# ENTREVISTA COM BASIL BERNSTEIN<sup>1</sup>

Joseph Solomon Universidade de Atenas, Grécia

André Bocchetti

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil

Julia Polessa Maçaira

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil

Conduzida por Joseph Solomon<sup>2</sup> Revisão de Paulo tonton

Basil Bernstein era dono de um pensamento inquieto. Seus trabalhos investigativos, realizados entre as décadas de 1950 e 1990, na fronteira entre a sociologia e a psicologia, e sempre com especial atenção à atividade educativa, nunca deixaram de ser por ele revisitados, atualizados, reeditados. Sua cautela em apresentar ao grande público seus textos era prova disso, ao lado de um senso de incompletude que parecia movê-lo: "Eu sempre senti que o único texto digno de ser lido era aquele ainda por ser escrito", escreveu ele na introdução do primeiro volume de "Classes, Códigos e Controle" (BERNSTEIN, 2003 [1971], p.1), a importante coletânea de seus textos ainda esparsamente difundida e comentada no Brasil.

Essa espécie de mal-estar inerente à pesquisa foi particularmente profícua na obra de Bernstein. A força de suas reflexões cunhou e reeditou noções como pedagogia, currículo, controle simbólico, dispositivo pedagógico, identidade, código, fronteira etc. A intensa rede de relações construída entre esses e outros tantos conceitos pelo autor inglês culminou em uma teorização robusta e fundamental à compreensão das complexas condições de controle às quais estão submetidos os discursos e, consequentemente, a forja da subjetividade.

Alguns aspectos fundamentais dessa malha conceitual bernsteiniana são apresentados na entrevista que segue. Nela, o próprio Bernstein, revisando algumas de suas principais ideias já nos anos finais de vida, revela o modo como sua teoria foi construída e impactada pelas críticas a que foi submetida e pelos agentes que, de algum modo, a operacionalizaram. A detalhada conversa conduzida por Joseph Solomon é repleta de sistematizações e organiza uma retrospectiva importante das principais ideias que fizeram do legado de Bernstein uma contribuição valiosíssima às áreas de conhecimento no qual ele esteve inserido – sendo, hoje, particularmente importante ao campo dos estudos curriculares em educação, no qual esperamos que essa tradução possa ecoar de modo singular.

A teoria do controle simbólico e da produção, da reprodução e das mudanças culturais de Bernstein, desenvolvida desde os fins dos anos 1970 até hoje, é conhecida pelo seu caráter complexo, formal e generativo, e obteve um reconhecimento internacional. Ela inspirou numerosos trabalhos teóricos em diversas disciplinas e forneceu o quadro conceitual de uma pesquisa sociológica empírica robusta e fina, sobre as práticas culturais e particularmente sobre as práticas pedagógicas e seus efeitos, em numerosas partes do mundo (Bernstein, 1990, p. 3-6; 1996, p. 91-133). Essa pesquisa, por sua vez, foi um instrumento de desenvolvimento da teoria.

Por razões diversas (ver Atkinson, Delamont e Davies, 1995, p. X), a teoria nem sempre foi bem recebida ou bem tratada no meio intelectual anglo-saxão. Ela criou uma forte controvérsia e tornou-se, por vezes, um objeto de simplificações grosseiras, de incompreensão, abusivamente utilizada politicamente e ideologicamente. O caso dos códigos de linguagem, elaborados e restritos, constitui um exemplo bem conhecido.

A teoria é explicitamente fundada sobre elementos selecionados e criativamente "remodelados" da teoria social moderna, e incorpora os traços fundamentais das correntes de pensamento mais recentes. Bernstein é um autor que faz resumos consistentes e detalhados sobre os teóricos e os conceitos por eles utilizados, e também sobre a forma como eles são utilizados em seus próprios trabalhos (ver Bernstein, 1973, p. 17-39, 168, 194-198; 1977, p. 1-33; 1990, 133-134; 1996, p. 147-152). Diversos analistas desses trabalhos começaram a localizar e a explicar seus numerosos e, por vezes, aparentemente, divergentes, bastiões teóricos (ver Atkinson 1985; Solomon, 1989; Dickinson e Erben, 1995). Entretanto, essa teoria é, em vários aspectos, original senão única. Ainda que seja classificada geralmente na vasta categoria de teorias da reprodução cultural, ela é, em meu ponto de vista, a única teoria que:

- 1. Engloba e religa sistematicamente, em um só dispositivo, diferentes contextos de experiência, tais quais o trabalho, a família e a educação, em níveis diferentes de regulação: relações de classe, Estado, diretrizes curriculares<sup>3</sup> e pedagogia, até os indivíduos;
- 2. Tem por objetivo a criação de uma linguagem que possibilite descrições sociológicas coerentes de práticas de regulação e ferramentas conceituais para pesquisa;
- 3. Inclui, desde o princípio, variação e transformação, reais ou potenciais, em todos os níveis do dispositivo e entre seus níveis.

O que faz de uma entrevista com Bernstein, do fim dos anos 1990, e de sua publicação, uma empreitada interessante? Em princípio, um conjunto de acontecimentos relativamente recentes traz uma mudança na atmosfera que envolve seu trabalho na comunidade intelectual de língua inglesa. Esta sempre se mostrou desconfiada em relação ao seu discurso teórico "endógeno" complexo. Tais acontecimentos são a publicação de duas coletâneas de textos tratando dos trabalhos de Bernstein ou neles se inspirando, um editado por Atkinson, Davies e Delamont (1995), o outro editado por Sadovnik (1999). Outro evento mais recente, mas de mesma natureza, é a conferência "Saber, Identidade e Pedagogia", organizada pela Universidade de Southampton, que ocorreu em março de 1998. Ela foi quase exclusivamente

focada na teoria de Bernstein e sua contribuição à pesquisa (publicação na revista *Éducation et Linguistique*).

A publicação do início de 1996 da mais recente obra de Basil Bernstein, *Pedagogia, Controle Simbólico e Identidade: Teoria, Pesquisa, Crítica* (os quais muitos se referem como o "volume 5", ainda que seja a única de suas obras que não se intitula ou tenha como subtítulo *Classe, Códigos e Controle*) é o outro evento essencial. Nesse livro Bernstein trata, em um estilo claramente formalizado, mais narrativo e pessoal do que de costume, os temas fundamentais, a elaboração e a ampliação da "Teoria dos Códigos" e de suas relações com a pesquisa (ver também *British Journal of the Sociology of the Education*, 18, 1, 1997, p. 115-128 para um "Simpósio de Análise" do livro escrito por Atkinson, Singh e Ladwig).

