominou por razão cosmopolita, é categórico ao criticar a concepção ocidental sobre a racionalidade ao buscar contrair o presente e expandir o futuro. Ou, nas palavras de Santos (2002, p. 239):

a contracção do presente, ocasionada por uma peculiar concepção da totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas eram as expectativas confrontadas com as experiências do presente.

Assim, mesmo que exista uma preocupação muito próxima entre os dois autores sobre as questões do reconhecimento de grupos subalternizados, existem contradições ao que diz respeito sobre o tempo-espço que tais reconhecimentos precisam ocorrer. Assim, Santos (2002), a partir das reflexões de Ernst Bloch (1995, apud Santos, 2002) propõe uma racionalidade cosmopolita, fazendo uma inversão na trajetória: expandindo o presente (a partir da proposta da sociologia das ausências) e contraindo o futuro (a partir da sociologia das emergências). A partir dessa definição, o ator entende que assim haverá tempo e espaço para conhecer e valorizar as experiências sociais, evitando todo o tipo de desperdício.

Retomando para as identidades prospectivas, as quais Bernstein pontua que são lançadas principalmente por movimentos sociais, que tratam sobre as questões interseccionais como gênero, raça e região, estas apontam para uma nova base de solidariedade voltada para aqueles a quem foi dado o direito de serem reconhecidos. Nesse sentido, pode-se dizer que as identidades prospectivas estão em processo de recentralização, uma vez que elas alteram a base de reconhecimento e da relação coletiva.

Dessa forma, se as identidades prospectivas são lançadas por movimentos sociais, por exemplo, os movimentos feministas ou movimento negro, podemos aqui discutir sobre tais valorizações do conhecimento, uma vez que de forma consoante

Santos (2002) cita dois tipos de conhecimento: o regulação, produzido a partir de espaços hegemônicos, e o emancipação, produzidos em contextos de práticas sociais, culturais e políticas. Dessa forma, há um diálogo próximo entre Santos (2002) e Bernstein (1996) ao autor defender a sistematização do conhecimento construído pelos movimentos sociais a partir do princípio do conhecimento emancipação, e ao nos dizer que eles produzem um saber novo, um saber fora do eixo da ciência moderna, sendo “uma nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética” (SANTOS, 1991, p. 27), com a condicionante que deve ser “com recurso criativo e com os elementos constitutivos no princípio da comunidade, da solidariedade, da participação e do prazer” (*ibidem*).

Então, ainda dialogando sobre os pensamentos dos dois autores, ao Bernstein relatar que as identidades prospectivas buscam desenvolvimento do seu novo potencial, a partir de atividades políticas e econômicas, Santos (1991) pontua que a construção da emancipação do conhecimento deve ocorrer a partir do pilar da comunidade, definido como “um campo simbólico das territorialidades e das temporalidades que nos permite constituir o outro numa rede intersubjetiva de reciprocidades” (SANTOS, 1991, p. 13), como os movimentos sociais por exemplo.

Neste contexto, a partir da sugestão de Santos pela revalorização do conhecimento-emancipação, que pode ser feito a partir da aceitação da solidariedade como um saber-poder e o caos como uma reação da negligência do conhecimento regulação, a revalorização do caos pode permitir a percepção dos limites do conhecimento científico moderno, e, neste processo, a solidariedade pode ser uma “forma específica de saber-poder que se conquista sobre o colonialismo” (SANTOS, 1991, p. 13). Nesta análise, podemos nos remeter ao que Bernstein defende sobre a existência de um controle estabelecido pelas formas de comunicação legítimas entre categorias propõe recuperar as macro-relações a partir das micro-relações, a partir da linguagem, da interação e dos potenciais de trocas.

Assim, Bernstein analisa, de forma teórica e analítica, o poder e o controle social, e afirma que embora sejam distintos, estão interligados nos estudos empíricos: o poder criando, legitimando e reproduzindo fronteiras, entre diferentes categorias de grupos; e o controle social legitimando um tipo de comunicação estabelecida pelas fronteiras criadas pelas relações de poder. Ou seja, "o poder constrói relações entre

e o controle de relações dentro de dadas formas de interação" (BERNSTEIN, 1996, p.19).

Contudo, podemos buscar uma forma de superação ao analisarmos o que Santos (1991) nos diz: o colonialismo hegemônico é privilegiado pelo saber-poder da disciplina no modelo do conhecimento-regulação, entretanto são possíveis novas possibilidades de saber no contexto do conhecimento-emancipação, pois é um "processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade" (SANTOS, 1991, p. 15).

## **REFLEXÕES FINAIS**

A partir da metodologia cartográfica, é possível realizar o mapeamento dos estudos pós-coloniais e subalternos traçando rotas a obra de Bernstein (2006). Foi possível, assim, perceber a possibilidade de análises diversas das estruturas de poder, por diferentes óticas, lugares e interseccionalidades.

Dessa forma, nesse contexto, percebemos a preocupação dos autores e das diferentes teorias sobre as questões sociais interligadas com os processos educativos. Bernstein ao construir teorias que analisam o currículo e o controle social a partir da escola, e as Epistemologias do Sul ao analisar os contextos históricos da modernidade/colonialidade que instituíram os padrões de poder em diferentes tempos e espaços, provocando epistemicídios.

Assim, é evidente a relevância dos estudos de Bernstein acerca do currículo e do controle simbólico a partir da formação das identidades no processo educacional. E, como o próprio autor contextualiza sobre o movimento pró-voz, o diálogo aqui proposto demonstrou a possibilidade de tirar da invisibilidade as vozes historicamente silenciadas, permitindo contextualizações de diferentes teorias na busca de contextos educacionais e sociais como mais igualdade e justiça social. Nesse sentido, os/as subalternos/as podem falar (Spivak, 2010), dialogar, reivindicar posições cartográficas e afirmar as suas posições epistêmicas.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia - Portugal (FCT) - Bolsa de Financiamento 2022.12124.BD.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Costa. Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? – uma tentativa exploratória. Investigar em educação: **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n. 1, p. 101-146, 2002.

BERNSTEIN, Bernstein. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não Ser como fundamento do Ser. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

DUSSEL, Enrique. A Filosofia da Libertação frente aos estudos pós-coloniais, subalternos e a pós-modernidade/The Philosophy of Liberation face the postmodernity and post-colonial and subalterns studies. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 3232-3254, 2017.

ESPINOSA, Yuderkis, GÓMEZ, Diana, LUGONES, Maria y OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro. En C. Walsh (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUGONES, María. Colonialidade e género. In: Hollanda, Heloisa Buarque, **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** (59-93). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, 22, 3, 935-952, 2014.

MIGNOLO, Walter; VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: Walsh, Catherine. (Org.) Pedagogías decoloniales. **Tomo II: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** (489-508). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Ciência e Saúde**, 32, 94, 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B. de S. (org) **Conhecimento Prudente para uma vida Decente** (667-709). São Paulo: Cortez, 2004.

PAULSTON, Rolland. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p.203-239, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, 13, 29, 11-20, 1992.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: Carvalho, G.; Rosevics, L. (org.) **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e de outro**. Coimbra: Travessias, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 79, 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**, 63, 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A transição paradigmática: da regulação à emancipação**. Coimbra: Oficina do Ces, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, p. 14-23, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejendo caminos. In: Walsh, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.