

INVESTIDA CONTRA AS PROFISSÕES E REESTRUTURAÇÃO DAS IDENTIDADES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

JOHN BECK

Departamento de Educação da Universidade de Cambridge, Reino Unido
jb267@cam.ac.uk

MICHAEL F. D. YOUNG

Instituto de Educação da Universidade de Londres, Reino Unido
m.young@ioe.ac.uk

Tradução: Celina Rabello Duarte e Iracema Dullej
Coordenação: Vera Luiza Visockis Macedo

RESUMO

Este artigo baseia-se em uma série de idéias e conceitos desenvolvidos pelo sociólogo britânico Basil Bernstein para analisar os desafios e as mudanças enfrentados recentemente por indivíduos com ocupações profissionais, inclusive os das áreas de ensino e pesquisa na educação superior. O artigo discute e procura desenvolver a análise de Bernstein sobre como estruturas particulares do conhecimento podem estar relacionadas com a formação de identidades ocupacionais, centradas naquilo a que o autor se refere como "interioridade" e "dedicação interna". A seguir, examina a gama de desafios para essas identidades, em especial aqueles que surgem da "regionalização" do conhecimento e do "genericismo". Na conclusão, avalia as perspectivas de perpetuação dessas identidades em uma era de crescente mercantilização e gerencialismo.

BERNSTEIN, BASIL – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – IDENTIDADE – PROFISSÃO

ABSTRACT

THE ASSAULT ON THE PROFESSIONS AND THE RESTRUCTURING OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL IDENTITIES. This paper draws upon a range of ideas and concepts developed by the British sociologist Basil Bernstein to examine recent challenges and changes encountered by members of professional occupations, including those who teach and research in higher education. The paper discusses and seeks to develop Bernstein's analysis of how particular structurings of knowledge may be related to the formation of occupational identities centred in what Bernstein refers to as "inwardness" and "inner dedication". It then examines a range of challenges to such identities – particularly those arising from the "regionalisations" of knowledge and from "genericism" –, it concludes by assessing the prospects for perpetuating such identities in an era of increasing marketization and managerialism.

BERNSTEIN, BASIL – PROFESSIONAL TRAINING – IDENTITY – PROFESSION

Nas últimas décadas, profissões e profissionais enfrentaram desafios sem precedentes: à sua autonomia, à validade de qualquer visão ética de sua vocação, a seu *status* e à sua posição econômica, ambos relativamente privilegiados, bem como à legitimidade de seu reconhecimento como especialistas, baseado na posse exclusiva de conhecimento especializado. Esses desafios foram muito além da mera crítica: a prática profissional está sendo, em maior ou menor grau, radicalmente reestruturada, às vezes por intervenção direta do governo, às vezes como resultado dos efeitos mais indiretos, mas não menos poderosos, da mercantilização.

Tudo isso teve profundas conseqüências para os profissionais, em particular no que diz respeito a sua relação com o conhecimento, com os seus clientes e com as estruturas organizacionais nas quais a maioria deles trabalha atualmente. Desafios e mudanças semelhantes foram enfrentados por muitos professores e pesquisadores nas universidades. Também aí, a imposição de uma “cultura de auditoria” (Power, 1994; Strathern, 2000), exigências para satisfazer critérios de desempenho impostos de fora, demandas para demonstrar a relevância do seu trabalho em relação às novas declarações de missão institucional e outras semelhantes estão gerando uma mistura de anomia e alienação – ao menos para aqueles que são surpreendidos por essas mudanças. Tanto nas universidades quanto em muitas profissões, toda uma geração de profissionais experimentou o que para alguns é um sentimento de crise e de perda. Identidades e compromissos valorizados foram solapados, e para alguns isso foi vivido como uma afronta a seu profissionalismo (Freidson, 2001, cap. 8). Talvez ninguém tenha percebido com tanta clareza o que estava no cerne desse sentimento de crise como o sociólogo britânico Basil Bernstein: “De fundamental importância, há um novo conceito de conhecimento e sua relação com aqueles que o criaram e usam [...]. O conhecimento, após quase mil anos, foi divorciado da interioridade e literalmente desumanizado [...]. O que está em jogo é o próprio conceito de educação” (Bernstein, 2000, p.86).

Bernstein, com sua perspicaz imaginação sociológica, percebeu com mais clareza do que a maioria que o ponto central dessas mudanças foi a reestruturação não só das condições externas às práticas acadêmicas e profissionais, mas, mais fundamentalmente, dos elementos centrais da identidade acadêmica e profissional. Por gerações, essas identidades centraram-se, segundo ele, em um tipo particular de relacionamento humano com o conhecimento – um rela-

cionamento centrado no que denominou “interioridade” e “dedicação interna”. E era justamente isso que se tornava mais profundamente ameaçado pela maré crescente de mercantilização, regulamentação externa e “cultura de auditoria”.

Contudo, para dar conta adequadamente dos possíveis efeitos das forças do mercado e da regulamentação externa sobre os campos acadêmicos e profissionais, anteriormente salvaguardados, é necessário reconceituar a relação profissional/conhecimento. Neste artigo tomamos como base o trabalho de Basil Bernstein para elaborar um quadro analítico que, esperamos, demonstrará ser mais elucidativo e menos sectário do que a retórica pseudo-igualitária de muitos modernizadores da educação ou do que o canto da sereia dos pós-modernos, cujas epistemologias relativistas minam implicitamente a própria idéia de que a autoridade profissional possa ser baseada em evidências de conhecimento especializado bem fundamentadas. O trabalho de Bernstein é particularmente adequado para esta tarefa de reconceitualização porque, como discípulo de Durkheim, uma de suas preocupações mais constantes foi esclarecer uma série de relações entre o “interno” e o “externo” – e, em especial, como as ordenações do conhecimento e as formas de transmissão pedagógica tiveram conseqüências para a identidade e a mudança de identidade. É verdade, claro, que o próprio Bernstein não analisou de forma sistemática as profissões ou o caráter específico do conhecimento profissional. Sobretudo em sua obra tardia, o interesse (assim como preocupação) pelo crescente domínio da mercantilização e da regulamentação estatal sobre a produção do conhecimento e as transmissões pedagógicas fez com que ele esboçasse um quadro analítico que tem muito a oferecer para a análise da mudança nas profissões, bem como nas universidades e em outras instituições de educação formal.

