

# A PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS SOBRE RECONTEXTUALIZAÇÃO

BASIL BERNSTEIN\*

Instituto de Educação da Universidade de Londres

Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo

## RESUMO

*Este artigo busca demonstrar como o conceito de competência – que surgiu em diferentes campos das ciências sociais – entrou na área da educação, em estreita relação com o aparecimento das pedagogias invisíveis. Contrapondo-se a ele, definiu-se o conceito de desempenho, articulado agora com as pedagogias visíveis. Analisam-se as diferenças existentes na utilização desses conceitos, decorrentes do fato de que diferentes fundamentos os alicerçam. Mostra-se, também, a relação entre as diversas formas de desempenho e competência nos contextos educacionais mais amplos (que abrangem processos escolares e não-escolares) e a construção de identidades, indicando como este último processo, tido como dinâmico, é perpassado por resistências e oposições. Por último, procura-se identificar, na fase atual do capitalismo, o processo de construção de identidades privilegiado pela educação escolar, bem como seus conflitos com outros processos análogos que se dão fora da escola. A presença desses conflitos abre, no entanto, a possibilidade de uma reavaliação crítica das instituições escolares e dos princípios e dos aspectos focalizados em seus discursos.*

**PEDAGOGIAS – COMPETÊNCIAS – EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

---

Este texto foi traduzido da edição em inglês, intitulada *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, publicada por Taylor & Francis, Londres, em 1996, às páginas 54 a 81, com a permissão da Thomson Publishing Services (UK).

\* Falecido em 2000 (N.da E.).

## ABSTRACT

*PEDAGOGIZING KNOWLEDGE: STUDIES IN RECONTEXTUALIZING. This paper aims to demonstrate how the concept of competence, which emerges in different social sciences fields, got into the area of Education. In fact, while the notion of competence is related to the so-called invisible pedagogies, the one of performance – defined in opposition to it – is connected to visible pedagogies. It is also examined how both concepts assume various modalities in face of the central differences that underlie their fundamental bases. It is yet established a link between how these notions were employed in wider educational relations (which encompass school and non-school processes) and the process of identities' construction, indicating this last one is not only dynamic but also per passed by resistances and oppositions. Last, there is an attempt to identify, in the actual moment of capitalism, which is the process of identity construction that is privileged by school education, pointing out how it conflicts with other analogous processes that take place elsewhere. These problems, however, permit a critical reappraisal of school institutions, as well as of the principles and aspects focused on their discourses.*

*PEDAGOGY – SKILLS – EDUCATION – NON-FORMAL EDUCATION*

Títulos merecem ser estudados por eles mesmos, não como meras formas estéticas, mas também como significadores das relações de poder no campo intelectual. Assim, é bem provável que, na década de 1950, o título deste trabalho fosse “Conhecimento e socialização: o caso da educação”, com acentuadas implicações estruturais e funcionais. Nos anos 70, um título mais adequado talvez fosse “Conhecimento e reprodução cultural”, com uma ressonância althusseriana. Porém, na década de 80, talvez tivéssemos algo como “A construção pedagógica do sujeito: uma tecnologia”, escolha nitidamente foucaultiana. Hoje, na década de 90, a escolha certamente recairia em “Conhecimentos e subjetividades: uma narrativa pós-moderna”. Meu título, devo confessar, parece situar-se num meio-termo – talvez uma tentativa de transmitir as ambigüidades epistemológicas contemporâneas.

## CONHECIMENTO, LOCALIZAÇÃO E AUTORES

Na década de 60, eu diria que ocorreu uma convergência considerável no campo das ciências sociais e psicológicas, uma convergência que talvez tenha sido única no que diz respeito à série de disciplinas disparens envolvidas. Essa convergência incluía disciplinas com epistemologias, métodos de pesquisa e princípios de descrição radicalmente opostos e merece ser estudada à parte pela sociologia do conhecimento. O trabalho inicia-se com a análise de uma convergência con-

ceitual dentro dos campos sociopsicológico e lingüístico no início da década de 1990 e prossegue analisando as conseqüências da recontextualização desse conceito nos campos de recontextualização pedagógica. De dois modelos pedagógicos fundamentais surgem uma tipologia complexa de modos pedagógicos e as identidades que esses modos projetam. A institucionalização desses modos e sua mudança são investigadas, comparando-se as identidades projetadas pelo sistema educacional e a formação das novas identidades do que se chama capitalismo de transição.

No entanto, a origem dessa convergência não é o objeto deste trabalho, mas, sim, sua conseqüência pedagogizadora. Nossa análise da lógica social desse conhecimento pode ser útil para o estudo de suas origens. O conceito de conhecimento que tenho em mente passou por todas as principais ciências sociais de uma forma ou de outra, trata-se do conceito de competência. Na década de 1960 e início da década de 1970, este conceito pode ser encontrado nas áreas indicadas a seguir, podendo até mesmo ser que o conceito esteja oculto no modelo dos jogos de linguagem de Wittgenstein.

Lingüística:	competência lingüística	(Chomsky)
Psicologia:	competência cognitiva	(Piaget)
Antropologia social:	competência cultural	(Lévi-Strauss)
Sociologia:	competência dos membros (realizações práticas)	(Garfinkle)
Sociolingüística:	competência comunicativa	(Dell Hymes)

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente. Eles podem repousar sobre uma base biológica, como é o caso em Chomsky, Piaget e Lévi-Strauss, porém definitivamente não em Garfinkle. No entanto, essa base biológica não origina atributos fixos e imutáveis, ao contrário, aponta para variedade e

possibilidades: um biologismo “progressivista”. Embora não seja especificamente vinculada ao conceito de competência, tentarei demonstrar mais adiante que essa base traz consigo um possível antagonismo para comunicação, especificado por meio de procedimentos explícitos e formais e sua base institucional; uma tendência a adotar o populismo (Jones, Moore, 1995).

## COMPETÊNCIA E SUA LÓGICA SOCIAL

Quero agora examinar aquilo que poderia ser chamado de lógica social desse conceito. Por lógica social refiro-me ao modelo implícito do social, o da comunicação, da interação e do sujeito inerente ao conceito. Eu diria que uma análise da lógica social de competência revela:

1. anúncio de uma democracia universal de aquisição. Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits;
2. que o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática. Aqui há diferenças, porém não déficits. Tomemos a criatividade na produção da linguagem (Chomsky), a criatividade no processo de acomodação (Piaget), a bricolagem em Lévi-Strauss, as realizações práticas de um membro (Garfinkle);
3. ênfase no sujeito capaz de se auto-regular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública;
4. visão crítica, cética, das relações hierárquicas. Isto é continuação do ponto (3), pois, de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. As teorias sobre competência têm um tom emancipatório. Sem dúvida, em Chomsky e Piaget, a criatividade situa-se fora da cultura. É inerente ao trabalho mental;

---

\* Progressivismo é expressão da língua inglesa que designa as pedagogias ativas, orientação que se identifica com a Escola Nova (N. da E.).

5. mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro.

Obviamente, essas cinco características da lógica social não se aplicam igualmente a todos os usos do conceito, porém a maioria se aplica. Além disso, a ênfase sobre uma característica pode ser maior em um uso do que em outro.

Resumindo, em termos gerais, de acordo com as teorias da competência, existe uma democracia inerente de procedimentos, uma criatividade inerente e uma auto-regulação virtuosa e inerente. E, se não forem inerentes, os procedimentos advêm do exterior e contribuem para a prática social, com um potencial criativo.

No entanto, esse idealismo da competência, a celebração do que somos em comparação com aquilo que nos tornamos, tem seu preço; isto é, o preço de separar o indivíduo da análise da distribuição de poder dos princípios de controle que, seletivamente, especializam modos de aquisição e realizações. Assim, o anúncio da competência desloca-se dessas especializações seletivas e, portanto, desloca-se das macroimperfeições do microcontexto.

Não é difícil, contudo, ver a repercussão do conceito de competência nas ideologias liberais, progressivistas e até mesmo radicais do final da década de 1960, bem como de seus patrocinadores, principalmente aqueles que dominavam a educação. E é nisso que agora quero me concentrar.

É óbvio que, ao elaborar essas teorias, os teóricos da competência tinham pouca ou nenhuma preocupação com a educação. Seus textos criavam posições e se dirigiam, geralmente de forma antagonica, a outros textos do campo intelectual, naquilo que chamamos de campo da produção do discurso. Esses textos extraíram sua importância da relação com outros textos, por exemplo, Chomsky e os gramáticos dos constituintes imediatos, Piaget e o behaviorismo, Garfinkle e o funcionalismo estrutural, Lévi-Strauss e suas estruturas inconscientes contra as particularidades dos grupos e indivíduos. Embora seja verdade que Chomsky, Piaget e Lévi-Strauss operavam com variedades de estruturalismo, certamente esse não é o caso de Garfinkle e da etnometodologia; tampouco é o caso da competência comunicativa na sociolinguística de Dell Hymes. O conceito de competência tem, portanto, raízes epistemológicas diferentes, até mesmo opostas. O que provavelmente havia de comum entre todos os teóricos era uma postura antipositivista. O que está em questão é como um conceito que surgiu no campo

intelectual, e cujos autores tinham pouca ou nenhuma relação com a educação, passou a desempenhar um papel tão central na teoria e prática da educação.

Apontei para a convergência, dentro do campo da produção do discurso intelectual, das disciplinas das ciências sociais e psicológicas para o conceito de competência e extraí aquilo que entendo ser a lógica social que subjaz ao conceito. Indiquei que essa lógica social era particularmente interessante para os ocupantes de uma posição especializada no campo de recontextualização pedagógica. De fato, a lógica social interessava aos membros dominantes do campo oficial de recontextualização (Plowden Report, 1969). No final da década de 1960, a lógica social da competência predominava tanto no campo de recontextualização pedagógica *quanto* no campo oficial de recontextualização pedagógica, o que era uma convergência incomum<sup>1</sup>.