Esses eventos reposicionam a teoria e explicam suas dimensões e potencialidades. Ainda mais importante, eles demonstram também suas relações muito fortes com a pesquisa e abordam sua influência tanto sobre a Sociologia da Educação quanto sobre a análise das instituições e práticas de controle simbólico, objetos da pesquisa sociológica, tanto quanto da pedagogia e a educação *stricto sensu*.

O interesse elevado pelo trabalho de Bernstein não é, eu creio, ligado estritamente às mudanças no campo de disputa intelectual, porém mais especificamente a uma nova necessidade geral de um quadro de explicação e de ferramentas, para compreender e analisar, de um lado, as transformações que se produzem na esfera do trabalho em educação e em outras instituições e práticas regulatórias; e, em outra parte, suas consequências para a construção da identidade, particularmente, no contexto: (a) das reformas educativas que ocorrem não somente no Reino Unido mas, progressivamente, em numerosos outros países, particularmente na Europa e na América a partir de meados dos anos 1980; (b) das mudanças no campo das tecnologias, da economia, do mercado de trabalho e da cultura, que afetam de maneira draconiana, os modos de ser, de se tornar, de sentir, de pensar e de estabelecer relações. Não é impossível que essas questões coloquem em causa a generalidade da teoria e conduzam a novos desdobramentos.

Um dos numerosos atos de reconhecimento internacional do trabalho de Basil Bernstein, e como eu o sugeri acima, umas das expressões da pesquisa transnacional em um quadro global de explicação de suas "novas condições", foi sua nomeação como Doutor Honorário (Docteur honoraire) da Universidade de Atenas em novembro de 1996. Em seu discurso inicial, ele tratou o tema "Saber oficial e identidades pedagógicas". Foi quando surgiu a ideia da entrevista, ainda que ela só tenha ocorrido muitos meses depois, por meio de *email*.

Nesta entrevista, o professor Bernstein responde de maneira detalhada à questões abordando o conceito de pedagogia, seu papel em sua teoria e sua capacidade de tratar diferentes realidades da regulação e da construção em diferentes contextos, e não somente naquele da educação formal; o conceito de identidade e sua relação com os "códigos" e os "discursos"; as "fronteiras" como "chaves conceituais" da teoria; a transformação de uma teoria "centrada no código" em uma teoria "centrada no discurso", e também as questões relativas à estrutura, à estratégia de produção e ao desenvolvimento histórico da teoria. Assim, o leitor reconhecerá aqui não somente os temas fundamentais da teoria, mas também das novas etapas de ampliação de seu horizonte; e descobrirá aí também os aspectos mais

pessoais e geralmente velados da atividade de escrita e da produção intelectual como processo.

J.S.: Professor Bernstein, em seus trabalhos essencialmente sociológicos sobre a produção cultural, a reprodução e a mudança, você dedica um lugar particularmente especial ao conceito de pedagogia. Além disso, a pedagogia é geralmente considerada como um conceito de ordem inferior, se referindo a um conjunto indiferenciado de práticas para educar e instruir as crianças, a métodos e processos de transmissão e de aquisição, cujo objetivo é o de desenvolver os conhecimentos, as competências e a ordem moral.

Em sua teoria, esse conceito funciona, creio, em um nível de abstração mais alto, e se refere a diversos conjuntos variáveis de regras e de princípios e a dispositivos, engendrando diferentes tipos de práticas que produzem diferentes tipos de identidade. Você poderia nos explicar que sentidos você dá a esse conceito, porque e como você o utiliza em sua teoria e quais são suas capacidades de abordar as práticas culturais e as experiências outras além destas da educação?

*B.B.*: Para começar é necessário distinguir entre consequências pedagógicas e relação pedagógica. Toda experiência porta em si um potencial pedagógico, mas nem todas as experiências são geradas pela pedagogia.

Quando falo de pedagogia, eu me refiro às relações pedagógicas que modelam as comunicações pedagógicas e seus respectivos contextos. Podemos distinguir três formas fundamentais de pedagogia: explícita, implícita e tácita. "Explícita" e "implícita" se referem a uma relação pedagógica progressiva no tempo, na qual existe uma intenção expressa de iniciar, de modificar, de desenvolver ou de transformar o saber, a conduta ou a prática por alguém ou alguma coisa que já possui os recursos necessários e os meios de avaliar a aquisição ou tem acesso a eles. O aprendiz pode definir a relação como legítima ou não, aceitar ou não o que está por adquirir. "Explícita" e "implícita" se referem à visibilidade, do ponto de vista do aprendiz, da intenção do transmissor quanto àquilo que deve ser adquirido. No que concerne à pedagogia explícita, a intenção é muito visível, enquanto na pedagogia implícita a intenção é, do ponto de vista do aprendiz, invisível. A pedagogia tácita é uma relação pedagógica na qual a iniciação, a modificação, o desenvolvimento ou a transformação do saber, da conduta ou da prática se produzem enquanto nenhum membro do grupo toma consciência disso. Aqui, as significações são não linguísticas, condensadas e dependentes do contexto; são puramente a retransmissão de um código restrito. Um exemplo disso poderia ser a modelização, talvez o modo pedagógico primeiro, primeiro no sentido cronológico e primeiro no sentido da duração. Esta modelização primária, na qual nem o transmissor nem o aprendiz tem consciência da relação pedagógica, deve ser distinguida da modelização secundária, que só é uma realização deliberada e intencional para o aprendiz.

Agora, tomemos o exemplo de uma demanda de informação. Podemos distinguir os casos nos quais a informação é dada sem se preocupar com a pessoa a ser informada e os casos nos quais ela é dada de maneira a responder à necessidade tal como o informante a percebeu. Neste último caso, há um elemento de contextualização que pode receber um reforço complexo. Eu sugiro que uma resposta desse tipo se produz no que eu chamo de

discurso horizontal e é um ato pedagógico incompleto, normalmente completamente desgastado no momento de seu exercício.

No que se refere aos atos pedagógicos fragmentados, encontramos sempre a presença de uma intenção de iniciar, de modificar, de desenvolver ou de modificar o saber, a conduta, a prática, ou os três ao mesmo tempo, ainda que a aquisição de critérios nos quais a informação não esteja sempre submissa à avaliação da parte do transmissor, nem que o aprendiz esteja disponível para esta avaliação. Por exemplo, um médico pode dar uma instrução a um paciente, mas ele não sabe se esta foi devidamente seguida.