RELAÇÕES DE CONHECIMENTO, “INTERIORIDADE” E “DEDICAÇÃO INTERNA”

Grande parte do trabalho de Bernstein focaliza as relações de conhecimento – e isso em duplo sentido. Em primeiro lugar, sua teorização das transmissões pedagógicas e (pelo menos implicitamente) do conhecimento de modo mais geral dirige a atenção, de forma quase estruturalista, para a maneira pela qual a definição e a identidade de diferentes domínios do conhecimento dependem não tanto do caráter de seus “conteúdos” internos quanto da estru-

turação das relações entre os domínios – sobretudo da força ou da fragilidade de suas fronteiras, em especial a força da forma dominante de “classificação”. Nesse aspecto, sua abordagem difere fundamentalmente da abordagem de determinados filósofos da educação, como Paul Hirst (1974), que focalizava, ao menos em seus primeiros trabalhos, o que ele considerava as diferenças lógicas internas fundamentais que distinguem as diversas “formas de conhecimento” umas das outras¹. O segundo sentido da preocupação de Bernstein é seu interesse pelas “relações com o conhecimento”, tanto da parte dos profissionais do conhecimento quanto daqueles que passam por uma socialização em domínios do conhecimento estruturados de formas diferentes. Em particular, ele se voltou repetidamente para as conseqüências das diferentes estruturas do conhecimento sobre a identidade tanto dos profissionais quanto dos alunos.

Uma questão de interesse permanente para Bernstein são as condições que promovem a formação de identidades centradas na “interioridade” e que dão lugar às características de “dedicação interna”, centrais para os conceitos tradicionais de acadêmico e profissional. Deixando de lado por um instante a questão de quão idealizados podem ou não ser esses conceitos, a análise beneficia-se ao focalizar primeiramente a explicação de Bernstein sobre a formação dessas identidades. Para o autor, elas estão associadas principalmente ao tipo de estrutura do conhecimento que ele chama de “singulares”. Os singulares são mais claramente exemplificados pelas tradicionais disciplinas acadêmicas “puras”. Como já observamos, Bernstein não se compromete com o estatuto epistemológico das diferentes disciplinas e define os singulares como estruturas do conhecimento socialmente construídas “cujos criadores se apropriaram de um espaço para atribuir a si mesmos um nome único, um discurso especializado acompanhado de um campo intelectual próprio de texto, práticas, regras de admissão, exames e licenças para exercer a profissão” (Bernstein, 2000, p.52).

Apesar da linguagem da “teoria dos campos” aqui empregada, o principal interesse de Bernstein, diferentemente de Bourdieu, não é pela análise das disputas de posição dentro desses campos e entre eles, mas pelas suas impli-

1. Durante a maior parte de sua carreira, Bernstein adotou uma posição “agnóstica” com relação a essas questões epistemológicas – posição que viria a abandonar apenas parcialmente em seu trabalho posterior, ainda um tanto ambíguo a esse respeito, sobre o “discurso vertical e horizontal” (Bernstein, 2000, cap. 9).

cações para a formação da identidade. A principal característica dos singulares, nesse aspecto, é seu caráter nitidamente circunscrito, que cria a possibilidade de uma “pureza” de identidade que “faz parte do sagrado” (conforme o sentido de “alteridade” radical em contraste com o profano de Durkheim). Os singulares, argumenta, geram fortes compromissos internos centrados na percepção do valor intrínseco de seus domínios de conhecimento específico. Central para sua formação, Bernstein sustenta, é a “socialização com base na fidelidade à disciplina do conhecimento, pois é a disciplina que se torna o eixo central da identidade” (1971, p.56). Em outra passagem, escrita muito depois, mas que expressa essencialmente a mesma idéia, ele declara que a “face sagrada (dos singulares) os separa, legitima sua alteridade e cria identidades dedicadas sem qualquer outra referência a não ser sua vocação” (2000, p.54).

Essas formulações parecem sugerir que Bernstein aceita ingenuamente as auto-imagens de acadêmicos e outros profissionais como profissionais ascéticos, movidos exclusivamente pela busca do conhecimento pelo próprio conhecimento, ou por um serviço ético e desinteressado prestado às pessoas que dependem de seus ensinamentos especializados. No entanto, está longe de ser esse o caso. A visão mais inclusiva e realista de Bernstein resume-se – em sua metáfora de um ser singular a exemplo de uma moeda de duas faces – uma das quais é de fato a face “sagrada” da dedicação interna. A outra, porém, revela a dimensão “profana” dos singulares e dos campos intelectuais nos quais estão inseridos – uma dimensão preocupada com as questões mundanas da existência econômica e das lutas de poder. O que talvez seja mais significativo sobre essa metáfora é a insistência de Bernstein de que embora “apenas uma das faces (dessa moeda) possa ser vista de cada vez” (2000, p.54), as duas são reais. Esse ponto é reforçado pela escolha de Bernstein do termo “narcisista” para caracterizar as identidades “sagradas” autônomas e autocertificadas que os singulares desenvolvem (p.54-55). Apesar desse realismo salutar, contudo, o que deve ser igualmente enfatizado é que a face sagrada da dedicação interna não é ilusória: ambas as faces são reais – e subestimar a importância de qualquer uma delas apresenta o risco de se compreender erroneamente a realidade do todo. Como já observamos, na maior parte de sua obra Bernstein enfatiza que, a seu ver, essas identidades altamente especializadas e o sentido de dedicação interna a que dão lugar são conseqüência de uma estrutura particular de relações de conhecimento:

A forma adotada pelas práticas educacionais – ou seja, seu grau de especificidade, à medida que as práticas são especializadas por categorias – depende inteiramente da relação entre essas categorias [...]. A especialização de cada categoria só é criada, mantida e reproduzida se as relações entre as categorias das quais uma determinada categoria é membro forem preservadas. O que deve ser preservado? (2000, p.54)