Percebe-se nitidamente que nem todas as disciplinas pedagógicas foram influenciadas pelo mesmo conceito de competência. Piaget foi mais importante para a psicologia educacional e para a educação primária<sup>2</sup>; Chomsky, mais relevante para a psicologia e para a linguagem; etnometodologia e competência comuni-

1. Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. Qualquer posição pode ser examinada em três níveis analiticamente distintos: autor, ator e identidade. O autor refere-se ao discurso autorizado, os atores referem-se aos patrocinadores e as identidades são o resultado de especializações pedagógicas. Uma posição no campo é uma especialização do discurso, especialização de atores patrocinadores e uma identidade especializada, que assume um significado a partir de posições opostas e complementares. Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem?
2. Ressalte-se observar que no final dos anos 80 e mais ainda nos anos 90, verificou-se, como já observamos, uma redução do predomínio de Piaget no campo de recontextualização pedagógica – CRP – depois da mudança oficial para modos de desempenho. Entretanto, na mesma época apareceu no CRP um novo autor cercado de antigos patrocinadores: Vygotsky e o vigotskismo ou pós-vigotskismo. O vigotskismo pode ser visto como salvação da posição liberal/progressivista e permitiu a retenção de patrocinadores piagetianos anteriores na nova cultura de desempenho. (Observe-se a mudança feita por Bruner de Piaget para Vygotsky.) O vigotskismo (isto é, a recontextualização de Vygotsky pelos norte-americanos; Wertsch, 1985, 1985a, possibilitou a introdução de uma base social para as teorias de desenvolvimento pelo papel da linguagem, salientando a atividade do aprendiz na relação *pedagógica*. Foi, assim, dada a ênfase à

cativa para a sociologia da educação britânica; a competência comunicativa de Labov e Chomsky para os estudos de linguagem. Na verdade, no último caso, Halliday foi convocado e sua teoria, recontextualizada para fornecer um conceito de competência contextual ou competência genérica.

## MODELOS PEDAGÓGICOS: COMPETÊNCIA E DESEMPENHO

Quero agora mostrar como a “competência” recontextualizada criou uma prática pedagógica específica, basicamente na pré-escola e na escola primária. Para isso, vou criar dois modelos comparativos de prática e contexto pedagógicos. Compararei um modelo de competência com um modelo de desempenho (ver Quadro 1). Resumidamente, um modelo de desempenho de prática e contexto pedagógicos coloca a ênfase na produção do adquirente, um texto específico que o adquirente deve elaborar, e nas habilidades especializadas e necessárias para a produção desse texto ou produto específico.

QUADRO 1  
CONHECIMENTO RECONTEXTUALIZADO

	<b>Modelos de competência</b>	<b>Modelos de desempenho</b>
1. Categorias: espaço tempo discurso	fracamente classificado	fortemente classificado
2. Orientação da avaliação	presenças	ausências
3. Controle	implícito	explícito
4. Texto pedagógico	adquirente	desempenho
5. Autonomia	elevada	baixa/elevada
6. Economia	custo elevado	baixo custo

Discutirei esses modelos com referência às características que ambos têm em comum:

---

instrução, em vez de se acentuar a importância da maturação, ênfase aos conteúdos pedagógicos em um contexto no qual o “pedagogizado” é um parceiro ativo e no qual a aprendizagem aparece como resultado dessa relação. Vygotsky poderia ser integrado a Bakhtin para formar, mais uma vez, uma base de “empoderamento” (Daniels, 1994) da posição liberal/progressivista que sobreviveu, na nova cultura de desempenho, em razão da adoção do vigotskismo.

1. categorias de tempo, espaço e discurso;
2. orientação pedagógica para avaliação;
3. controle pedagógico;
4. texto pedagógico;
5. autonomia pedagógica;
6. economia pedagógica.

## 1. Discurso

### *Modelos de competência*

O discurso pedagógico emerge na forma de projetos, temas, diversidade de experiências, uma base de grupo em que os adquirentes aparentemente têm controle significador sobre a seleção, seqüência e ritmo. As regras de reconhecimento e elaboração de textos legítimos estão implícitas. A ênfase recai na concretização de competências que os adquirentes já têm (ou considera-se que tenham). A estratificação desloca as diferenças entre os adquirentes: a classificação é fraca.

### *Modelos de desempenho*

O discurso pedagógico aqui provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos que são nitidamente marcados com respeito à forma e função. As regras de reconhecimento e elaboração de textos legítimos são explícitas. Os adquirentes têm relativamente menos controle sobre a seleção, seqüência e ritmo. São atribuídas notas aos textos dos adquirentes (desempenhos) e a estratificação desloca as diferenças entre os adquirentes. As classificações são fortes.

## Espaço

### *Modelos de competência*

Existem poucos espaços pedagógicos especialmente definidos, embora os locais facilitadores (por exemplo, um tanque de areia) possam ser claramente determinados. Os adquirentes têm controle considerável sobre a construção de espaços como locais pedagógicos e a circulação é facilitada pela falta de limites regulatórios que restrinjam o acesso e a movimentação. A classificação é fraca.

### *Modelos de desempenho*

O espaço e as práticas pedagógicas específicas são nitidamente marcadas e explicitamente reguladas. Os interstícios para que os adquirentes construam seu

próprio espaço pedagógico são restritos. Os limites regulatórios que restringem o acesso e distribuem os movimentos são explícitos e bem demarcados. A classificação é forte.

Tempo

*Modelos de competência*

Esses modelos selecionam o tempo presente como a modalidade temporal. O tempo não é explícita ou minuciosamente pontuado como marcador de diferentes atividades: como conseqüência, a pontuação do tempo não constrói um futuro. Por isso, o tempo presente é enfatizado. Além disso, o seqüenciamento fraco e implícito das diferentes atividades (sem uma sucessão aparente) combina-se com o ritmo fraco para enfatizar o tempo presente. Visto que a ênfase recai naquilo que cada adquirente está revelando *em um momento particular* (que só o professor sabe) e que isto é o significador daquilo que o professor deveria tornar disponível, então a dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo presente da perspectiva do adquirente.

2. Avaliação

*Modelos de competência*

Aqui, a ênfase é dada naquilo que está *presente* no produto do adquirente. Tomemos como exemplo uma classe na qual um adquirente desenhou uma imagem. Provavelmente o professor dirá “Que desenho encantador, fale-me sobre ele”. Os critérios de avaliação do discurso instrucional provavelmente são implícitos e difusos. No entanto, os critérios do discurso regulador (critérios de conduta, atitudes e relação) provavelmente são mais explícitos. Ver a seguir “controle” para posterior análise.

*Modelos de desempenho*

A ênfase aqui está naquilo que está faltando no produto. Vamos considerar uma classe na qual o adquirente terminou de pintar uma casa. Provavelmente o professor dirá “Que casa graciosa, mas onde está a chaminé?” Ou, se o aluno desenhou uma pessoa, o comentário pode ser “Muito bem, mas seu homem só tem três dedos!” Se a ênfase estiver naquilo que está *ausente* no produto do adquirente, então os critérios serão explícitos e específicos, e o adquirente tomará consciência de como reconhecer e realizar um texto legítimo.

### 3. Controle

#### *Modelos de competência*

Uma vez que o espaço, o tempo e o discurso não originam enquadramentos e classificações explícitos, essas variáveis não podem constituir nem transmitir ordens. A falta de enquadramentos e classificações explícitos torna a possibilidade e o uso do controle posicional uma estratégia de baixa prioridade. Além disso, esse controle influi sobre o conceito do transmissor, como facilitador e do adquirente, como auto-regulador. O controle, então, tende a ser inerente às formas personalizadas (que variam de aluno para aluno), que são realizadas em formas de comunicação com enfoque nas intenções, disposições, relações e flexibilidade do adquirente. Isso não significa que os modos posicional e imperativo de controle não ocorrerão, mas, sim, que se trata de modos menos privilegiados.

#### *Modelos de desempenho*

O espaço, o tempo e o discurso originam classificações e enquadramentos explícitos que, embora possam abrir espaços para disputas, constituem e transmitem ordens. Esses enquadramentos e classificações são recursos do controle posicional que, por sua vez, legitimam os enquadramentos e as classificações. O próprio modo do discurso instrucional encerra os adquirentes em uma regulação disciplinadora que confere alta visibilidade a qualquer desvio. A economia dos modelos de desempenho, determinada por regras explícitas, faz do recurso a modos de controle pessoal uma opção menos atraente, uma vez que esses modos muitas vezes impõem comunicação prolongada em base individual. Devo esclarecer que os adquirentes desenvolvem estratégias para subverter as ordens tanto no modo de competência como no modo de desempenho, porém as estratégias tendem a ser mais específicas.

### 4. Texto pedagógico

#### *Modelos de competência*

Aqui o texto não é tanto o produto de um adquirente, pois esse produto indica algo mais além dele próprio. Revela o desenvolvimento da competência do adquirente, de modo cognitivo-afetivo ou social, e esses são os enfoques. O professor opera com uma teoria de leitura do produto que o adquirente lhe oferece (ou não). Essa teoria de leitura marca a atuação profissional do professor e constitui recontextualização das ciências sociais e psicológicas, as quais legitimam esse modo pedagógico. Conseqüentemente, o significado dos signos de um adquirente não está ao alcance do adquirente, apenas do professor.