Pode-se distinguir o que acaba de ser descrito das representações e das projeções mediáticas como as que encontramos nas revistas, jornais e na televisão que contêm uma grande diversidade de discursos. Todas essas formas midiáticas são organizadas de maneira segmentada e os segmentos podem ter uma variedade de modos de realização discursiva e de motivações. Entretanto, no caso dessas mídias, a produção é orientada em direção à manutenção, ao desenvolvimento ou à mudança de um nicho de público. Do ponto de vista das produções das mídias, ela pressupõe o que eu chamo de dispositivo pedagógico, mas o seu resultado é uma comunicação pedagógica?

Raramente existe controle direto forte, ou mesmo controle indireto, sobre o contexto, as relações sociais e as motivações dos consumidores, assim como aquilo que é adquirido em que nível e com qual objetivo. Nós temos aqui um caso onde o dispositivo pedagógico, quer dizer, as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, é a condição da produção do discurso, mas a organização segmentária deste cria uma variedade de modos de comunicação cujos produtos são complexos, a níveis múltiplos, para todo segmento e também para a mídia como forma de discurso. Eu proponho chamar a *forma* do discurso midiático um quase-discurso pedagógico, engendrado pelo dispositivo pedagógico, mas cuja realização segmentária está enraizada. Do ponto de vista do aprendiz, tudo o que é segmentado pode trazer uma modelização primária ou secundária (relação pedagógica tácita), fazendo parte de uma projeção pedagógica inscrita no tempo (relação pedagógica explícita/implícita), ou ser a transmissão de uma informação especialmente apresentada (ato pedagógico), ou, mais provavelmente, entrelaçar todas, ou algumas, dessas formas de relação pedagógica.

Para resumir minha posição, nós definimos aqui uma comunicação pedagógica (explícita, implícita ou tácita) que se produz normalmente nas instâncias pedagógicas formais e informais, a saber, a família, a escola ou as instituições religiosas. Entretanto, é evidente que essas definições não cobrem as situações nas quais pode haver formas de regulação pedagógica, qualquer que seja a natureza da aquisição. Há um certo número de segmentos no interior do discurso horizontal (cotidiano) nos quais solicitamos e fornecemos informação. Nós distinguimos aqui os atos pedagógicos nos quais a informação é especificamente recontextualizada por aquele que a fornece expressamente para responder à necessidade daquele que a solicita. Nós utilizamos o termo "ato" para diferenciá-lo da "comunicação" e demonstrar a natureza específica e limitada da relação pedagógica. Nós podemos igualmente distinguir alguns atos pedagógicos dominados pela recontextualização do discurso vertical, a saber, aquele do saber específico, por exemplo, entre médico e paciente, advogado e cliente

etc. Esse tipo de nova contextualização pode ser modificado, ou não, em razão daquele que a recebe.

Nós julgamos necessário distinguir os atos pedagógicos da regulação pedagógica real ou potencial de mídias diversas, a saber, jornais, revistas, televisão, rádio. Nós distinguimos a forma midiática de qualquer realização segmentar. Nós consideramos a forma como um produto explícito do dispositivo pedagógico que cria um quase-discurso pedagógico. Esse discurso é realizado de forma segmentada, e todo segmento pode ser um ato pedagógico ou não, uma comunicação pedagógica explícita, implícita ou tácita, ou um amálgama de tudo isso. Desse ponto de vista, uma mídia de massa toma a forma de um discurso quase-pedagógico e sua realização é um segmento interligado.

A pedagogia é o ponto central de minha teoria na medida em que as modalidades pedagógicas são de realizações essenciais do controle simbólico e assim do processo de produção e de reprodução culturais. O controle simbólico, através de suas modalidades pedagógicas, tenta moldar e distribuir formas de consciência, de identidade e de desejo. Aqui, podemos distinguir entre as modalidades pedagógicas oficiais e as modalidades pedagógicas locais. As primeiras são os controles simbólicos oficiais e originam a micro/macro regulação de contextos, de práticas, de avaliações e de aquisições em níveis institucionais. As últimas, as modalidades pedagógicas locais, são as regulações familiares, de grupos de pais ou da "comunidade". que me interessa é que há relações potenciais, colonizadoras/complementares/conflituais, privilegiam/marginalizam, que entre modalidades pedagógicas oficiais e locais.

Evidentemente, o controle simbólico tem outros retransmissores culturais, e saber se a teoria se aplica ou não é objeto a ser pesquisado. Meu próprio trabalho está centrado sobre um campo de pesquisa limitado: essencialmente, as modalidades pedagógicas oficiais e locais.

Eu devo acrescentar aqui que o oficial não é limitado às instituições educativas formais, mas inclui as instâncias médicas, psiquiátricas, os serviços sociais, as instâncias penais, de planificação e de informação. Da mesma forma, o "local" não está limitado à família, mas inclui outras identidades sociais, formando contextos, agentes, práticas e aquisições.

O controle simbólico se materializa pelo que eu chamo de "dispositivo pedagógico". O dispositivo consiste em três regras que dão origem a três campos de enfrentamento respectivos, contendo agentes dotados de posições e de práticas e buscando a dominação. Devo dizer rapidamente que, se eu, assim como muitos, achei o conceito de campo de Bourdieu muito valioso, tive dificuldades de me utilizar de suas fronteiras, suas inter-relações e condições de existência em meu próprio trabalho. No mais, e ainda de acordo com o meu ponto-de-vista, a metáfora do campo, que ela venha da Mecânica Clássica ou da Psicologia Social Topológica de Lewin, não carrega uma projeção imaginativa adequada. Eu então me fixei sobre a metáfora "campo de conflito", que cria um sentimento dramático e de luta, ao mesmo tempo interno e externo.

Voltemos às três regras constituintes do dispositivo pedagógico: as regras de distribuição tentam controlar o acesso ao campo de conflito pela produção legítima do discurso. Os discursos pedagógicos são projetados a partir de posições nos campos de conflito da

recontextualização, e as regras de avaliação dão forma a todo contexto de aquisição dado. Isso dá origem a uma macro/micro transição que não é necessariamente, e na verdade raramente o é, uma tradução linear. Os campos de conflito, enquanto recursos, podem ter diferentes graus de autonomia entre eles e com relação ao Estado. O dispositivo pedagógico, condição de materialização do controle simbólico, é objeto de uma luta por sua dominação, pois o grupo que se apropria dele tem acesso a um "diretor" e a um distribuidor da consciência, da identidade e do desejo. A questão é, portanto: O diretor de quem, no interesse de quem, ou por qual consciência, qual desejo e qual identidade?