Para Bernstein, é “a separação entre as categorias” (1990, p.23). Ler Bernstein, no entanto, pode ser um pouco como ler Marx. As afirmações teóricas mais abstratas podem parecer intransigentes, mas quando questões históricas mais específicas são consideradas, a rigidez aparente da estrutura formal parece ser flexibilizada. Há, por exemplo, pelo menos uma instância na qual Bernstein oferece uma explicação mais “historicista” das fontes da interioridade. Não será possível recapitular aqui essa discussão complexa e controversa de forma adequada (ver Bernstein, 1995 e também Wexler, 1995). Contudo, em seu artigo “Thoughts on the trivium and quadrivium” [Reflexões sobre o trivium e o quadrivium], Bernstein desenvolve e também revisa o argumento de Durkheim sobre o currículo dualista associado à Universidade de Paris no início da Idade Média. Esse currículo envolvia um seqüenciamento pedagógico no qual o trivium (lógica, gramática e retórica), focalizando a palavra, precedeu o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), que focalizava “o mundo” (Durkheim, 1977). O que Durkheim ressalta como o grau extraordinário de abstração desse currículo pode, segundo Bernstein, ter resultado em parte de certas características distintivas da religião cristã: “só o cristianismo é intrínseca e necessariamente abstrato em conseqüência do deslocamento entre o interno e o externo e a forma como foi resolvido: a nova mediação entre Deus e o humano” (Bernstein, 1990, p. 149). O cristianismo é uma religião de ambigüidades, na qual a fé não está garantida, mas tem de ser conquistada e reconquistada, gerando uma necessidade de “teologia, seguida de mais teologia”, com a conseqüência de que “no cristianismo a palavra como relação tem precedência sobre o ato como execução” (no mundo). Com base nesse argumento (apresentado aqui de forma excessivamente simplificada), Bernstein oferece uma versão “revisonista” da explicação do próprio Durkheim sobre “como surgiu a classificação (e o seqüenciamento) do trivium e do quadrivium” (p. 151):

Proporei que o trivium [...] preocupa-se com uma forma particular da consciência [...] para regular uma modalidade distinta do eu. Para constituir essa modalidade na Palavra, sim, mas a Palavra [...] do Deus cristão. [...] O trivium vem primeiro, porque a construção do interno, do interno válido, do interno verdadeiro, é pre-condição necessária para que a compreensão do mundo seja válida, seja também verdadeira [...] seja também legítima em termos do discurso do cristianismo. A sacralidade do mundo é garantida ou deveria sê-lo pela construção adequada do interno, o verdadeiro eu cristão. (2000, p.83)

Para nós, o que é especialmente digno de nota é que essa é uma forma de explicação muito mais “historicista” do que “estrutural”: a forma particular de interioridade envolvida e as relações entre o interno e o externo no discurso pedagógico em questão, bem como a estrutura e o seqüenciamento desse discurso, derivam de características históricas específicas do cristianismo. Ainda mais pertinente para nossos propósitos é o fato de Bernstein concluir sua análise com a asserção impressionante, embora misteriosa, de que é precisamente nesse seqüenciamento pedagógico, no qual interioridade e comprometimento moldaram os termos de engajamento prático no mundo externo, que “podemos encontrar as origens das profissões” (2000, p.85). Bernstein nos tortura e fascina ao não elaborar essa observação sucinta. Mas seu significado parece suficientemente claro: o engajamento profissional, e o sentido de dedicação interna que o acompanha, tem pelo menos uma de suas origens em um período particular da história, em vez de ser simplesmente uma consequência da estruturação da base do conhecimento profissional.

Não obstante, quando nos debruçamos sobre o que Bernstein tem a dizer sobre as estruturas do conhecimento que sustentam o conhecimento profissional, descobrimos que ele geralmente as categoriza não como singulares, mas como “regiões”. À primeira vista, isso apresenta uma espécie de paradoxo, já que as regiões são definidas como envolvendo a recontextualização de uma coleção de singulares com a consequência de que haja “necessariamente um enfraquecimento da classificação” dos discursos constitutivos que a região “recontextualiza” para seus próprios fins. Além disso, ao passo que os singulares “se voltam para dentro”, as regiões se voltam para fora, para vários campos da prática na vida cotidiana. Isso parece sugerir que as identidades associadas às regiões poderiam ser mais difusas, mesmo no caso de regiões

universitárias “clássicas” como a engenharia, a medicina e a arquitetura (2000, p.55). O próprio Bernstein não discute o modo de formação das identidades historicamente associadas a essas regiões clássicas e suas conexões com as profissões estabelecidas; ao contrário, ele prossegue examinando o fenômeno da “regionalização”, o qual discutiremos a seguir.

Entretanto, a partir dos indícios apresentados, podemos talvez inferir legitimamente que as rígidas formas de dedicação interna associadas a determinadas profissões estabelecidas poderiam legitimamente ser vistas como provenientes do caráter historicamente particular da ligação entre a forma organizacional dessas profissões e sua base de conhecimento. Desse modo, o que se segue seria de fundamental importância:

- as profissões “estabelecidas” conquistaram historicamente um grau excepcional de autonomia de “colegiado” sobre as condições de sua formação profissional, certificação de competência profissional e condições de trabalho e prática (Johnson, 1972; Freidson, 2000);
- essas profissões definiram em grande parte as fronteiras de sua própria base de conhecimento, que, na maioria dos casos, acabou por ser institucionalizada na forma de um currículo ministrado em uma “escola profissionalizante”, sediada nas instituições de ensino superior (Freidson, 2000, cap. 4) e que, desde então, passou a fazer parte do ethos educacional liberal associado a esse local;
- como condição para manter a confiança tanto de seus clientes quanto do Estado, essas profissões foram forçadas a desenvolver “e implementar” um código de ética por meio do qual os profissionais poderiam ser responsabilizados individualmente pela própria profissão;
- a formação profissional em geral envolvia mais do que a atribuição de *expertise*; envolvia também socialização intensiva em relação aos valores de uma comunidade profissional e seus padrões de integridade, juízo e lealdade profissionais – em outras palavras, “a criação de um *habitus* profissional”.