### *Modelos de desempenho*

Aqui o texto pedagógico é essencialmente o texto que o adquirente produz, isto é, o texto pedagógico é o desempenho do adquirente. Esse desempenho é expresso por meio de notas. A atuação profissional do professor consiste em uma prática pedagógica explícita e no sistema de atribuição de notas, que origina um possível trabalho de correção com uma teoria diagnóstica correspondente, prática e distribuição de responsabilidades. Declarei anteriormente que os modelos de desempenho relativos à competência enfatizam o futuro. Contudo, com referência à produção do texto pedagógico, pode-se dizer que os modelos de desempenho expressam o passado. A prática pedagógica que produz o texto posiciona o adquirente, *invisivelmente*, no passado e em seus rituais que produziram o discurso instrucional. Dessa maneira, nos modelos de desempenho, o futuro torna-se visível mesmo se o que o construiu foi um passado invisível para o adquirente. No caso dos modelos de competência, o *futuro* é que é invisível para o adquirente (visível apenas para o professor) e o presente é continuamente visível.

### 5. Autonomia

#### *Modelos de competência*

Esses modelos requerem um campo e um nível de autonomia relativamente amplos, embora os professores de qualquer instituição de ensino provavelmente tenham autonomia reduzida para sua prática pedagógica, uma vez que esse modo requer práticas homogêneas. Embora a construção de um contexto e prática específicos tenham aspectos em comum, qualquer contexto e prática particular também dependerão das características particulares dos adquirentes e seus contextos. Como resultado, cada instituição requer um grau de autonomia para que isso seja concretizado. Os recursos pedagógicos exigidos pelos modelos de competência tendem a ser menos predeterminados na forma de livros didáticos ou rotinas de ensino. Os recursos geralmente são elaborados pelos professores e, para isso, é preciso ter autonomia. Em relação aos modelos de desempenho, os modelos de competência não são tão suscetíveis a um exame minucioso e a uma responsabilização por parte do público, uma vez que é mais difícil avaliar objetivamente seus produtos. Por fim, os modelos de competência não foram feitos para futuros especializados e são, portanto, menos dependentes e menos regulados.

### *Modelos de desempenho*

É mais difícil discutir autonomia com respeito aos modelos de desempenho, uma vez que existem diferenças fundamentais em suas modalidades. Resumidamente, é possível distinguir entre os futuros do desempenho que se referem somente a desempenhos que eu chamarei, preliminarmente, de modalidades introvertidas (*introverted modalities*) e os futuros do desempenho que sejam dependentes de algum tipo de regulação externa, que eu chamarei inicialmente de modalidades extrovertidas (*extroverted modalities*). No caso das modalidades introvertidas, o futuro refere-se à exploração de um discurso especializado em si mesmo como atividade autônoma. No caso das modalidades extrovertidas, o futuro tende a depender de algum tipo de regulação externa, por exemplo, a economia ou os mercados locais.

No caso das modalidades introvertidas, enquanto o discurso especializado constrói – isso lhe é autorizado – autonomia, qualquer prática pedagógica particular e o desempenho do adquirente subordinam-se à regulação externa do currículo, no que tange à seleção, seqüência, ritmo e critério de transmissão. Pode ser que, em virtude da forte classificação do discurso, espaço e tempo, a prática individual de ensino (ao contrário do que acontece nos modelos de competência) varie dentro dos limites dos desempenhos esperados dos adquirentes.

No caso das modalidades extrovertidas, a autonomia é nitidamente menor em virtude da regulação externa dos futuros do desempenho. No entanto, aqui é possível, sob determinadas condições administrativas, que as instituições (ou unidades organizacionais dentro das instituições) desfrutem de autonomia quanto à maneira como distribuem seus recursos financeiros e discursivos para otimizar seu nicho de mercado.

## 6. Economia

### *Modelos de competência*

Os custos de transmissão desses modelos tendem a ser mais elevados do que os custos dos modelos de desempenho. Os custos incorridos na formação de professores tendem a ser altos em virtude da base teórica dos modelos de competência. A seleção de alunos tende a ser mais rígida, uma vez que as qualificações necessárias sejam talvez mais restritas e tácitas do que no caso dos professores dos modelos de desempenho. Além disso, existem custos invisíveis referentes a aspectos necessários para que o modelo de competência seja bem-sucedido em seus próprios termos. Os custos invisíveis referem-se ao tempo despendido

em cada tarefa. Geralmente, o professor tem que elaborar os recursos pedagógicos; a avaliação requer tempo para estabelecer o perfil do adquirente; e, na discussão de projetos em grupos, é necessário incluir a participação dos pais; fornecer *feedback* sobre o desenvolvimento do adquirente (ou a falta de) é um outro fator que implica custo. Dentro da instituição, é necessário haver uma ampla interação entre os professores para fins de planejamento e monitoramento da prática, uma vez que a estrutura é mais elaborada do que recebida. Só raramente esses custos invisíveis são explicitamente reconhecidos e incluídos nos orçamentos, porém fazem parte dos compromissos individuais do professor. Essa falta de reconhecimento pode tornar a prática pedagógica ineficiente em virtude das exigências da prática ou, caso essas exigências estejam preenchidas, a falta de reconhecimento pode originar ineficiência em virtude do cansaço dos professores.

### *Modelos de desempenho*

Os custos de transmissão desses modelos são relativamente menores do que os custos dos modelos de competência. No caso dos modelos de desempenho, a formação requer uma base teórica muito menos elaborada, de forma que essa base não exige tanta provisão de pessoal. O caráter explícito da transmissão faz com que esses modos sejam menos dependentes dos atributos pessoais do professor, o que significa um número maior de profissionais disponíveis. A responsabilização é facilitada pela “objetividade” do desempenho e, assim, os resultados podem ser mensurados e otimizados. Os modelos de desempenho podem muito bem recorrer a pacotes e algoritmos para reduzir os custos de formação, aumentando assim o número de professores disponíveis. Geralmente, os modelos de desempenho são mais suscetíveis ao controle externo e seus aspectos econômicos. Por fim, o planejamento e o monitoramento não geram custos invisíveis como acontece com os modelos de competência, devido às estruturas explícitas da transmissão e do seu progresso.

Nenhum dos pontos acima substitui a importância do comprometimento, motivação e atributos pessoais do professor, porém essas qualidades operam dentro de modelos particulares.

## MODELOS E SEUS MODOS

Eu indiquei que existem modelos de competência e modelos de desempenho, porém até agora forneci somente o modelo geral de cada modalidade. Será

útil insistir um pouco mais nas diferenças entre esses dois modelos gerais antes de analisar suas variações.

No caso de modelos de competência, existe um enfoque em procedimentos comuns compartilhados dentro de um grupo. Nos casos por nós analisados, trata-se de grupos de crianças, mas esses procedimentos comuns podem muito bem ser compartilhados com outras categorias, por exemplo, comunidades étnicas, grupos de classe social. Dessa perspectiva, os modelos de competência são prognosticados em relações fundamentais do tipo “similares a”. As diferenças entre adquirentes não são sujeitas à estratificação, porém podem ser vistas como contribuições complementares à realização de um potencial em comum. Com base nisso, é possível distinguir três modos distintos de modelos de competência. Todos os três têm em comum um misto de emancipação e oposição, mas em graus diferentes e com enfoques diferentes. Farei a distinção entre esses modos em termos da localização das relações “similares a”.

No primeiro modo (primeiro em termos históricos), as relações “similares a” localizam-se *dentro* do indivíduo e referem-se aos procedimentos que todos os indivíduos têm em comum. Esse modo se opunha ao que se considerava como formas de autoridade repressiva (geralmente na figura do homem) na família e na escola, assim como na indústria, e era emancipatório com respeito ao novo conceito da criança a ser realizado por práticas e controles pedagógicos apropriados. Esse modo, que legitimava uma nova ciência sobre o desenvolvimento infantil, a profissionalização dos responsáveis pelos cuidados infantis e carreiras profissionais para mulheres, tinha implicações para os fortes modos patriarcais da autoridade familiar. Essencial e resumidamente, o enfoque desse modo era sobre o potencial intra-indivíduos, que poderia ser revelado por meio da prática e de contextos pedagógicos apropriados. O modo poderia ser chamado de liberal/progressivista. Foi desenvolvido, patrocinado e institucionalizado por aquela fração da nova classe média em ascensão, localizada no campo do controle simbólico (Bernstein, 1975, 1977, 1990; Jenkins, 1990).

O segundo modo localiza relações “similares a” não dentro do indivíduo, mas dentro de uma cultura local (de classe, étnica, regional). A referência aqui é quanto à validade das competências comunicativas intrínsecas a uma cultura local, geralmente dominada. Esse segundo modo pressupõe uma oposição entre a prática pedagógica oficial predominante e as práticas e contextos pedagógicos locais. O segundo modo pressupõe um silenciamento do último pelo primeiro. Os patrocinadores desse modo mostram, ou tentam mostrar, que um grupo de competências – científicas, matemáticas, lingüísticas, cognitivas, médicas – é gera-

do por práticas comunicativas locais, porém estas são ignoradas, não percebidas ou reprimidas por membros dos campos pedagógicos oficiais. Chamarei esse modo de *populista*.

O terceiro modo provém do segundo, pelo fato de localizar a competência dentro de um grupo ou classe dominada, porém, ao contrário do primeiro, esse modo não enfoca competências inerentes. Tampouco enfoca procedimentos intra-indivíduos como faz o primeiro modo. O terceiro modo enfoca as oportunidades interclasses/grupos, materiais e simbólicas, para atenuar seu posicionamento objetivo e dominante. A prática e os contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo. Isso pode ser posto em prática por meio de uma investigação, pelos próprios membros do grupo, daquilo que os torna necessariamente impotentes em circunstâncias de renovação pedagógica. A isso chamarei modo radical (Paulo Freire é um bom exemplo de criador desse modo). Esse modo é encontrado com mais frequência na educação informal de adultos.