Até aqui, é o controle simbólico mediatizado pelo dispositivo pedagógico que é a condição da construção dos discursos pedagógicos.

Mas o discurso pedagógico, enquanto linguagem, possui um vasto potencial de realizações. Apesar da estabilidade esperada do dispositivo pedagógico, condição de qualquer dispositivo pedagógico, o discurso é ele mesmo contingente. Ele o é em relação às atividades internas aos campos de conflito, e em relação às autonomias relativas, quer sejam internas a esses campos ou se situem entre eles. São as atividades internas aos campos de conflito que criam as modalidades pedagógicas, quer dizer, seus códigos geradores. Os códigos são princípios reguladores que selecionam e integram as significações pertinentes (classificações), as formas de sua realização (enquadramento) e seus contextos desencadeadores. Os valores (fortes/fracos) e as funções (classificação/enquadramento) carregam o código potencial. A maneira pela qual esse potencial é atualizado é função da luta por construir e distribuir as modalidades do código que regem as relações pedagógicas, as comunicações e as gestões dos contextos. O conflito é endêmico no interior dos campos de conflito e entre eles, na luta por dominar as modalidades e na relação entre as modalidades pedagógicas locais e as modalidades pedagógicas oficiais. No nível micro do contexto pedagógico, algumas relações colonizadoras, complementares, de ordem a privilegiar e marginalizar podem se desenrolar segundo a modalidade do código (±CL/±ENQ)<sup>4</sup>.

É importante repetir aqui, uma vez mais, que as regras não são códigos, mas *recursos* para os códigos: recursos diferentes, trazidos por grupos diferentes, que realizam diferentes distribuições de poder e princípios de controle. Assim, os códigos transformam as distribuições de poder e os princípios de controle em comunicação pedagógica. Os códigos tentam suprimir as contradições, as clivagens e os dilemas na ordem externa (classificação), e estabelecem defesas psíquicas para a ordem intra-individual pela separação (fronteiras) que produzem. *Mas a aquisição do código acarreta necessariamente, por sua vez, a aquisição da ordem e o potencial para perturbá-la*.

J.S: Você diz que as modalidades pedagógicas, originadas no campo da recontextualização, tentam moldar e distribuir as formas de consciência, de identidade e de desejo. "As identidades", segundo sua teoria, são construídas, distribuídas, enraizadas, desenraizadas, modificadas, por um lado em relação à natureza das modalidades pedagógicas que dominam o campo simbólico, e por outro lado através de suas transformações. Você poderia nos explicar de qual maneira você constrói e utiliza o conceito de identidade na sua teoria? Quais são suas "referências" diante de outras teorias

e teóricos? O conceito de identidade se assemelha ao conceito estruturalista de tema, como foi indicado, por exemplo, por Sadovnik (1995)? Do mesmo modo, "a identidade" inclui ou se afasta de outros conceitos que tentaram descrever um certo tipo de interioridade: consciência, pensamento, o si mesmo, o assunto etc.? Qual a ligação entre a identidade e o conceito de código (enquanto regulador de experiência)? Qual é a ligação existente entre identidade e discurso?

Além disso, particularmente na obra que você publicou em 1990, você faz referência de maneira explícita e expandida ao "conjunto" do campo da sociologia da educação. Me parece que, uma vez que você desenvolve seu modelo teórico de prática pedagógica (classificação, enquadramento, regras de reconhecimento e realização), você faz uma tentativa de gerenciar o eterno problema dos níveis micro e macro na sociologia da educação. Essa preocupação aparece, de maneira evidente, na sua referência às regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. Você poderia, a partir desse ponto de vista, tornar mais explícita a ligação entre seu modelo teórico e suas análises das identidades contemporâneas que as recentes reformas na educação tentam construir? E para completar essas questões sobre a identidade, em qual posição esse conceito se encontra em relação aos seus conceitos de "relações entre" os sujeitos, e "relações internas" a eles? Em outros termos, esse conceito se refere mais às relações entre categorias que às "relações internas" ao tema ou o contrário?

B.B.: O conceito de identidade foi introduzido pela primeira vez no artigo de 1971 intitulado "Classificação e enquadramento do saber educativo", no qual o conceito se referia às consequências subjetivas da especialização discursiva pedagógica (por exemplo, biólogos, médicos etc.). A força dessa identidade era função da relação de classificação com outros discursos pedagógicos. Nesse artigo, a base social dessa identidade foi também analisada. Resumindo: a identidade era composta de traços sagrados e profanos. Os primeiros se referiam à relação com a forma de saber (a sua alteridade) e às obrigações discursivas e sociais que exigia essa relação.

Os segundos, os traços profanos, se referiam às demandas contextuais e às condicionantes do contexto econômico. Assim, a identidade podia ser ameaçada por uma mudança na sua relação de classificação, ou por uma alteração desfavorável no contexto econômico. Essa análise não estava centrada na identidade em termos de formas de sua realização e da prática que rege sua aquisição.

A análise da aquisição foi desenvolvida em um artigo intitulado "Códigos, modalidades e o processo de reprodução cultural: um modelo" (1981). Fazia-se uma distinção entre "voz" e "mensagem". A "voz" representava os limites daquilo que poderia ser realizado para que a identidade fosse reconhecida como legítima. A relação de classificação estabelecia a "voz". Dessa maneira, as relações de poder regulavam a "voz" por meio da relação de classificação. Entretanto, a "voz", ainda que tenha sido uma condição necessária para estabelecer aquilo que podia ser dito e seu contexto, não poderia determinar *aquilo que era dito*, nem a *forma* de sua realização contextual: aquilo que constitui a "mensagem". A "mensagem" era função do enquadramento. Quanto mais o enquadramento era forte, mais o espaço acordado às variações potenciais da mensagem (aquilo que foi dito e sua realização contextual) era

estreita. Assim, a modalidade da identidade adquirida era função das relações de classificação e de enquadramento, regendo as realizações contextuais e discursivas. Eu poderia falar de codificações específicas da identidade em termos de sua classificação e enquadramento. No artigo nós propusemos, igualmente, que existia uma tensão entre "voz" e "mensagem", no sentido de que a segunda podia modificar a primeira, quer dizer, que as relações de enquadramento poderiam conduzir a uma mudança nas relações de classificação. As relações de enquadramento poderiam, então, colocar em questão as relações de poder, impondo ou permitindo a classificação.