Essas condições funcionaram não apenas para isolar tais profissões das pressões “profanas” provenientes da concorrência irrestrita do “livre” mercado, como também para isolar os valores e o conhecimento profissionais, ao

menos até certo ponto, da “interferência” e da “contaminação” externas. Essa forma particular de autonomia e de isolamento que funcionou como proteção foi, portanto, fundamental para o desenvolvimento de formas de dedicação interna para fins e valores que transcenderam (pelo menos até certo ponto e em alguns aspectos) considerações mundanas de lucro, exigências de clientes poderosos etc. Do mesmo modo, um sentimento de responsabilidade ética genuína só pode surgir, entre esses prestadores de serviços, quando o próprio profissional é responsável pela qualidade do serviço oferecido². Finalmente, em termos de base de conhecimento profissional, essas condições criaram fronteiras externas excepcionalmente rígidas em torno de cada *corpus* de conhecimento profissional, mesmo quando a classificação interna era necessariamente mais fraca.

Como conclusão, deveríamos talvez enfatizar que não estamos cegos aos abusos que essas condições privilegiadas de existência ocupacional tornaram possíveis em determinados períodos: afinal de contas, foi Talcott Parsons que certa vez descreveu a Associação Médica Americana como uma conspiração predatória contra a sociedade. Gostaríamos, entretanto, de insistir que a idéia de dedicação interna é mais do que um mito em benefício próprio.

Regionalização

Sugerimos anteriormente que Bernstein oferece não apenas uma explicação esclarecedora das condições que deram lugar às formas de interioridade que discutimos até agora, mas que seu trabalho também fornece um conjunto original de ferramentas conceituais para a análise das formas e conseqüências do impacto dramático e (para alguns) traumático da mercantilização e da regulamentação governamental. É em sua discussão do que denominamos, respectivamente, modos pedagógicos de “regionalização” e “genérico” (ou o que por conveniência classificaremos como “genericismo”) que ele trata mais diretamente dessas questões. Tanto a regionalização quanto o genericismo,

2. Como indicou certa vez o filósofo da educação Charles Bailey, “o que um professor autônomo [e aqui incluiríamos alguns outros tipos de profissionais] não poderia fazer e ainda assim manter sua autonomia seria considerar [seu] papel apenas o de um agente das tomadas de decisões de outra pessoa, principalmente no caso de essa outra pessoa não ser um profissional” (Bailey, 1984, p.237).

segundo ele, têm conseqüências abrangentes para a identidade e a mudança de identidade.

A regionalização do conhecimento evidentemente não é nova, mas como princípio dominante para a estruturação dos currículos do ensino superior assumiu nova importância em termos qualitativos nas últimas décadas, e bem pode, conjectura Bernstein, “tornar-se a forma modal a partir do final do século XX em diante” (2000, p.55). A regionalização é parcialmente movida por cálculos “motivados pela demanda” dos administradores do ensino superior, preocupados em maximizar o número de matrículas nos cursos de suas instituições. Os próprios singulares não são imunes a essas pressões. O ensino por módulos, por exemplo, não só fragmenta a unidade dos singulares – simultaneamente minando a autoridade intelectual dos especialistas para controlar o conteúdo, o seqüenciamento e o ritmo do conhecimento em seu “próprio” campo –, como também facilita a proliferação de “novas” regiões, principalmente em instituições de *status* mais baixos, como as “novas universidades” no Reino Unido. Embora esse tipo de mudança possa, em certos aspectos, “empoderar” os estudantes e ampliar-lhes o acesso ao ensino superior, estes não são os únicos efeitos. Os gestores do ensino superior são cada vez mais forçados a reestruturar os cursos para atender às demandas dos estudantes, dos empregadores e do governo. O mais importante é que as regiões tornam-se cada vez mais dependentes de exigências dos campos externos da prática aos quais estão ligadas e que, principalmente no caso de regiões “contemporâneas” como administração de empresas, turismo ou jornalismo, considerações comerciais tendem a tornar-se cada vez mais dominantes, não apenas na formulação do conteúdo, mas também na determinação do ritmo e dos rumos da mudança. As implicações para a questão central da identidade são profundas, remetendo, de acordo com Bernstein, a uma exigência do que poderia ser denominada flexibilização crescente do eu:

As identidades [...] são o que são, e o que se tornarão como conseqüência da *projeção* do [...] conhecimento como uma prática em um determinado contexto. O futuro do contexto regulamentará a identidade e a volatilidade do contexto controlará a natureza da regionalização e, por conseguinte, a identidade projetada. (2000, p.55)

De modo geral, portanto, a regionalização, na medida em que se torna modal, provoca uma perda progressiva da autonomia e da autoridade acadêmicas em todo o ensino superior, ainda que de forma desigual, como ocorre entre instituições de *status* mais alto e mais baixo e entre áreas de conhecimento diferentes. Os termos nos quais os singulares contribuem para as regiões são cada vez mais moldados por forças externas; os próprios singulares estão cada vez mais fragmentados; as separações entre ensino superior e o mundo dos negócios tornam-se mais tênues; os “bons” gestores das instituições de ensino superior passam a ser aqueles que têm habilidades para vender com sucesso seu “produto” educacional, atrair “consumidores”, responder às necessidades dos empregadores, e daí por diante.

Lamentavelmente, embora de forma compreensível, a análise de Bernstein sobre a regionalização permanece parcial e incompleta. Por exemplo, o próprio conceito de regionalização não foi desenvolvido em sua potencialidade, e nos foi legado um sentido muito pouco detalhado das diferentes “estruturas de integração” nas quais os grupos de “singulares” foram reunidos. Ora, do ponto de vista da nossa principal preocupação neste artigo, as diferenças entre as regiões novas e as “clássicas”, bem como suas implicações para o futuro das profissões e do profissionalismo, são tratadas de forma muito resumida. Bernstein deixa implícito, no entanto, que dentro das várias regiões clássicas, a “palavra” e o “mundo” eram conectados entre si por tensão mutuamente benéfica; ao mesmo tempo, ele vê a regionalização em andamento como uma mudança nesse equilíbrio delicado que se desloca nitidamente em favor do “mundo”. Além do mais, ele percebeu essa tendência como estreitamente associada ao surgimento de outro tipo de estrutura do conhecimento – o genericismo – na qual as conexões entre o mundo ou a prática e “a palavra” (e, portanto, os singulares) podem ser perdidos de vez. Essa é a questão que trataremos a seguir.