Em termos gerais, todos os três modos de competência enfocam relações “similares a”, embora essas relações tenham diferentes localizações. Todos os três enfatizam a diferença e não o déficit. Todos os três se opõem a procedimentos de estratificação, anunciam uma criatividade–emancipação em comum. Todos os três operam com formas de uma pedagogia invisível (Bernstein, 1975, 1977, 1990). No entanto, dentro do campo de recontextualização pedagógica, esses modos ocupam posições opostas. O terceiro modo, o modo radical, está ausente do campo oficial de recontextualização – COR – e sua presença como uma posição no campo de recontextualização pedagógica – CRP – depende da autonomia desse campo.

Da mesma forma que os diferentes modos de competência podem ser caracterizados, os diferentes modos de desempenho também podem ser caracterizados. Os modos de desempenho diferem uns dos outros de acordo com o modo de especialização de seus textos. Os modos de desempenho baseiam-se em diferentes princípios de construção do texto, em diferentes bases de conhecimento e diferentes organizações sociais. Enquanto os modos de competência baseiam-se em diferentes localizações das relações “similares a”, os modos de desempenho baseiam-se em relações “diferentes de”. Os modos de competência geralmente regulam o início da vida escolar dos adquirentes ou seções de recuperação. Os modos de desempenho são empiricamente normais em todos os níveis da educação oficial. Dessa perspectiva, os modos de competência po-

dem ser vistos como interrupções ou resistências a essa normalidade ou podem ser apropriados pela educação oficial para finalidades específicas e locais.

Farei a distinção dos três modos de desempenho de acordo com sua base de conhecimento, enfoque e organização social.

### Singulares

Singulares são estruturas do conhecimento cujos criadores apropriaram um espaço para dar a si próprios um nome exclusivo, um discurso especializado separado com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de entrada, exames, licenças para exercer, outorga de certificações e punições (física, química, história, economia, psicologia etc.). De modo geral, as disciplinas singulares são narcistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes.

### Regiões

As regiões são construídas por meio da recontextualização das disciplinas singulares em unidades maiores, que operam tanto no campo intelectual das disciplinas como no campo da prática externa. As regiões são interfaces das disciplinas singulares e as tecnologias que elas tornam possíveis. Portanto, engenharia, medicina, arquitetura são regiões. Regiões contemporâneas seriam ciência cognitiva, administração, análises de negócios, comunicações e mídia. A regionalização na educação superior tem avançado a passos largos nas novas universidades, como pode ser comprovado por uma rápida passada de olhos nos prospectos de cursos oferecidos por essas instituições. Que disciplinas passam a fazer parte de uma região dependerá do princípio da recontextualização e sua base social. Dessa forma, as disciplinas singulares que entram na medicina expandiram-se para incluir a sociologia da medicina. A regionalização enquanto procedimento discursivo ameaça as culturas pedagógicas dominadas pelas disciplinas singulares e gera questões sobre a legitimidade dessas culturas, por exemplo, jornalismo, dança, esporte, turismo, como estudos universitários. No entanto, as mudanças na reprodução de disciplinas tradicionais singulares como base do curso para a forma modular facilitam a regionalização. A regionalização necessariamente enfraquece tanto a base discursiva autônoma quanto a base política das disciplinas tradicionais singulares e, assim, facilita as mudanças nas estruturas organizacionais das instituições em direção a um maior controle administrativo central. As regiões têm, talvez, autonomia sobre seus conteúdos de forma que respondam melhor, a ser mais

afetadas, pelo mercado que faz uso de seus produtos. A crescente regionalização do conhecimento é, então, um bom indicador de sua tecnologização, de centralização do controle administrativo e dos conteúdos pedagógicos recontextualizados de acordo com a regulação externa. Aumentar a regionalização necessária implica o enfraquecimento da força da classificação dos discursos e de suas identidades narcisistas e, assim, uma mudança de orientação de identidade em direção a uma maior dependência externa: uma mudança de identidades introjetadas para identidades projetadas (ver discussão mais adiante).

É interessante notar que a organização do discurso no nível da escola é firmemente baseada em disciplinas singulares, apesar dos movimentos em direção à regionalização na educação superior. De fato, a tentativa de introduzir temas que “cortem o caminho” das disciplinas singulares conforme determinado pela Education Reform Act 1988 (Lei da Reforma Educacional de 1988) foi ineficiente (Whitty, Rowe, Aggleton, 1994). Talvez o equivalente da regionalização na educação superior seja a mudança para habilidades genéricas no nível da escola básica.

### Genérico

Esse modo de desempenho é recente e se distingue de outros modos pelos seguintes aspectos:

1. *Localização da recontextualização* : os modos genéricos são elaborados e distribuídos fora, e de forma independente, dos campos da recontextualização pedagógica. Esses modos originaram-se no Manpower Services Commission – MSC (1977; 1981) (Comissão dos Serviços de Mão-de-Obra) e da *Training Agency* – TA (1989) (Agência de Treinamento), sob a égide do Departamento de Emprego. Como apontam Moore e Hickox (1995), os programas foram desenvolvidos a partir de um trabalho anterior da MSC/TA com elementos componentes do emprego em associação com a Youth Training Scheme – YTS (Esquema de Treinamento da Juventude). Esses programas desenvolveram-se de acordo com uma metodologia especial de “competências” empregada no uso da análise funcional (Jones, Moore, 1995) pelo National Council for Vocational Qualifications (Conselho Nacional de Qualificações Vocacionais), em seus programas-padrão (ver também Hyland, 1994; Eraut, 1994).
2. *Enfoque* : os modos genéricos são basicamente dirigidos para experiências extra-escolares, trabalho e “vida”.

3. *Localização* : os modos genéricos são predominantemente, porém não exclusivamente, encontrados em Further Education – FE [cursos técnicos e profissionalizantes]. Jones e Moore (1995) afirmam que:

O impacto da competência [leia-se desempenhos genéricos] sobre o setor FE, no qual a influência é mais marcante, envolveu uma reestruturação importante da cultura profissional, práticas de trabalho, estilo de administração de faculdade e condições de serviço que subverteram tanto a educação liberal quanto a tradição das profissões técnicas.

4. *Reconhecimento inadequado* : os modos genéricos são produzidos por uma análise funcional das características subjacentes necessárias para a execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho. Essas características subjacentes e aparentemente necessárias são conhecidas como “competências”. Como Jones e Moore (1995) analisam de maneira convincente, essas características subjacentes e tácitas, identificadas como “competências”, ressonâncias apropriadas de um modelo de oposição, silenciam a base cultural das habilidades, tarefas, práticas e áreas de trabalho, originando um incipiente conceito de capacitação (ver também Whitty, 1991).

## MODELOS, OPOSIÇÕES E IDENTIDADES

Agora já posso elaborar o potencial discursivo do campo de recontextualização que caracteriza o contexto contemporâneo. Atualmente, o tipo de discurso apropriado depende mais e mais da ideologia dominante no campo oficial de recontextualização (COR) e da relativa autonomia do campo de recontextualização pedagógica (CRP). Essas questões serão discutidas na próxima seção, na qual examinaremos a mudança inicial dos modos de desempenho para os modos de competência, bem como a mudança reversa, dos modos de competência para os modos de desempenho. Aqui, quero examinar as oposições e a construção de identidades inerentes aos diferentes modelos e modos.

As divisões dentro, e a oposição entre, os modelos de competência e desempenho criaram três modos de competência: liberal/progressivista, populista e radical, e três modos de desempenho: disciplinas singulares (o modo especialista), regional e genérico. Os modos de competência são considerados terapêuticos (porém “capacitadores” por seus patrocinadores), embora os objetivos de cada modo sejam diferentes, ao passo que os modos de desempenho, pelo menos os

regionalizados e os genéricos, servem a finalidades econômicas e são considerados instrumentais.

É possível constatar que modos diferentes de *ambos* os modelos significam posições opostas nos campos da recontextualização. No caso dos modelos de competência, o modo liberal/progressivista e o modo populista são opostos, pois o último acusa o primeiro de retirar o adquirente de seu contexto local cultural. O modo radical se opõe a ambos os modelos, uma vez que eles deixam de posicionar o discurso pedagógico na contenda política e também de utilizar esse discurso como meio de mudar a consciência política. No caso dos modos de desempenho, existe um potencial (que muitas vezes se concretiza) de oposição entre os modos especialista (disciplinas singulares) e as novas regiões. Estas são consideradas como categorias mistas suspeitas e que competem pelos poucos recursos existentes.

Todos os modos de competência, apesar das oposições, têm em comum a preocupação com o desenvolvimento (liberal/progressivista), o reconhecimento (populista) e a mudança (radical) da consciência. Os modos de competência são terapêuticos e diretamente conectados ao controle simbólico. Os modos de desempenho *e principalmente sua mudança* estão mais diretamente ligados à economia, embora tenham nitidamente funções de controle simbólico. No entanto, o quadro é mais complexo para esses modos, como veremos agora.

A evolução de uma série de disciplinas singulares, estruturas de conhecimento especializado da divisão do trabalho discursivo, é basicamente um fenômeno do século XIX. O desenvolvimento da língua inglesa estava ligado ao desenvolvimento do nacionalismo e da posição internacional da Grã-Bretanha ao final do século XIX. O desenvolvimento da Universidade de Londres, com suas estruturas de conhecimento especializado em instituições especializadas (escolas e institutos), estava ligado à administração do império. O desenvolvimento das ciências sociais e econômicas estava ligado às novas tecnologias do mercado e à administração de subjetividades.

Os clássicos proporcionaram acesso privilegiado aos níveis administrativos do serviço civil. As ciências especializadas forneceram a base para as tecnologias materiais. No entanto, apesar desses vínculos externos, as disciplinas singulares são como uma moeda de duas faces, de forma que é possível ver somente uma face por vez. A face sagrada separa-as, legítima sua diversidade e cria identidades exclusivas sem outras referências além da sua vocação. A face profana aponta para seus vínculos externos e as lutas internas pelo poder. Do ponto de vista organizacional e político, as disciplinas singulares elaboram a manutenção de limi-

tes nítidos. Desse ponto de vista, as disciplinas singulares desenvolvem uma nítida autovedação autônoma e identidades narcisistas. Essas identidades são elaboradas por procedimentos de *introjeção*.