Até aqui, eu falei da construção de modalidades de identidade e de suas transformações ao nível institucional. Mais tarde, em 1996, eu estudei as reformas curriculares contemporâneas nacionais enquanto uma luta para projetar identidades pedagógicas oficiais. A questão se coloca na relação entre a análise da identidade no interior dos níveis institucionais, em termos de valores de classificação e de enquadramento, e a análise das identidades oficiais projetadas ao nível do Estado. Entretanto, eu não acredito ser possível exprimir essas projeções oficiais em termos de valores, de classificação e de enquadramento; é possível, com efeito, que existam grandes variações na distribuição de currículos, de práticas pedagógicas e de contextos que elas engendram, mais no que concerne a certas projeções oficiais do que a outras. Tyler (1998) não concorda com esse ponto de vista e liga o código às projeções pedagógicas oficiais.

Subjacente a essa abordagem particular da identidade, nós vemos a questão da maneira pela qual as variações na distribuição do poder (classificações) e as variações nos princípios de controle (enquadramentos) impõem ou permitem variações na formação das identidades e de suas mudanças, por meio de uma especialização diferencial da comunicação e de sua base social.

Quanto à questão de saber se o conceito de identidade se refere mais às relações entre as categorias ou às relações internas aos sujeitos, nós podemos agora dar-lhe uma resposta. A forma e a modalidade da identidade pedagógica são resultado das relações de classificação (relação entre as categorias) *e* da forma de realização das relações de classificação, quer dizer, da força do enquadramento (relações internas). Em outros termos, a modalidade de códigos é resultado das "relações entre" e das "relações internas".

Irei agora tratar rapidamente das identidades pedagógicas oficiais projetadas e das identidades locais.

Como você sabe, existe uma literatura abundante sobre a identidade, a subjetividade e o "eu", com a qual eu não me preocuparei aqui. A maior parte dessa literatura consiste em descrições teóricas mais do que em descrições detalhadas, empíricas, representativas. O que me interessa, sobretudo, são *os recursos contemporâneos* que permitem construir, em condições de mudança cultural e econômica, um sentimento de pertencimento e de diferença, e gerir o sentimento interno do que faz sentido e as relações externas, no tempo, espaço e contexto.

Eu foquei particularmente no discurso pedagógico oficial, visto como emergente em um campo de conflito de recontextualização oficial, que contém quatro posições potenciais para a designação e a distribuição das identidades pedagógicas – retrospectivas, prospectivas

(identidades centradas), terapêuticas e de mercado (descentralizadas), que permitem gerar transformações culturais e econômicas contemporâneas.

Aqui, uma identidade oficial é construída pelo enraizamento de um itinerário pessoal (saber, moral, local) nos objetivos dominantes de uma sociedade. Utiliza-se o mesmo modelo para descrever a emergência das identidades locais nas condições de reorganização do capitalismo. Aqui vemos as identidades como descentralizadas (orientadas para o presente), centralizadas (orientadas para o passado) e recentralizadas (orientadas para o futuro). Podese dizer brevemente que a identidade se refere, aqui, aos recursos contemporâneos que permitem construir o pertencimento, o reconhecimento de si e dos outros, e a gestão do contexto (aquilo que sou, onde estou, com quem e quando). A potencialidade dos recursos é de fazer frente ao desenraizamento dessas identidades cuja base coletiva, estável e não-ambígua foi enfraquecida pelas condições contemporâneas de reorganização do capitalismo. É possível, agora, examinar as relações entre as identidades pedagógicas oficiais projetadas e distribuídas pelas reformas curriculares contemporâneas e a emergências das identidades locais.

Há aqui, evidentemente, uma relação com as tecnologias de normalização, com a disciplina e com a construção do sujeito de Foucault, mas a teoria confere uma imagem mais dinâmica da luta por se apropriar, criar e distribuir estas tecnologias e suas condições de variação e de mudança. A teoria propõe também uma linguagem descritiva de suas preocupações empíricas mais vigorosas, nos dois níveis, micro e macro. Ela tenta evidenciar as relações entre a estrutura simbólica (os discursos) e as estruturas sociais (essas últimas são vistas como práticas engessadas). No que diz respeito a Bourdieu, a teoria torna talvez o conceito de *habitus* mais transparente, naquilo que concerne a sua especialização e, por consequência, a sua formação. Ela não separa mais a função da forma, mas busca sobretudo mostrar sua interdependência. "Relação a" e "Relações internas" estão integradas nessa análise.

J.S.: O conceito de fronteira, e mais especificamente o dispositivo teórico da variação da força das fronteiras, é evidentemente um pilar de sua teoria. Entretanto, eu não entendo muito claramente qual a relação entre este conceito e o sujeito (a autonomia, a criatividade, a ação, a instância, a resistência do sujeito) ou entre este conceito e a mudança. Será que uma fronteira enfraquecida implica mais capacidade ou "espaço" para o sujeito ou grupos de sujeitos, e ainda uma maior capacidade de mudança, ou não é sempre o caso? Como a noção de classe social está incluída nessa reflexão?

B. B.: Há qualquer coisa de fascinante no fato de que as eternas questões colocadas pelas teorias sociais contemporâneas sejam: "Autonomia de quê?, Criatividade, ação, espaço de mudança e de reconsideração de quê? Seria por que nas nossas vidas o espaço para esse potencial é muito pequeno, por que sua realização suscita problemas muito complexos, ambiguidades e dilemas para os quais nós precisamos encontrar respostas na nossa teoria?" É talvez irônico que nós compreendamos uma série de coisas, mas que nós as controlemos tão pouco e que esperemos de nossa teoria uma série de confirmações. Ou ainda é a

banalidade de uma série de realizações de nossas escolhas pessoais que nos leva a questionar a teoria e a estruturar, dessa forma, nossas expectativas: a teoria como visão secular.

O que significa o fato de se colocar tantas questões sobre a criatividade, a autonomia e etc., no contexto do meu trabalho? E como esses problemas são conectados ao conceito de fronteira? É essencial compreender, primeiramente, que o conceito espacial de fronteira (relações de classificação) não deve ser separado de sua noção temporal (o enquadramento). O enquadramento das relações pedagógicas rege *a maneira* pela qual a fronteira é adquirida *e se* ela o é (relações de classificação). Em segundo lugar, a teoria não se preocupa diretamente com a criatividade, a autonomia e a ação como tais, *mas* se preocupa com a maneira pela qual as realizações da criatividade, da autonomia e da ação variam com as modalidades pedagógicas (±CL/±ENQ).