O surgimento do “genericismo”

Bernstein observa que a partir da década de 1980, quando a “regionalização” começava a ganhar espaço nas universidades, surgiu também um novo tipo de estrutura, o genericismo. Diferentemente dos singulares e das regiões, os modos genéricos tiveram origem no nível pré-universitário. Entre suas características encontravam-se as seguintes:

- surgiram fora e independentemente do currículo formal;
- dirigiam-se primeiramente, e em princípio, a experiências extra-educacionais;
- apareceram originalmente no ensino profissionalizante (*further education*), e não nas universidades;
- relacionavam-se explicitamente às demandas dos empregadores e à sua afirmação de que os futuros funcionários deveriam ser mais “flexíveis”;
- pressupunham que tornar-se mais “flexível” era uma exigência comum à ampla gama de ocupações, tarefas e empregos.

Desde a primeira vez em que Bernstein publicou essas considerações em 1996³, a proliferação dos modos genéricos, tanto no ensino superior quanto na capacitação profissional, justifica o uso do termo “genericismo” (por analogia com “regionalização”) para classificar o que é atualmente um fenômeno contínuo de influência e significado consideráveis. Elementos do genericismo multiplicaram-se e estenderam-se muito além de suas origens nos sistemas de capacitação de jovens e na educação pré-profissionalizante. Tentativas de incorporação de “habilidades gerais” podem ser observadas até mesmo em programas de doutoramento. São em geral caracterizadas por termos como “habilidades fundamentais”, “habilidades nucleares”, “habilidades do pensamento”, “resolução de problemas” e “trabalho em equipe”. Pressupõe-se que elas se aplicam a todas as matérias do conhecimento, regiões, a todos os campos de prática e níveis. Podem ser encontradas referências aos modos genéricos em praticamente todos os recentes relatórios oficiais (*white papers*) sobre educação no Reino Unido, principalmente associadas a idéias como a de aprendizado por toda a vida e à tendência crescente das publicações governamentais de fazerem referências ao aprendizado e às habilidades em vez de referirem-se à educação⁴.

3. Na primeira versão de *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*, revista em 2000.

4. Desde a criação, na Inglaterra, do Learning and Skills Council [Conselho de Aprendizagem e Habilidades] para administrar toda a educação a partir dos 16 anos até a admissão na universidade, o termo ensino profissionalizante, referindo-se à sua realização nas faculdades, foi substituído pelo Setor de Aprendizagem e Habilidades, o qual, significativamente, inclui o aprendizado com base no trabalho e seu provimento por instituições de formação privadas.

Segundo Bernstein, a nova ênfase no genericismo resulta da visão de que vivemos em um mundo no qual “as experiências de vida não podem se basear em expectativas estáveis sobre o futuro e sobre a localização do sujeito nele” (2000, p.59). As reivindicações mais amplas do genericismo geralmente também vinculam-no ao espectro da globalização, retratado como uma realidade irreversível à qual as economias e os sistemas educacionais devem se adaptar ou sucumbir. Assim, em conferência realizada na Universidade de Greenwich no início do novo milênio, David Blunkett, na época Secretário da Educação e do Emprego da Inglaterra, pôde afirmar com segurança que:

As universidades precisam adaptar-se rapidamente às influências uniformizadoras da globalização e às novas tecnologias, bem como aos imperativos particularizadores colocados pela prestação de serviço ao mercado de trabalho local, inovando em parceria com as empresas locais e fornecendo cursos de desenvolvimento profissional que estimulem o crescimento econômico e intelectual. (Blunkett, 2000)

Com a acuidade que lhe é característica, Bernstein vai diretamente à implicação pedagógica fundamental. No âmago dos modos genéricos, sugere, está “um novo conceito de “trabalho” e de “vida” que poderia ser denominado “curto prazismo”. E continua:

Sob essas circunstâncias, considera-se que uma nova capacidade vital deve ser desenvolvida: a “empregabilidade”, a capacidade de beneficiar-se de reformas pedagógicas contínuas e, dessa maneira, dar conta das novas exigências do “trabalho” e da “vida”. Estas [...] seriam baseadas na aquisição de modos genéricos. (Bernstein, 2000, p.59)

O conceito de empregabilidade guarda, claramente, semelhanças consideráveis com o termo de uso mais corrente “aprender a aprender”. Ambos declaram a inevitável obsolescência do conhecimento acumulado e dão prioridade ao valor do desenvolvimento de capacidades e de flexibilidade para adquirir e pôr em uso o que quer que seja necessário no momento seguinte.

As implicações dessa análise para a questão da identidade profissional são interessantes e abrangentes. As antigas formas de relação com o conheci-

mento permitiam às identidades profissionais e acadêmicas se centrarem em identificações relativamente estáveis em relação a tradições de conhecimento claramente definidas, e leais a elas, as quais “faziam parte do sagrado”, mas permaneciam vinculadas a práticas “no mundo”. Entretanto, como observa Bernstein, “parece haver um vazio no conceito de empregabilidade, vazio este que o torna auto-referenciado e, portanto, excludente” (no sentido de não ter nenhum conteúdo intrínseco que lhe permita se autodefinir ou se auto-reconhecer)⁵. Mas se o conceito é vazio, como o ator reconhece a si mesmo e aos outros? A resposta de Bernstein indica que, cada vez mais, este reconhecimento provavelmente será alcançado por meio “das materialidades do consumo”. Em outras palavras, as identidades relativamente estáveis que antigamente eram forjadas por meio da lealdade à disciplina do conhecimento estão sendo progressivamente substituídas por “estabilidades temporárias (construídas) a partir dos produtos do mercado” (2000, p.59).