As regiões são recontextualizações das disciplinas singulares e sua face interna está voltada para as disciplinas singulares, enquanto a externa está voltada para os campos externos da prática. As regiões universitárias “clássicas”, medicina, engenharia, arquitetura, refletem essa dupla posição, pois as associações profissionais determinam os padrões da prática e, muitas vezes, o credenciamento ou um credenciamento adicional. Se as disciplinas singulares foram a forma modal da organização discursiva durante os 100 anos entre meados do século XIX e meados do século XX, é possível que as regiões se tornem a forma modal a partir do final do século XX. As identidades produzidas pelas *novas* regiões mais provavelmente se voltarão para os campos da prática e, assim, suas disputas tenderão a ser dependentes das necessidades desses campos. Aqui, as identidades são o que são e aquilo que se tornarão, como consequência da *projeção* daquele conhecimento como prática em algum contexto. E o futuro daquele contexto regulará a identidade. A volatilidade daquele contexto controlará a natureza da regionalização do conhecimento e, assim, a identidade projetada. Se os procedimentos da *introjeção* elaboram as identidades produzidas pelas disciplinas singulares, então os procedimentos da *projeção* elaboram as identidades produzidas pela nova regionalização do conhecimento.

O terceiro modo de desempenho, genérico, é complexo. Compreende as características fundamentais de todos os modos de competência, isto é, as relações “similares a”. No entanto, o que é “similar a” no caso dos modos de competência é uma sensibilidade comum à humanidade (modo liberal/progressivista), uma cultura local em comum (modo populista), uma posição e oposição em comum (modo radical). O que é “similar” no caso dos modos genéricos é um conjunto de habilidades em geral subjacentes a uma gama de desempenhos específicos. Dessa forma, os modos genéricos e os desempenhos que eles originam estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível. Dessa perspectiva, sua identidade é elaborada pelos procedimentos de *projeção* apesar da semelhança superficial com modos de competência.

A figura 1 determina as possibilidades discursivas do campo de recontextualização em dois eixos: controle e discurso. O controle se refere à função terapêutica e econômica geral, e o discurso se refere ao modo pedagógico. O modo de desempenho especialista (disciplinas singulares) é ambíguo com respei-

to à construção e controle da identidade. O modo “autônomo” é ambíguo, uma vez que o contexto atua seletivamente, seja a autonomia enfatizada e a dependência mascarada, ou seja a dependência adotada de forma pragmática. Dessa forma, a identidade aqui é desintegrada, embora seja gerenciável quando os elementos introjetados e os elementos projetados podem ser realizados em contextos distintos, isto é, fortemente classificados. O modo dependente é mais claro. Aqui o desempenho é dependente do econômico e o discurso é explicitamente aplicado. As exigências econômicas, ou aquilo que é considerado como sendo exigências, atuam seletivamente sobre o enfoque do discurso.

FIGURA 1  
O CAMPO DA RECONTEXTUALIZAÇÃO

	Controle <i>Terapêutico</i> (competência)	<i>Econômico</i> (desempenho)	
<i>modo pedagógico</i>	Liberal/progressivista	Especialista	{ “autônomo” (introjetado?) dependente
	Populista Radical	Regionalizado Genérico	
<i>construção da identidade</i>	Introjetado	Projetado	

Por fim, tenho considerado esses modelos e seus modos como descontínuos e como originadores de formas distintas. É fundamental entender que nem sempre é assim. Os modelos e modos podem originar aquilo que seria chamado de pacote pedagógico em que podem ocorrer misturas. Um modo terapêutico pode ser inserido em um modo econômico, mantendo seu nome e ressonâncias originais e, ao mesmo tempo, originar uma prática oposta.

## O CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E SUA DINÂMICA

Analisei a convergência no campo de produção do discurso para o conceito de competência e mostrei como ele deu origem à construção de uma modalidade pedagógica geral subjacente nos diferentes modos: liberal/progressivista, populista e radical. Não há dúvida de que o modo liberal/progressivista surgiu muito antes da convergência (Jenkins, 1990), mas sua institucionalização no campo oficial de recontextualização somente ocorreu quando da publicação do Plowden Report (1969).

Discutirei agora como os modos de competência se tornaram posições dominantes no campo de recontextualização pedagógica no final dos anos 60. Também mencionei anteriormente como os modos de competência ecoavam as ideologias de emancipação prevaletentes nessa área, embora isso não seja propriamente uma explicação. Como preparação para essa discussão, fiz o esboço de um modelo de desempenho generalizado antes de examinar seus vários modos. Nos anos 60 e início dos anos 70, o governo britânico não dispunha de *controle direto* sobre os conteúdos pedagógicos e modalidades de transmissão, que estavam mais diretamente ligados às atividades do campo de recontextualização pedagógica. Em outras palavras, esse campo desfrutava naquela época de grande autonomia com respeito à formação de professores. Essa formação era o resultado de posições pedagógicas discursivas naquele campo, responsáveis pela regulação de princípios recontextualizadores. A principal reforma educacional do período, adoção do modelo compreensivo<sup>\*</sup>, que visava tornar a escola mais abrangente, mudou apenas a *forma organizacional*; o discurso pedagógico não era tema de legislação. A mudança de forma pelo Estado no ímpeto do movimento a favor da redução de privilégios arbitrários (escolas seletivas) criou um espaço local autônomo para a elaboração do currículo e a forma de aquisição.

A eliminação do processo de seleção, como resultado do movimento que visava a tornar a escola mais abrangente, dentro do modelo de escola compreensiva, removeu um regulador fundamental da organização e das exigências curriculares da escola primária. Assim, tanto no nível primário como no secundário, existia um espaço pedagógico a ser apropriado pelas atividades do campo de recontextualização pedagógica.

Os modos de desempenho eram ligados e legitimados pelas escolas de currículo tradicional, mais seletivas, e sua organização discursiva, códigos das disciplinas singulares e códigos de coleção. Por sua vez, isso regulava o modo pedagógico dominante da escola primária: o modo de desempenho. Assim, o controle dos modos de desempenho no campo de recontextualização pedagógica estava ligado à estrutura organizacional e discursiva da educação primária e secundária.

---

\* O modelo de escola compreensiva propõe um currículo de formação geral na educação básica, composto das disciplinas tradicionais e de outras ligadas aos diferentes setores da economia, como artes industriais, práticas comerciais e agrícolas, economia doméstica etc. O propósito do modelo compreensivo é o de abrir aos alunos um leque de experiências escolares, superando o caráter acentuadamente acadêmico da formação, mediante a introdução de disciplinas de conotação prática (N. da E.).

Os modos de desempenho enfocam algo que o adquirente não possui, uma ausência e, conseqüentemente, passam a enfatizar o texto a ser adquirido e o transmissor. Os modos de desempenho selecionam as teorias de aprendizagem de enfoque behaviorista, que são acentuadamente atomísticas, a partir do campo de produção do discurso. E esta seleção (recontextualização) traz conseqüências para as posições behavioristas no campo de produção do discurso. Isso ilustra a relação simbiótica entre esse campo e o campo de recontextualização pedagógica.

Com a mudança na estrutura organizacional da educação secundária, centrada no enfraquecimento da classificação, surgiu um espaço para apropriações pedagógicas tanto no nível primário como no secundário, *não subordinado à regulação direta do Estado*. Como esse espaço deveria ser preenchido, passou a ser uma função da educação: primária ou secundária. Em ambos os níveis havia um forte movimento em direção à modalidade de competência e seus modos, movimento esse poderosamente legitimado pela convergência no campo de produção do discurso.

No campo de recontextualização pedagógica, com o enfraquecimento das posições de desempenho, as posições de competência, que eram previamente subordinadas, passaram a ser dominantes, dando ensejo ao surgimento de novas posições de competência. Do ponto de vista de posições de competência, os modos de desempenho eram baseados no conceito de déficit e os de competência no de capacitação. Assim, partindo dessa perspectiva, diferentemente de “terapêutico”, como identificado anteriormente, o modo liberal/progressivista foi a base da capacitação cognitiva, o modo populista da capacitação cultural e o modo radical da capacitação política. Cada um desses modos recontextualizou diferentes teorias no campo de produção do discurso como resumido anteriormente.

Por conseguinte, na década de 60 e início da década de 70, embora o modelo de competência predominasse, havia modalidades opostas dentro do CRP: correntes de oposição entre os modos liberal/progressivista, populista e radical.

Afirmei que existia um novo espaço para a inserção de modelos pedagógicos gerados pelo CRP. O enfraquecimento da classificação de discursos, adquirentes e contextos organizacionais facilitou a predominância das modalidades de competência e de seus modos *tanto* no COR *como* no CRP e, depois, na formação de professores (e, talvez, até em sua prática) em ambos os níveis, primário e secundário. Durante os anos 60, como resultado do envelhecimento gradual da população do Pós-Guerra, houve uma expansão das faculdades de educação e uma subseqüente redução de controle do quadro docente e de estudantes. Além

disso, ocorreu uma mudança no discurso em direção a maior especialização dos discursos teóricos e sua maior predominância. Um processo semelhante ocorreu na escola secundária, na qual a falta de professores deslocou as relações de poder, ou seja, o poder seletivo da administração passou para o dos professores. Ao mesmo tempo, como se vivia em um período de pleno emprego, as escolas transferiram o seu foco de atenção para as questões que abordavam o universo das relações sociais (multiculturalismo, culturas jovens) e do lazer. Não apenas foram criados novos espaços em todos os níveis educacionais, da educação superior até a pré-escola, mas também *novas agendas* começaram a preencher esses espaços. Assim, só foi possível institucionalizar os modelos de competência e seus modos nos níveis primário e secundário por conta do enfraquecimento geral do sistema de classificação dentro de e entre os diferentes níveis, bem como por meio da introdução de novos agentes que gozavam de autonomia perante o CRP, além da comunicação ideológica entre aquele campo e o COR: na verdade um conjunto ímpar de condições.