Assim, essas questões não são jamais consideradas separadamente das modalidades de controle simbólico, nas quais a aquisição, a recolocação em questão, o dilema e a contradição são intrínsecos às modalidades respectivas. Talvez seja interessante demonstrar aqui a oposição entre o conceito de disciplina de Durkheim e o de Foucault. Em Foucault, a disciplina é a morte do sujeito pela aniquilação da transgressão, na qual o sujeito vive. Em Durkheim, a disciplina é a vida pois sem ela não há nem social, nem coordenação do tempo, do espaço e do projeto. Por intermédio da sanção, a transgressão revivifica o social. Foucault homogeneíza a disciplina: não existem modalidades, cada qual com suas próprias consequências. Em "O suicídio", Durkheim mostra as patologias inerentes a diferentes regulações da disciplina e a base social desta variação. Meu trabalho se inscreve nessa abordagem.

Eu retorno agora à noção de fronteira. Sempre há uma fronteira. Ela pode variar em sua visibilidade, seu potencial e na maneira pela qual ela é adquirida e transmitida. Ela pode também variar em termos dos interesses que ela promove ou privilegia. Do ponto de vista da sua pergunta, se trata de saber *como* ela é adquirida. Mas o que é adquirido pode muito bem não ser aquilo a que poderíamos esperar.

A fronteira é uma prisão do passado (*qualquer que seja a natureza desse passado*) ou é um ponto de tensão que condensa o passado, mas abre, ao mesmo tempo, as possibilidades de futuro?

Enfim, as relações de classes sociais, por meio de regulações distributivas, repartem desigualmente os recursos discursivos, materiais e sociais, o que resulta na criação de categorias de incluído e excluído, torna certas fronteiras cruciais permeáveis a alguns e impermeáveis a outros, especializando e posicionando as identidades em oposição.

São essas as questões tratadas pela teoria.

J. S.: O código elaborado e restrito foi desde o início o conceito central de sua teoria e foi reconhecido como seu aspecto principal e mais importante. No mais, ele teve uma forte influência sobre a pesquisa e a teoria de numerosos campos das ciências humanas e sociais. Nos desdobramentos mais recentes da teoria, "o discurso" parece ter se afirmado como um conceito central. Qual é, na sua teoria, a relação entre "códigos" e "discurso"?

B.B.: Os códigos elaborados e restritos não desapareceram e nem foram abandonados: eles foram subsumidos em conceitos mais abrangentes. Assim, a partir de 1971 os códigos elaborados tiveram que ser especificados como modalidades de código regulado pelas classificações e enquadramentos, o que imediatamente levanta as questões: Quais modalidades particulares foram construídas? Onde e por quê?

A orientação do código elaborado referia-se originalmente a uma classe de significação construída numa relação pedagógica (família/escola) e *realizada* segundo os valores de classificação e de enquadramento do contexto. Considerava-se, em economia, que o acesso às modalidades do código era regido pela classe social. Também, um contexto de trabalho específico e relações sociais homogeneizantes locais, dependentes do contexto, culminavam em uma modalidade de código de comunicação restrita. Entretanto, essa abordagem era subestimada e deixava de lado *a forma* do discurso para se centrar inteiramente sobre as práticas, as significações e os contextos interacionais.

A etapa seguinte foi a de considerar as modalidades de código como realizações de formas do discurso. Nós distinguimos duas formas discursivas fundamentais e estudamos suas bases sociais. Eu chamei a essas formas: discurso horizontal e discurso vertical.

Eu desenvolverei minha análise das formas do discurso: um discurso vertical toma a forma de uma estrutura coerente, explícita, sistematicamente dotada de princípios, organizada hierarquicamente, *ou então*, ele toma a forma de uma série de linguagens especializadas tendo cada um seu próprio modo especializado de interrogação e seus critérios especializados de produção e de intercâmbio de textos. Os contextos do discurso vertical são os saberes especializados das ciências naturais e sociais, suas tecnologias, e aqueles das humanidades e das artes. Os discursos verticais têm sua origem e se desenvolvem nas instituições oficiais do Estado e da economia. *As realizações* de um discurso vertical dependem daquele que tem o poder sobre a sua classificação e seu enquadramento – *quer dizer*, *a modalidade do código*.

O discurso vertical tem sua origem e se desenvolve frequentemente nas instituições oficiais; o discurso horizontal, no mundo da vida cotidiana. Este é organizado segmentariamente, e não hierarquicamente, e se realiza nos encontros face a face, nos quais é provável que as significações sejam específicas ao contexto *e* dependentes dele.

Como o discurso horizontal é organizado de modo segmentar, é provável também que as aquisições sejam segmentárias e específicas do contexto, e por consequência, as relações pedagógicas podem *variar* de um segmento (contexto) cultural a um outro. A *modalidade de código* pode também variar de um segmento a outro no *interior* de um mesmo segmento por grupos sociais diferentes.

Eu deveria acrescentar, a esse ponto, que a distinção entre discursos horizontais e verticais dá origem a uma diversidade de formas, tendo suas próprias bases sociais e suas condições de existência especializadas. E deveria também ser possível inserir outras instâncias entre as instâncias "oficiais" e "locais".

A integração de formas do discurso às modalidades de códigos de realização alargou o poder descritivo da teoria, mostrou mais claramente sua dinâmica e aumentou seu poder explicativo.

J.S.: Eu gostaria agora de abordar uma questão mais metodológica. Na leitura de sua teoria temos a impressão de que a posição da interpretação é, sobretudo, frágil. Em oposição, você frequentemente insiste em produzir "descrições" exatas das práticas de produção e de reprodução cultural e, particularmente, de práticas educativas.

O que você entende, exatamente, por "descrição" e por que você insiste tanto no descrito acima? Que implicações tem essa insistência sobre a sua pesquisa e as de outros pesquisadores? E outras questões ligadas a esta: Você trabalha muito criando modelos de relações, de mecanismos e de transformações. Nos seus textos, muito frequentemente, os conceitos e suas significações são condensados e expressos sob a forma de diagramas. Qual é a função desses modelos? Como eles são ligados à pesquisa empírica que a teoria sustenta?