Perspectivas incertas para futuros e identidades profissionais

As ferramentas conceituais desenvolvidas por Bernstein que utilizamos neste trabalho – especialmente os conceitos de singulares, regiões e modos genéricos – têm um *status* algo ambíguo. Por um lado, parecem ter sido desenvolvidas pelo próprio Bernstein a partir de uma análise historicamente específica da política e da mudança educacional, em especial, mas não exclusivamente, na Grã-Bretanha. Por outro lado, elas têm algumas das propriedades dos tipos ideais – modelos analíticos formais, raramente encontrados em sua forma pura, em comparação aos quais os desenvolvimentos empíricos podem ser examinados e avaliados. A passagem seguinte é indicativa dessa ambigüidade:

Enfim, venho considerando esses modelos e seus modos como distintos e capazes de produzir formas diversas. É fundamental compreender que pode nem sempre ser esse o caso. Os modelos e modos podem dar origem ao que

5. Bill Readings (1996) ressaltou um vazio análogo na proliferação do que chamou de “discurso desreferencializado” nas universidades americanas, ou seja, termos como “excelência”, vazios de significado intrínseco, mas que são (ironicamente) mobilizados para fins de “construção da imagem”. Beck (1999, 2002, 2005) observou que algo semelhante se aplica ao uso de termos como “modernizar” pelo *New Labour* (2005).

poderia ser chamado de paleta pedagógica, na qual podem ocorrer misturas. (2000, p.55-56)

Outra possibilidade, entretanto, seria interpretar os conceitos como um quadro para uma teoria ambiciosa da mudança social e pedagógica – uma teoria que implique um crescente declínio da especialização das instituições de educação formal e um estado de crescente difusão e/ou esvaziamento das identidades acadêmicas e pedagógicas. Desse ponto de vista, essa teoria poderia ser vista como uma variante pessimista da tese da “sociedade da aprendizagem”.

Uma outra consideração importante para nossos propósitos é que, por se concentrar principalmente nas transmissões pedagógicas, a análise de Bernstein traz relativamente pouca informação a respeito de mudanças em ocupações e das relações complexas e variáveis que podem existir nas diferentes profissões entre, de um lado, suas condições de prática profissional no “mundo real” e a organização formal da profissão como órgão colegiado e, de outro, o ensino universitário e a avaliação das disciplinas profissionais. Por exemplo, as relações entre as ocupações na área de engenharia e contabilidade e as disciplinas universitárias às quais cada área se relaciona não são apenas muito diferentes entre si, mas também variam enormemente entre os diferentes países.

Também temos consciência de que, ao endossar e ampliar a análise de Bernstein sobre esses desenvolvimentos, incorremos no risco de ser acusados de fazer a apologia de interesses próprios em defesa de uma concepção do conhecimento e da especialização que, principalmente numa era de globalização, pode ser representada de maneira indefinível como elitista, ou anacronicamente autocentrada, ou mesmo ambas as coisas. Ao sugerir que algum valor educacional pode ter sido posto em risco pelas recentes mudanças, abrimos igualmente o flanco à crítica tanto da parte dos modernizadores da educação quanto dos pós-modernos. O questionamento dos pressupostos da base de conhecimento do trabalho acadêmico e profissional por parte de modernizadores e “marketeiros” da educação recebeu, afinal de contas, grande apoio, embora não necessariamente autoconsciente, dos desenvolvimentos da teoria social associada ao pós-modernismo e ao construtivismo social. Essas perspectivas rejeitam a idéia de que o conhecimento profissional ou acadêmico possa fazer qualquer tipo de reivindicação epistemológica de objetividade e validade que seja bem fundamentada e o consideram como pouco mais do que um disposi-

tivo ideológico para salvaguardar privilégios e manter posições de dominação. É claro que essa crítica ao conhecimento profissional e acadêmico não é nova. Trata-se de um aspecto há muito tempo conhecido, embora não central, do pensamento marxista. O que é novo é que, diferentemente do marxismo, que tem uma forte noção, embora extremamente controversa, de conhecimento e verdade fundamentada no materialismo dialético, os pós-modernos rejeitam a própria idéia de uma hierarquia da verdade e do conhecimento na qual poderiam estar fundamentadas as relações profissionais e certos tipos de autoridade profissional (Moore, Muller, 1999; Young, 2000, 2004).

Essas diferentes origens da crítica ao conhecimento e à autonomia acadêmica e profissional apresentam diversas questões essencialmente importantes. Significariam elas o fim de um profissionalismo, como o que conhecemos, baseado no conhecimento e que já não é mais defensável? Apontariam elas para o surgimento de um novo tipo de profissionalismo com vínculos muito mais tênues com a aquisição e a produção do conhecimento nas universidades e muito mais fortes com a prática no “mundo real”? Radicalizando ainda mais, deveriam as “pretensões” dos profissionais ser expostas como pouco mais do que uma ideologia em benefício próprio – e suas tarefas desconstruídas e realocadas com base em princípios fundamentalmente diferentes e, poder-se-ia alegar, mais igualitários? Ou deveriam tanto as universidades quanto as profissões simplesmente se abrirem para uma mercantilização séria e ter suas reservas de mercado de trabalho protegidas pelo Estado e seus monopólios desmantelados? (Freedman, 1976, p. 114-116, Freidson, 2001, p.78). O argumento central deste trabalho é que, embora toda uma série de mudanças, algumas delas de escopo global, esteja indubitavelmente pondo em xeque a legitimidade e a autonomia do trabalho profissional e acadêmico que antes estavam estabelecidas com segurança, a importância do vínculo entre conhecimento e profissionalismo e o papel central das universidades nessa relação permanecem defensáveis e merecedores de que se lute por eles, embora em termos que levem em consideração as novas circunstâncias.

Uma última consideração geral é que, da forma como apresentamos a questão, nossa análise (e a de Bernstein) sobre a perspectiva de que as profissões continuem como ocupações que conservam alguma autonomia em relação às forças do mercado e à regulamentação governamental, gozando de certa autonomia para definir sua própria base de conhecimento e se mantendo

capazes de constituir um foco para identidades centradas na dedicação interna, pode parecer excessivamente pessimista. No entanto, do nosso ponto de vista, uma visão desse tipo seria por demais unidimensional. Se as coisas vão mal em alguns aspectos, isso não ocorre de modo uniforme. A identificação de várias áreas tanto de tensão quanto de desafio poderá ajudar a dar continuidade a uma parte importante do ofício inacabado que herdamos de Basil Bernstein:

- Certamente há profissões – por exemplo, o ensino em escolas e universidades – nas quais houve vigorosos esforços por parte do governo e de seus órgãos para impor novas formas de formação profissional nas quais o genericismo é dominante. Em cursos de formação inicial de professores, por exemplo, cada vez mais organizados de modo a se adequarem a “normas” que especificam “competências” rigidamente definidas; em que houve uma mudança acentuada dos locais de formação do ensino superior para o local de trabalho; em que os “alunos” foram rebatizados com sucesso como “estagiários”; em que a auditoria e a inspeção intensificada dos “prestadores de serviço” tornaram-se a regra; em que as prioridades de formação foram modificadas em resposta a uma sucessão de iniciativas governamentais, como a *National Literacy Strategy* [Estratégia de Alfabetização Nacional], parece difícil resistir à asserção de Bernstein de que a extensão dos modos genéricos “institucionaliza o conceito de empregabilidade como o objetivo pedagógico fundamental” (Bernstein 2000, p.59, grifo nosso). Ademais, a eliminação, nesses cursos, não apenas de todas as formas relevantes de teoria educacional, mas das mais instrumentais (principalmente a quase eliminação da Filosofia, da História e da Sociologia da Educação), pode ser vista como ilustradora da asserção bernsteiniana de que os modos genéricos envolvem um processo de “silenciamento” – ao negarem aos “estagiários” acesso às formas de conhecimento que permitem possibilidades alternativas de pensamento –, reproduzindo assim conceitos imaginários de trabalho e vida que abstraem experiências reais das relações de poder de suas condições vividas e negam as possibilidades de entendimento e crítica (2000, p.53; Jones, Moore, 1995).

Por mais deprimente que tudo isso possa parecer de uma perspectiva como a nossa, é importante reconhecer que o ensino nunca conseguiu, ao menos na Inglaterra e no País de Gales, alcançar autonomia profissional total e pode não ser um paradigma para a reestruturação de outras profissões – a despeito do entusiasmo dos ministros da Educação do New Labor em retratá-lo como modelo para uma reforma mais ampla no setor público⁶. Além disso, os esforços para sufocar as críticas foram, até agora, apenas parcialmente bem-sucedidos, inclusive porque tentativas de assegurar um controle mais amplo sobre a pesquisa e as publicações nos departamentos de educação das universidades, como o recentemente constituído National Forum for Educational Research [Fórum Nacional de Pesquisa em Educação], não podem se basear no mesmo modelo altamente prescritivo utilizado pelo Teacher Training Authority [Departamento de Formação de Professores] como forma de controle do treinamento.

- Isso nos leva a uma segunda consideração, cujas implicações são mais difíceis de ser avaliadas: o surgimento de diferenças internas nas profissões. Parece provável que os profissionais que experimentaram um alto nível de autonomia nos estágios iniciais de suas carreiras sejam os que se mostraram mais traumatizados e hostis em relação à mercantilização e à extensão da regulamentação externa. Porém,

6. Ver, por exemplo, o *green paper* “Schools building on success” [Escolas baseadas no sucesso] (Department for Education and Employment, 2001), que estabelece uma visão do ensino como uma profissão “modernizada” e afirma que oferece um modelo para outras profissões do setor público: “A economia em mudança impõe cada vez mais novas exigências para os profissionais de todos os campos. No século XX, o profissional podia em geral esperar ser tratado como uma autoridade, cujo juízo era raramente questionado e que era, portanto, raramente chamado a prestar contas. A despeito disso, [...] em especial no setor público, os serviços eram organizados de modo a adequarem-se ao produtor e não ao usuário. [...] O ensino, por sua vez, já é, sob vários aspectos, uma profissão do século XXI. Talvez mais do que qualquer outra, a profissão do professor aceita a exigência de prestação de contas, [...] e essa crescente aceitação significa que a relação entre os professores e o governo pode basear-se mais do que nunca na confiança. [...] Nesse clima, em parceria com os professores, daremos seguimento à agenda da reforma [...] e completaremos a modernização do ensino como profissão” (parágrafos 5.4-5.6). Para uma discussão mais aprofundada dos esforços de reestruturação do magistério na Inglaterra e no País de Gales, principalmente sob a administração do *New Labour*, ver Beck (2005).

duas outras categorias de profissionais reagiram de forma muito diferente, ao menos em alguns casos. Primeiramente, e de forma mais clara, uma parcela dos profissionais abraçou com entusiasmo as novas oportunidades de gestão que foram abertas e que, aliás, impulsionaram a própria reestruturação tão amargamente ressentida por outros. É importante ressaltar que em muitas esferas profissionais e acadêmicas os novos gestores foram, em sua maioria, recrutados de dentro dos quadros da própria profissão, e não “importados” de fora. Conforme indicado anos atrás por Newman e Clarke, “houve uma transformação generalizada dos próprios funcionários de escritório em executivos no contexto dos sistemas de gestão delegada ou descentralizada” (1994, p.24) e isso teve continuidade. Ademais, há uma clara evidência de que muitos dos que estão em cargos de chefia e nutrem muito menos entusiasmo em relação às “novas orientações” se sentiram, de alguma forma, “cooptados” pelas culturas de auditoria. A conceituada antropóloga social britânica Marilyn Strathern expressou o dilema com eloquência:

Não causa [...] nenhuma surpresa que os avaliadores possam ser apresentados como sendo “nós” (cf. Brenncis, 1994). Considerando-se as formas como os acadêmicos são absorvidos pelas práticas de auditoria, isso é verdadeiro em muitos níveis. As análises dos pares cooptam os colegas, embora sem essa intenção. As pessoas que planejam e administram os sistemas de monitoramento geralmente têm o mesmo tipo de formação profissional daquelas cujo desempenho esmiúçam. (Strathern, 2000, p.290)

Uma segunda categoria importante engloba aqueles que recentemente iniciaram a carreira profissional. Não só seu treinamento pode ter moldado suas ambições e expectativas de novas formas, como suas idéias a respeito do que pode ser estratégico para obter sucesso profissional podem basear-se em premissas mais instrumentais. Ainda se sabe pouco sobre esse tipo de divisões e tensões no interior das profissões, principalmente quando se considera um espectro de diferentes ocupações. Alguns estudos recentes sobre identidades em processo de mudança entre professores do ensino fundamental mostraram que muitos dos que se encontram na metade da carreira consideraram traumáticas

as exigências recentes de “desempenho” (Ball, 1998; Broadfoot, 1998), embora tenham-se adaptado aos novos regimes de maneiras complexas, em vez de simplesmente se acomodarem a eles passivamente. Woods e Jeffrey concluem seu estudo sobre um desses grupos de professores da seguinte forma:

Será que os professores vão simplesmente assumir cada vez mais a nova identidade social que lhes foi atribuída? Alguns sim, sem dúvida, principalmente os mais jovens, que estão forjando suas identidades pessoais no ensino pela primeira vez. No caso dos professores em meio de carreira, é mais uma questão de adquirir controle... (2002, p. 105)

Mas concluem de uma forma que faz eco à observação anterior de Bernstein: “As novas identidades são muito mais voláteis que as antigas” (2002, p. 105).