Muito já se escreveu sobre o papel cada vez maior da intervenção estatal a partir do final dos anos 70 e não se tem a intenção de analisar aqui a literatura publicada sobre o assunto. O movimento do Estado para controlar o conteúdo da educação ocorreu antes do final dos anos 70 (conselho escolar), mas o ímpeto fundamental ocorreu durante o Regime Thatcher. Em todos os níveis do sistema educacional verificou-se uma combinação de descentralização com referência às instituições locais e sua gestão, e de centralização com respeito ao seu monitoramento e financiamento, que mudou a cultura das instituições educacionais, suas estruturas administrativas internas, os critérios de nomeação de pessoal e, especialmente, as promoções e suas práticas pedagógicas. A sobrevivência e o crescimento passaram, assim, a depender da otimização de um nicho de mercado, de produções objetivas e de procedimentos de valor agregado. Ao mesmo tempo, a centralização de controle sobre os conteúdos da educação, a divulgação das responsabilidades das autoridades educacionais locais, o estabelecimento de comitês e a nomeação de autoridades geridos e aprovados pelo ministério apropriado reduziram a autonomia do CRP e mudaram as posições predominantes dentro dele. Isso também propiciou a introdução de novos discursos, por exemplo, aqueles voltados para a gestão e avaliação. A autonomia do CRP foi ainda mais reduzida pelo fato de a formação de professores passar a ter a escola como base, o que afetou os discursos pedagógicos teóricos e a sua pesquisa, reduzindo sua significância e mudando sua orientação para atender interesses práticos e políticos. O deslocamento para modelos de desempenho e seus modos foi iniciado

pelo COR que havia passado a regular mais diretamente as práticas, os conteúdos e a pesquisa pedagógicos. Que modo de desempenho regulava claramente qual prática dependia dos níveis da educação e distribuição curricular no interior das instituições, dentro de um determinado nível.

Quero agora abordar a elaboração e inserção de modos genéricos como a base pedagógica de experiências de “trabalho” e de “vida”. Os modos genéricos não são meros procedimentos pedagógicos econômicos de aquisição, mas se baseiam em um novo conceito de “trabalho” e de “vida”, um conceito que bem poderia ser chamado de “algo destinado ao curto prazo”. Isto é, onde uma habilidade, tarefa ou área de trabalho passa por um processo de desenvolvimento contínuo, desaparecimento ou substituição; onde a experiência de vida não se pode basear nas expectativas de um futuro estável e do lugar que se ocupa nele. Nessas circunstâncias, considera-se absolutamente necessário o desenvolvimento de uma nova habilidade vital: “capacitação”, a habilidade de lucrar com a continuidade das reformas pedagógicas e, assim, enfrentar as novas exigências de “trabalho” e de “vida”. Essas reformas pedagógicas serão baseadas na aquisição de modos genéricos, dos quais se espera que concretizem todo o seu potencial de flexibilidade e transferência, não se limitando apenas a desempenhos específicos. Assim, os modos genéricos são totalmente estruturados no conceito de “capacitação”.

Tal capacitação acentua “algo” que o ator deve possuir para que possa ser formado e reformado da maneira mais apropriada, de acordo com as contingências tecnológicas, organizacionais e de mercado. Esse “algo”, que é crucial para a sobrevivência do ator, da economia e, presumivelmente, da sociedade, é a habilidade de ser ensinado, a habilidade de responder à pedagogia concomitante, subsequente, intermitente, de forma eficiente. Processos cognitivos e sociais serão especialmente desenvolvidos para tal futuro pedagogizado. Entretanto, a habilidade de responder a tal futuro depende da capacidade e não de uma dada habilidade. A capacidade de dar ao ator a possibilidade de se projetar *de forma significativa* e não de forma pertinente nesse futuro e de resgatar um passado coerente. Essa capacidade é o resultado de uma identidade especializada e isso precede a habilidade de responder a programas de reciclagem concomitantes e subsequentes. Nesse sentido, formar e reformar com eficiência depende de algo mais do que o seu próprio processo. Depende da elaboração de uma identidade especializada. Essa identidade, que é a interface dinâmica entre carreiras individuais e a base social ou coletiva, só pode ser elaborada em bases sólidas. Não é meramente a construção psicológica de um trabalhador solitário à medida que passa por um processo de transição durante o qual se espera que o seu desem-

penho seja totalmente baseado na capacitação. Essa identidade surge de uma ordem social particular, por meio de relações nas quais ela se insere juntamente com outras identidades de reconhecimento recíproco, apoio, legitimação mútua e, finalmente, por intermédio de um propósito coletivo negociado. Parece haver um vazio no conceito de capacitação, um vazio que torna o conceito auto-referente e, assim, excludente.

Se a identidade produzida pela “capacitação” é socialmente “vazia”, como é que o ator reconhece a si próprio e os outros? Por meio da materialidade do consumo, por sua distribuição, por sua falta. Aqui os produtos de mercado transmitem os significadores com os quais as estabilidades, as orientações, as relações e as avaliações temporárias são elaboradas. A extensão dos modos genéricos de sua base em práticas manuais para uma série de práticas e áreas de trabalho, institucionaliza o conceito de capacitação como o objetivo pedagógico fundamental. O campo especializado de recontextualização produz e reproduz conceitos imaginários de trabalho e de vida que abstraem tais experiências de relações de poder das condições vividas e negam as possibilidades de compreensão e crítica.

## O ESTADO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO

Se passarmos a considerar a mudança para modelos de desempenho e seus modos, em relação ao processo de recontextualização com o qual esses modelos e modos são imaginativamente elaborados como discursos e práticas pedagógicas, então devemos primeiramente examinar a forma de controle oficial sobre esses procedimentos recontextualizadores. No caso da educação de nível superior, não existe campo oficial de recontextualização para a elaboração de um discurso de educação de nível superior oficial. Entretanto, existe uma forte regulação indireta imposta ao processo recontextualizador pelo Higher Education Funding Council Executive [Conselho Executivo para Financiamento da Educação Superior] – inclusive o emprego decisivo de seletividade da pesquisa –, e pelos Research Councils [Conselhos de Pesquisa] e, no caso de algumas instituições, pela sua posição no setor. As instituições de educação superior têm de otimizar seus resultados com respeito ao ensino e pesquisa de acordo com essas restrições. Embora cada instituição tenha seu próprio campo de recontextualização e sua estrutura particular de gestão, cada uma delas compete com outras semelhantes<sup>3</sup>. Por conseguinte,

---

3. “As quarenta ‘novas’ universidades, antigas escolas politécnicas, livres do controle da autoridade local em 1989 e outras 600 faculdades de educação, que as seguiram há

o campo da educação superior aceita a estratificação interna das instituições, que fornece então seu grupo de referência para a recontextualização interna.

Aqueles que se encontram no topo ou quase no topo dessa hierarquia podem conservar suas posições mais por conseguirem atrair ou manter as principais estrelas do mundo acadêmico do que por mudanças em seus discursos pedagógicos que atendam às *exigências do mercado*. Isso não significa naturalmente negar a existência de avanços no campo intelectual, especialmente em se tratando de resultados tecnológicos bem-sucedidos, significa, sim, que eles não parecem muito inclinados a regionalizar seus discursos<sup>4</sup>. Em contrapartida, aquelas instituições que estão em posição bem menos privilegiada na estratificação são normalmente as que não conseguem atrair estrelas e, por conseguinte, estarão muito mais preocupadas em explorar as possibilidades do mercado de seu discurso pedagógico. Assim, essas instituições estarão mais propensas a desenvolver identidades projetadas. O que elas são passa a ser uma função das exigências determinadas pelo contexto de mercado e isso significa os recursos para a construção de sua identidade particular. Nesse caso, a regionalização será provavelmente um procedimento recontextualizador decisivo, e os conteúdos e nomes provavelmente se deslocarão para o que é considerado como demanda. Se

---

um ano em busca de independência corporativa (em 1993), criaram corpos dirigentes idênticos. Dirigentes independentes oriundos de empresas locais ocupam a maioria dos 12-14 cargos, enquanto os representantes do corpo docente e outros funcionários foram marginalizados. Os novos dirigentes de universidades e faculdades espelham-se nos conselhos de administração: pretendem ser agentes de mudança cultural, arrastando as suas instituições para a nova era de empreendimento (privatizado)". Bargh e Scott, relatando a sua pesquisa no *The Times*, 12 de dezembro de 1994.

4. Eu deveria mencionar ainda que os efeitos do monitoramento pelo Estado das publicações de pesquisa, que se realiza a cada quatro anos por intermédio do exercício de seletividade da pesquisa, estão alterando o tipo de pesquisa e de publicação. A pesquisa básica de longo prazo, que pode levar muitos anos (como nas ciências humanas) e cujo resultado é incerto, não é com certeza candidata a nenhum prêmio. Ela será provavelmente substituída pela pesquisa aplicada de curto prazo, com baixo risco e garantia de publicação rápida. Tal imediatismo é facilitado pelas atividades das agências de financiamento, estatais e privadas. Essas mudanças na pesquisa e nas publicações afetam a base e a orientação do ensino e, conseqüentemente, a base de conhecimento e a motivação dos estudantes. Não somente mudou a natureza da pesquisa, como também é razoável esperar que ocorra uma redução do número de comitês universitários, com um número menor de membros, na maioria nomeados e não eleitos. Tais mudanças agem seletivamente sobre aqueles que são nomeados ou promovidos. Dessa forma, uma nova cultura é criada e reproduzida por novos atores com novas motivações.

essas instituições desenvolverem identidades projetadas, então aquelas próximas do topo da pirâmide talvez consigam manter suas identidades introjetadas tradicionais, embora elas estejam agora mais *ambíguas e ambivalentes*, em virtude de suas orientações mais apropriadas. Como resultado, na educação superior não existe apenas uma estratificação de contextos recontextualizadores e de regionalização, mas também uma estratificação de identidades, não somente de instituições, mas igualmente de pessoal e de estudantes.