B.B.: A interpretação não pode ser separada das bases que a tornam plausível. Um dos problemas da pesquisa social contemporânea, particularmente na sociologia da educação, é que existe um grande fosso entre a teoria (frequentemente utilizada unicamente para legitimar a pesquisa) e os dados coletados. Uma das dificuldades, muito difundida na pesquisa sociológica, vem do fato de que essas teorias têm uma linguagem conceitual interna forte e persuasiva, mas de poderes reduzidos de produções, de descrições insuficientemente explícitas. Assim, os pesquisadores têm dificuldades de utilizar a teoria para gerar a linguagem que a transformará em ato, quer dizer, que transformará o texto que eles estudam (entrevista, representações visuais, gráficas etc.) em uma metalinguagem que a teoria pode ler. Essas teorias raramente geram uma linguagem descritiva.

Me parece que, quando eu analiso a relação entre a teoria e a pesquisa no meu próprio trabalho, se verifica o seguinte:

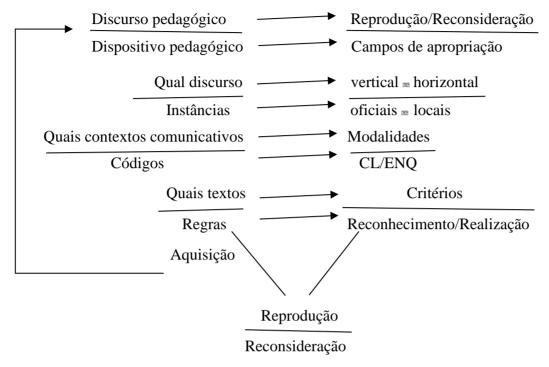
- 1. A teoria produz modelos. Esses modelos engendram modalidades de controle de acordo com um conjunto de regras que identificam e especializam as instâncias, os agentes, as práticas, as comunicações, suas interrelações, as relações externas e suas consequências. Essas regras funcionam então como hipóteses sobre a performance à qual o modelo poderia dar origem;
- 2. Quando o modelo se refere a outra coisa que não a si mesmo, ele deverá poder fornecer os princípios que identificarão essa "outra coisa" que responde às especificações do modelo e identificarão explicitamente o que não corresponde a ele. Nós chamamos esses princípios regras de reconhecimento"; elas nos permitem identificar essa "qualquer outra coisa", exterior, pertinente. Entretanto, essa "qualquer coisa" gerará sempre, ou terá sempre a capacidade de gerar uma maior diversidade de informação que o modelo não exige dela. As regras de realização do modelo regulam as descrições dessa "coisa qualquer". Elas transformam a informação sobre o que transporta ou pode transportar essa tal "coisa qualquer", a linguagem da aplicação em dados pertinentes em relação ao modelo. Entretanto, se as regras de realização produzem descrições limitadas a transformar em dados não mais do que a informação que no momento exato, parece estar em consonância com o modelo , então este modelo não pode se transformar jamais, e o processo é inteiramente circular. Nada, portanto, existe fora do modelo.

- 3. Assim, é vital a interface entre as regras de realização do modelo e a informação que produz ou pode produzir essa "qualquer coisa". Deve haver aí, então, um abismo discursivo entre as regras especificadas pelo modelo *e* as regras de realização, permitindo a transformação da informação produzida por essa "coisa qualquer". Esse abismo permite a essa "coisa qualquer", por assim dizer, anunciar a si mesma, reescrever as descrições das regras próprias de realização do modelo, e assim, de mudar.
- 4. Dessa forma, o princípio das descrições dessa "qualquer coisa", exterior ao modelo, deve ir para além das regras de realização *internas* ao modelo.
- 5. A teoria engloba, no fim das contas, do ponto 1 ao ponto 4. A questão não é que ela englobe tudo isso, mas de *qual maneira* ela o faz.

Enfim, convém assinalar que todos nós temos modelos, alguns mais explícitos que outros; todos nós utilizamos princípios de descrição, assim, novamente, alguns são mais explícitos que outros; todos nós estabelecemos critérios que nos permitem, ao mesmo tempo, produzir e ler as descrições de outros, e mais uma vez esses critérios são mais ou menos explícitos. Alguns de nossos princípios podem ser quantitativos enquanto outros são qualitativos. Mas o problema é fundamentalmente o mesmo. No fim das contas, de quem é a voz que fala? De minha parte, eu prefiro ser o mais explícito quanto possível. Portanto, ao menos, minha voz pode ser desconstruída. Você pode ver isso na figura a seguir.

A teoria toma a forma de uma série de modelos formais, indo dos níveis macro ao micro. É possível abstrair um do outro dentre eles, por meio de uma pesquisa empírica particular, e ignorar logicamente os modelos superiores ou inferiores.

Podemos encontrar todos esses modelos em *Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa e crítica* (Londres, Taylor and Francis, 1996).



Nota 1: É de se notar que o termo inferior da cada par é o gerador.

- Nota 2: O "texto" é qualquer coisa que implica em avaliação.
- J. S.: Permita-me agora colocar uma questão sobretudo política. Eu me lembro que em uma de suas conferências você disse que o poder da teoria é o de gerar descrições que são "visões perturbadoras e interessantes" do mundo. Mas para quem elas o são, nas "mãos" de quem e em interesse de quem? As descrições são, na sua opinião, ferramentas que servirão a outros objetivos? Existe uma etapa posterior? Interessa-lhe modelizar isto pelas etapas seguintes possíveis, ou a certeza de que essas "visões" são tão claras quanto possíveis lhe satisfaz?
- B. B.: Para mim as implicações políticas, por mais que elas tenham sido a motivação inicial, são secundárias ao longo do processo de compreensão e de descrição das instâncias, dos contextos e das práticas em meio as quais nós somos construídos e ao mesmo tempo nos construímos e construímos os outros. Isso implica em compreender como o poder e o controle entram nessas construções para incluir ou excluir, para privilegiar ou marginalizar. A teoria se esforça em mostrar, por sua vez, o poder restritivo das formas de regulação e suas possibilidades, a fim de que nós possamos escolher melhor as formas que nós criamos, principalmente aquelas que são criadas para nós.

Uma escolha efetiva, uma recolocação em questão efetiva, exigem essa compreensão, e o fracasso é frequentemente o resultado das soluções retóricas ou de aspirações submetidas à ideologia.