- Em terceiro lugar, é provável que haja diferenças significativas entre os profissionais que trabalham, respectivamente, no setor público ou privado. A divisão, é claro, perpassa e até mesmo confunde muitas ocupações profissionais, uma vez que profissionais do setor privado, como os contadores, tornam-se cada vez mais envolvidos em contratos com o setor público. Essa divisão privado/público ainda representa outra linha potencial de diferenças internas de experiência e possíveis divisões de interesse. Nenhum dos setores, permaneceu imune às mudanças recentes – pressões semelhantes, principalmente gerencialismo elevado, formas de auditoria orientadas pela contabilidade, entre outros, estão provavelmente presentes sobretudo onde há alta proporção de membros da profissão trabalhando em grandes organizações (públicas ou privadas).
- É importante mencionar rapidamente a questão da *expertise*. Embora possa ser verdade que em alguns aspectos os mercados globais modernos sejam os responsáveis por minar as condições do profissionalismo, é igualmente verdadeiro que em várias áreas esses mesmos mercados requerem competências profissionais cada vez maiores e mais aprofundadas para o desenvolvimento de novos produtos e serviços. É claro que o domínio dos tipos de especialização mais

procurados não garante que seus detentores estejam aptos ou terão condições de oferecer seus serviços de acordo com os padrões de profissionalismo antes adotados. Mas, em condições iguais seu cacife aumenta, caso procurem fazê-lo. O agnosticismo epistemológico de Bernstein não ajuda a identificar as áreas de conhecimento mais “robustas” nesses aspectos. Foi apenas em seu último trabalho, sobre estruturas de conhecimento “verticais” e “horizontais”, que começou a abordar essas questões (Bernstein, 2000, cap. 9).

- Enfim, de um ponto de vista ético, escândalos amplamente divulgados, como o colapso da Enron, ilustraram vivamente os perigos de situações nas quais a avaliação profissional independente é cooptada, intimidada ou silenciada pelo capitalismo de acionistas agressivos e triunfalistas e gestores inescrupulosos. Se desdobramentos desse tipo convencem cada vez mais pessoas de que as forças do mercado e as privatizações precipitadas não são uma panacéia, as indagações sobre a base ética e epistemológica dos diferentes campos do profissionalismo nesse novo contexto podem mostrar-se dignas de interesse muito além do meramente acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, C. H. *Beyond the present and the particular: a theory of liberal education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1984.

BALL, S. J. Performativity and fragmentation in 'postmodern' schooling. In: CARTER, J. (ed.) *Postmodernity and the fragmentation of welfare*. London: Routledge, 1998.

BECK, J. Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England. *British Journal of Sociology of Education*, v.20, n.2, p.223-238, 1999.

_____. The Sacred and the profane in recent struggles to promote official pedagogic identities. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.4, p.617-626, 2002.

_____. 'Directed time': identity and time in new right and new labour policy discourse. *Cambridge Journal of Education*, 2005.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971. p.47-69.

_____. Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions, 2. ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

_____. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language and Society*, n.10, p.327-363, 1981.

_____. *The Structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*. London: Routledge, 1990.

_____. *The Structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*. London: Routledge, 1990. Education, symbolic control and social practices, p.133-164, v. 4.

_____. Response. In: SADOVNIK, A. (ed.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex, 1995.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Edição revista. Lanham: Rowman and Littlefield, 2000.

BLUNKETT, D. Radical changes will prepare higher education for the 21st century. *Press notice of speech at the University of Greenwich*, 15th febr. 2000. Disponível em: <www.dfee.gov.uk>.

BRENNEIS, D. Discourse and discipline at the National Research Council: a bureaucratic bildungsroman. *Cultural Anthropology*, n.1, p.23-36, 1994.

BROADFOOT, P. Quality, standards and control in higher education: what price lifelong learning? *International Studies in the Sociology of Education*, v.8, n.2, p.155-181, 1998.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Schools: building on success*. London: The Stationery Office, 2001. Cmnd 5060.

DURKHEIM, E. *The Evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge, 1977. [*L'Evolution pédagogique en France*. Paris: Alcan, 1938]

FREEDMAN, M. *Labour markets: segments and shelter*. Montclair (NJ): Allanheld Osmun, 1976.

FREIDSON, E. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.

HIRST, p.H. *Knowledge and the curriculum: a collection of papers*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

JOHNSON, T. J. *Professions and power*. London: Macmillan, 1972.

JONES, L.; MOORE, R. Approaching competence: the competency movement in the New Right and the 'Culture Change' Project. *British Journal of Education and Work*, n.2, p.78-92, 1995.

MOORE, R.; MULLER, J. The Discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, v.20, n.2, p.189-206, 1999.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Going about our business? The managerialization of public services. In: CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. (eds.) *Managing social policy*. London: Sage, 1994. p.13-31.

POWER, M. *The Audit explosion*. London: Demos, 1994.

READINGS, B. *The University in ruins*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1996.

STRATHERN, M. (ed.) *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge, 2000.

WEXLER, P. Bernstein: a jewish misreading. In: SADOVNIK, A. (ed.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex, 1995.

WOODS, P.; JEFFREY, B. The Reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.1, p.89-106, 2002.

YOUNG, M. F. D. *The Curriculum of the future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press, 1998.

_____. Rescuing the sociology of educational knowledge from the extremes of voice discourse: towards a new theoretical base for the sociology of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, v. 21, n.4, p.523-536, 2000.

_____. An old problem in a new context: rethinking the relationship between sociology of education and educational policy. *International Studies in the Sociology of Education*, v.14, n.1, p.3-20, mar. 2004.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: abril 2008