O processo de recontextualização na educação superior pode, assim, gerar um discurso pedagógico altamente variado (por meio da estratificação) com base em um movimento provavelmente comum rumo à modularização.

Fica agora bastante claro que os modos de desempenho dominam tanto o nível primário como o secundário. Entretanto, esses modos são diferentes daqueles encontrados na educação de nível superior, na qual, conforme mencionei, estão ocorrendo mudanças acentuadas em direção à regionalização. Por conseguinte, em consequência do Currículo Nacional (e de suas muitas versões), existe uma classificação mais forte, porque o currículo é uma coleção de disciplinas singulares, cujos aspectos comuns não são postos em prática de forma efetiva (Whitty, Rowe, Aggleton, 1994). O monitoramento desse currículo pelo Estado por meio de provas nacionais e as estruturas de exames públicos sustentam esse código de coleção. O enquadramento, por outro lado, diminuiu de importância em relação à avaliação devido ao papel cada vez maior da avaliação contínua e à possibilidade de os estudantes repetirem o curso se a nota obtida não for a esperada. As escolas podem explorar muito bem essa fraqueza estrutural sobre avaliação como forma de aumentar o seu desempenho. Embora o monitoramento do currículo escolar tenha sido centralizado, a estrutura administrativa foi descentralizada. As escolas têm agora maior autonomia sobre o orçamento e sua alocação, bem como sobre sua situação administrativa (podendo optar por não serem controladas pela autoridade local). O enfoque principal dessa estrutura gerencial é o desempenho da escola com referência à capacidade de atrair e conservar estudantes, seu comportamento e suas realizações. Visto desse ângulo, embora os discursos pedagógicos tenham diferentes enfoques, o enfoque gerencial de todas as instituições, em todos os níveis, é semelhante. A estrutura administrativa tornou-se o dispositivo para a criação de uma cultura empresarial competitiva. Esta última é responsável pelos critérios adotados nas principais nomeações administrativas e na contratação de pessoal especializado para promover a eficiência desta cultura. Existe assim um deslocamento entre a cultura do discurso pedagógico e a cultura gerencial. A cultura do discurso pedagógico das

escolas é *retrospectiva*, com base em uma narrativa passada de controle e significância das disciplinas, ao passo que a estrutura gerencial é *prospectiva*, apontando para o novo espírito empreendedor e suas instrumentalidades. O Estado insere então uma cultura pedagógica retrospectiva em uma cultura gerencial prospectiva. Entretanto, a ênfase no desempenho dos alunos e os passos tomados para melhorar e manter tal desempenho, para a sobrevivência da instituição, provavelmente abrirão caminho para a instrumentalidade promovida pelo Estado. O valor intrínseco do conhecimento pode ser destruído mesmo que o código de coleção do currículo pareça sustentar tal valor.

O Estado, por conseguinte, por meio de maior centralização e de novas formas de descentralização, introduziu mudanças nos modelos e métodos pedagógicos, nas estruturas gerenciais e nas culturas de todas as instituições educacionais, além de patrocinar modos genéricos. A reprodução de formas reconhecidas e recompensadas pelo Estado é facilitada pela mudança nas posições de controle nos campos de recontextualização (COR, CRP), pela introdução de novos discursos e, o mais importante de tudo, pela predominância de novos atores imbuídos de novas motivações.

## REORGANIZAÇÃO DO CAPITALISMO E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Investigamos as mudanças nos processos recontextualizadores em todos os níveis educacionais e a nova inserção no trabalho e na vida. Com exceção das instituições de elite, sugerimos que esse processo está deslocando as *identidades pedagógicas oficiais em que, os códigos foram adquiridos* de modos introjetados para modos projetados. Vimos que os modos introjetados são narcisistas, hierárquicos e elitistas e argumentamos que as novas formas de modos projetados corroem uma base coletiva e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação por instrumentalidades de curto prazo. O discurso até agora teve como única preocupação a elaboração e a distribuição de discursos pedagógicos, instituições e identidades oficiais. Embora tal discurso transmita, ou espere-se que ele transmita, soluções e estratégias politizadas de grupos e partidos dominantes, ele não está de forma alguma imune a outras influências, regulações e construção de identidades, as quais finalmente passamos a abordar.

Muita coisa já foi escrita sobre o pós-modernismo, a última fase do modernismo e a localização de identidades (Giddens, 1990, 1991; Harvey, 1989; O'Neil, 1995), e não tenho nenhuma intenção de discorrer aqui sobre essa literatura.

Entretanto, parece claro que, na antiga fala, aquelas identidades enfocadas do ponto de vista biológico (idade, gênero, relação de idade), as chamadas identidades “adstritas”, foram consideravelmente enfraquecidas, são ambíguas e podem até certo ponto ser realizadas. Essas pontuações culturais e especializações (idade, gênero, relação de idade) não possuem hoje mecanismos suficientes para a construção de uma base estável e coletiva. Além do mais, novamente na fala antiga, as identidades localizadas de classe e ocupação tornaram-se mecanismos atualmente considerados insuficientes para as identidades estáveis não ambíguas. Esse enfraquecimento dos mecanismos estáveis, não ambíguos, coletivos, para a construção de identidades, como resultado desse novo período do capitalismo de transição, causou perturbação e também o desmonte de tais identidades, e, ao mesmo tempo, ensejou a possibilidade de construção de novas identidades.

Podemos diferenciar três construções fundamentais de identidade, com oposições tanto no interior de cada construção como entre elas: *descentradas*, *retrospectivas* e *prospectivas* (ver Figura 2). São vários os recursos usados na construção dessas identidades. As identidades descentradas são construídas a partir de recursos locais. As identidades retrospectivas inspiram-se nas grandes narrativas, sejam elas culturais ou religiosas, que servem de modelos. As identidades prospectivas, por sua vez, devem sua construção a recursos narrativos que criam uma recentralização da identidade, isto é, dando à identidade uma nova base coletiva.

#### Identidades descentradas

Recursos opostos e com diferentes localizações servem de base para a construção dessas identidades. Em um caso os recursos são o mercado e, no outro, os recursos são terapêuticos. Farei uma distinção entre identidade instrumental e identidade terapêutica.

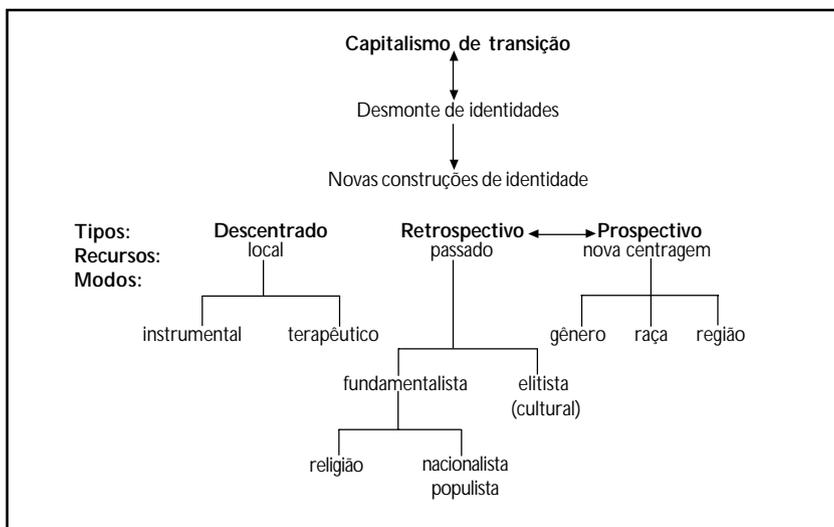
#### Instrumental (mercado)

Origina-se nos significadores de mercado. A identidade surge de uma *projeção* para artigos de consumo que transmite para o eu e outros os atributos espaciais e temporais da identidade, isto é, seu quem, seu quê e seu progresso. Tais construções são estáveis *apenas* no método de elaboração, *não* nas formas temporais. Para essas identidades, os limites são permeáveis e o passado não serve de guia para o presente, muito menos para o futuro. A base econômica dessas identidades orienta sua política: anticentralista.

## Terapêutica

Essa identidade é construída com recursos locais e é descentrada, mas oposta às identidades de mercado. Se as identidades de mercado são produzidas por meio de projeção, então a terapêutica é produzida por introjeção. Aqui o conceito de eu passa a ser fundamental, sendo visto como um projeto pessoal. É uma construção regulada internamente e independente dos significadores externos de consumo. Ela é uma construção verdadeiramente simbólica. A identidade assume a forma de uma narrativa aberta que constrói uma linearidade interna. A exemplo da identidade de mercado, também para a terapêutica as fronteiras são permeáveis e o passado não é um guia necessário ao presente ou ao futuro. Se a identidade de mercado depende da segmentação do *shopping center* então a identidade terapêutica é igualmente dependente de procedimentos internos razoáveis de segmentação externa.

FIGURA 2  
CAMPO CONTEMPORÂNEO DE IDENTIDADE



### Identities retrospectivas

Essas identidades usam como recursos as narrativas do passado que sejam capazes de fornecer modelos e critérios. Nesse aspecto, as identidades retrospectivas contrapõem-se às identidades descentradas, uma vez que ambos os

modos instrumental e terapêutico rejeitam as narrativas passadas como modelos e critérios para o presente ou para o futuro. Da mesma forma como distinguimos dois modos opostos de identidades descentradas, também diferenciaremos os dois modos opostos de identidades retrospectivas: fundamentalista e elitista.

### Fundamentalista

Essa é uma identidade retrospectiva elaborada com base em recursos religiosos fundamentalistas. Ela cria as condições para uma identidade não ambígua, estável, intelectualmente inacessível, coletiva. Além disso, absorve o eu em todas as suas manifestações, fornecendo-lhe um local livre de instabilidades e ambigüidades correntes e futuras para análise crítica, relação e comportamento. Ela também produz um isolamento considerável entre o sagrado e o profano, permitindo a entrada no mundo profano sem sofrer os efeitos de algum tipo de apropriação ou colonização. Em termos menos metafóricos, ela estabelece uma forte separação entre influências comportamentais e modernizadoras ou pós-modernizadoras. Assim, o fundamentalismo islâmico possibilita a apropriação de tecnologias ocidentais sem penetração intelectual. Mais próximo de nós, a ascensão de movimentos religiosos fundamentalistas ocupa funções semelhantes. Também podemos considerar o nacionalismo e o populismo como fundamentalistas, uma vez que ambos recorrem a explicações mitológicas de origem, pertencimento, evolução e destino.

### Elitista

Trata-se de uma identidade retrospectiva, totalmente oposta à fundamentalista, elaborada segundo os mecanismos da alta cultura; uma construção e apropriação elitista. Essa narrativa do passado fornece modelos, critérios e padrões de comportamento. É um amálgama de conhecimento, sensibilidades e maneiras, de educação e criação. Entretanto, ela pode ser apropriada por um tipo especial de educação, sem interferência da criação. Com as identidades fundamentalistas, ela compartilha classificações fortes e hierarquias internas, mas, ao contrário dos novos fundamentalismos, ela não aceita o envolvimento com o mercado. Embora as identidades fundamentalistas possuam sólidas regras de associação, a conversão é alcançável; isso é bem diferente no caso de identidades elitistas, uma vez que elas exigem um aprendizado bastante longo e árduo. Se as identidades descentradas utilizam a projeção e introjeção como métodos organizadores, acreditamos que as identidades retrospectivas (fundamentalistas ou elitistas) dependam mais das formações de um superego forte.

Essas identidades 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. As identidades prospectivas são lançadas por movimentos sociais, por exemplo, aqueles que tratam de gênero, raça ou região. Em seu ponto de partida, elas são evangelizadoras e confrontadoras. As identidades prospectivas compartilham com as identidades fundamentalistas a consumação do eu no sentido de que as manifestações envolvem toda a personalidade. As identidades prospectivas, a exemplo do que acontece com as fundamentalistas, estão engajadas na conversão, assim como as identidades fundamentalistas estão envolvidas em atividades econômicas e políticas para preparar o desenvolvimento de seu novo potencial.

Embora algumas dessas identidades tenham características semelhantes, elas são mutuamente exclusivas no sentido de que a adoção de uma exclui a possibilidade de outras. (Pode haver inter-relação das identidades fundamentalistas e identidades prospectivas). Esta classificação rigorosa sugere bases sociais distintas e diferentemente especializadas. A posição de classe social pode não fornecer tal base<sup>5</sup>. Na verdade, essas identidades podem bem ser significadoras de frações de classe em vez de identidades de classes sociais propriamente ditas. Talvez fosse melhor identificar a posição social dessas identidades, ou antes, a posição social que atua seletivamente na sua construção em termos de campos de controle simbólico e economia bem como das posições dentro de tais campos. À guisa de tentativa, poderíamos sugerir o seguinte. As identidades terapêuticas e elitistas serão provavelmente elaboradas por discursos pedagógicos e distribuídas em agências especializadas no campo de controle simbólico. As descentradas

---

5. Surgem questões importantes em relação à interação entre classe social e formação de identidade. Ver Lancaster Regionalism Group (1985), Giddens (1990) e também uma crítica, perceptiva e solidária a Giddens, de Hay, O'Brian e Penna (1993/1994).

(instrumentais) são selecionadas por aqueles no campo econômico que não ocupam posições empresariais, por exemplo, as novas tecnologias da informação. As fundamentalistas (no Ocidente) serão provavelmente selecionadas por aqueles que têm uma base empresarial no campo econômico ou uma base *ameaçada* naquele campo. As identidades prospectivas serão mais provavelmente encontradas no campo de controle simbólico do que no campo econômico.

O que importa é que apenas *uma* das sete identidades possíveis entre os três tipos é o tipo projetado, enquanto no campo de identidades pedagógicas oficiais existe um movimento geral em direção ao tipo projetado. Essa parece ser a base de oposição entre as identidades reguladas pelo Estado e as identidades do tipo projetado, distribuídas pelo Estado; uma resposta em termos educacionais ao capitalismo de transição, e o surgimento de novas possibilidades de formação de identidade do tipo introjetado é também um resultado desse mesmo tipo de capitalismo. Esse deslocamento entre o princípio organizador de formação de identidade, dentro e fora da educação oficial, pode bem ser uma condição importante para uma reavaliação crítica das instituições educacionais e o princípio e foco de seus discursos. A própria natureza diversa e contraditória das novas formações de identidade cria uma base generalizada de resistência. Tal diversidade pode ser menos um índice de fragmentação cultural como nas histórias pós-modernistas e mais um ressurgimento cultural geral de rituais de subjetividade em novas formas sociais. Pela primeira vez produzimos um discurso e uma cultura pedagógicos, virtualmente seculares, e que são ao mesmo tempo uma recuperação do sagrado<sup>6</sup>. Isso não quer dizer que tais formas serão bem-vindas, patrocinadas ou generalizadas.

As tradutoras deste artigo são membros da Cooperativa de Profissionais em Tradução – Unitrad (unitrad@unitrad.com.br)

---

6. O que parece estar acontecendo no final do século XX é uma redução do espaço para o sagrado. No início desse século, o sagrado estava centralmente localizado e informava a base coletiva da sociedade por meio da inter-relação do Estado, da religião e da educação. Essa base coletiva se encontra, hoje, consideravelmente reduzida como recurso para um sagrado centralizado. Atualmente, o sagrado manifesta-se em locais, movimentos e dispersos. Sua fragmentação é menor, mas é maior a sua dispersão, localização e especialização. Talvez fosse útil aqui ampliar a relação entre identidades retrospectivas e recursos religiosos fundamentalistas, na medida em que eles surgem das atividades de diferentes grupos. No Oriente Médio, por exemplo, o avanço das religiões fundamentalistas tem sido visto como um meio de recuperar uma identidade coletiva em face da política,

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARGH, C., SCOTT, P. The New management. *The Times*, 12 dec. 1994.

BERNSTEIN, B. *Class and pedagogies: visible and invisible*. London: Routledge, 1975/1977/1990. v.3 revised, v.4.

DANIELS, H. R. J. *Charting the agenda: educational activity after Vygotsky*. London: Routledge, 1994.

ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press, 1994.

GIDDENS, A. *The Consequences of modernity*. Cambridge: Polity, 1990.

\_\_\_\_\_. *Modernity & self-identity*. Cambridge: Polity, 1991.

HARVEY, D. *The Condition of past-modernity: an inquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell, 1989.

HAY, C.; O'BRIAN, M.; PENNA, S. Giddens, modernity and self-identity, the "hollowing out" of social theory. *Arena*, n.2, p. 45-75, 1993/1994.

HYLAND, T. *Competence education and NVQs: dissenting perspectives*. London: Cassell, 1994.

JENKINS, C. The Professional middle class and the origins of progressivism: a case study of the new educations fellowship 1920-1950. *Core*, v.14, n.1, 1990.

JONES, L.; MOORE, R. Appropriating competence: the competency movement, the new right and the "culture change" project. *British Journal of Education of Work*, 1995.

LABOV, W. The Logic of non-standard English. In: GIGLIONI, P. P. (ed.). *Language and social context*. Harmandsworth: Penguin, 1972. (Penguin Modern Sociology Readings)

LANCASTER REGIONALISM GROUP. *Localities, class and gender*. London: Pion Press, 1985.

MACE, J. Research matters. *Journal of Policy Studies*, 1995.

---

modernização e tecnologias ocidentais. Isso pode também ser um meio usado no Ocidente para que os grupos possam manter a sua identidade anterior, diante dos problemas de assimilação por parte dos jovens e para servir como base política. Os movimentos islâmicos nos Estados Unidos criam uma nova base para a identidade negra, para uma nova política e para a formação de um espírito empreendedor. Nesse caso, a identidade prospectiva provém da recontextualização de uma narrativa restrospectiva. O cristianismo carismático pode surgir da falta de apoio dos jovens à ortodoxia institucional.

MANPOWER SERVICES COMMISSION. *Analytic techniques for skill comparison*. Sheffield: MSC, 1977.

\_\_\_\_\_. *Young people starting work*. Sheffield: MSC, 1981.

MOORE, R.; HICKOX, M. Vocationalism and educational change. *Curriculum Studies*, 1995.

O'NEIL, J. *The Poverty of post modernism*. London: Routledge, 1995.

PLOWDEN REPORT. *Children: their primary schools*. London: HMSO, 1969.

TRAINING AGENCY. Developing standards by references to functions, development of assessable standards for national certification, guidance note 2. Sheffield, 1989.

WERTSCH, J. V. The Semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky & M. M. Bakhtin. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. (eds.). *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives*. New York: Academic Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985a.

WHITTY, G. The New right and national curriculum. In: MOORE, R.; OZGA, J. (eds.). *Curriculum policy*. Oxford: Pergamon; Open University, 1991.

WHITTY, G.; ROWE, G.; AGGLETON, P. Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment. *International Studies in the Sociology of Education*, v.4, n.1, p.25-41, 1994.

Recebido em: maio 2003

Aprovado para publicação em: maio 2003