J.S.: Sua teoria e seu modelo foram muito apreciados por pesquisadores de diversas partes do mundo, e no entanto, eles também os criticaram, muitas vezes vivamente, e produziram controvérsias. Minha última questão não será centrada sobre essas críticas, nem sobre as longas respostas que você dedicou a elas; ela tem um outro objetivo, mais delicado: você produziu por si mesmo sua própria reflexão sobre os seus trabalhos, um tipo de autocrítica. Enfim, quando você olha a estrutura e os construtos próprios de sua teoria, e a capacidade que ela tem de realmente alcançar seus próprios objetivos – a saber, descrever e fazer compreender claramente os mecanismos e práticas da reprodução e da transformação culturais –, segundo você quais são, se elas existem, suas fraquezas, seus aspectos vulneráveis?

B. B.: Essencialmente, a evolução da teoria dependia do esforco de lhe conferir maiores poderes de descrição, uma maior clareza e um melhor domínio conceituais, para incrementar sua generalidade, assim como sua precisão ao nível do detalhe. Essa evolução está diretamente ligada à pesquisa empírica extensiva que a teoria influenciou e à qual, igualmente, ela reagiu. Uma das dificuldades com as quais nós nos confrontamos assim que nós nos engajamos com a teoria nasce da maneira pela qual ela se desenvolveu. Ainda que eu possa ver a linearidade desse desenvolvimento desde o primeiro artigo publicado em 1958 até o último, a maneira pela qual ele se efetuou foi obscurecida pelo estilo de apresentação. Numerosas formulações conceituais de trabalhos mais recentes utilizam uma linguagem conceitual que surgiu bem mais cedo. Frequentemente nas notas ou nos anexos, mas retrabalhadas nas publicações mais recentes. Por exemplo, o conceito de discurso pedagógico (1986) estava prefigurado na conclusão da introdução de Classes, códigos e controle volume 3 (1975), e remonta a um artigo anterior publicado em 1966. Ademais, embora na minha mente eu tenha integrado desde 1971 (e bem antes, de maneira informal) teoria sociolinguística e teoria pedagógica, esses dois aspectos do trabalho foram desconectados um do outro pelo campo intelectual, frequentemente por razões ideológicas.

No entanto, numerosas dificuldades encontram sua origem no meu estilo próprio de produção. Cada artigo, e isso desde o primeiro, faz parte na verdade de uma série futura, que eu não conhecia no momento de sua escrita. De certo modo, cada artigo vale por si mesmo, incorporando e desenvolvendo o artigo precedente e anunciando um texto ainda não escrito e frequentemente desconhecido. Desse ponto de vista, para mim, o objetivo de um artigo é da ordem da imperfeição produtiva. Quer dizer, ele gera uma tensão conceitual que fornece o potencial para o desenvolvimento. Assim, para mim, os artigos são o meio de descobrir aquilo que eu irei pensar e não aquilo que eu penso. Entretanto, uma vez que esse estilo me é particularmente útil, ele pode ser a causa das dificuldades da utilização do meu trabalho. Obviamente, é importante ler os artigos mais recentes em vez dos mais antigos, e é também importante compreender a progressão. Mas eu reconheço que talvez isso seria pedir demais.

Mais especificamente, na minha opinião, a teoria faz parte de uma teoria mais vasta que eu não posso hoje produzir. Ela faz parte de uma teoria do controle e da mudança simbólicos, que por sua vez faz parte de uma teoria da cultura e de seus saberes, que por sua vez...

Se eu busco os aspectos vulneráveis da teoria, acho que eles foram ou serão revelados pela pesquisa empírica. Consequentemente, eles conduzirão a desenvolvimentos, modificações e substituições da teoria. Assim a teoria, para o seu próprio bem, é essencialmente dependente da pesquisa.

Há então a obrigação de construir uma linguagem conceitual e de fornecer modelos que facilitem a pesquisa empírica. E foi o que eu tentei fazer às custas de grandes esforços.

## POST-SCRIPTUM

Mais do que simples respostas às questões, eu acho que nós encontramos aqui o nascimento de um novo texto do professor Basil Bernstein, assim como uma ideia das regras e dos recursos da teoria. As questões tornaram-se o veículo de uma reflexão sobre a produção, ao longo de uma vida, de uma teoria; e eu creio, sobretudo, em futuras elaborações sobre a conceitualização, a descrição, o posicionamento, a colocação e a análise das relações, comunicações e atos pedagógicos realizados nos contextos e práticas, indo das interações informais à educação formal e outras instâncias (formais/locais), e até o discurso das mídias.

A variedade dos contextos aos quais a teoria se direciona, realmente ou potencialmente, já foi assinalada no passado. Em Bernstein (1996) estava escrito:

Nós analisamos os códigos da prática pedagógica em termos da família e da escola, mas a linguagem conceitual não está limitada à essas instâncias. Ela pode se aplicar a toda relação pedagógica, ou mais geralmente a toda relação de controle da transmissão, por exemplo, entre doutor e paciente, assistente social e usuário, psiquiatra e paciente, agente penitenciário e prisioneiros e, certamente, às relações na indústria (Bernstein, 1996, p. 103-104).

As referências mais antigas sobre tal relação na psicoterapia foram recentemente lembradas por Paul Atkinson (1997, *British Journal of the Sociology of Education*, 18, 1, p. 115-116)<sup>5</sup>; as relações de trabalho foram tratadas por Bernstein (1977, 1991). Outros pesquisadores exploraram o potencial do quadro teórico para a análise das relações entre os sexos e as teorias feministas da educação (ver Arnot, 1995; Delamont, 1995). No mais, em Bernstein (1996), foi mostrado como a teoria, "linguagem interna da descrição", pode/deve ser traduzida em "linguagens externas da descrição", e vice-versa. Isso ilustra a necessidade de desenvolver ligações fortes entre pesquisa empírica e teoria, particularmente no interior de um modelo etnográfico. No entanto, eu penso que o texto presente, com suas elaborações sobre os atos e as comunicações pedagógicas e os discursos horizontais e verticais, lança as bases de um novo trabalho empírico e teórico sobre as poderosas instâncias e práticas de controle e de regulação contemporâneas. Essas últimas são oriundas de mudanças recentes

ocorridas na tecnologia, na economia e na cultura que têm consequências importantes sobre a formação da identidade e da mudança. Eu me refiro aqui às instâncias e às práticas estatais do fim do século XX que regem o trabalho/o desemprego, a saúde e a subsistência, como isso se passa nos serviços médicos/psicoterapêuticos, sociais e econômicos. Isso cria novas preocupações, ou as modifica, no que concerne aos programas escolares, ligados às novas modalidades pedagógicas, como a informação e a educação para a saúde, a informação e a educação para o consumo, a formação dos pais, e também o conjunto crescente de estruturas e práticas de "formação profissional", "orientação profissional", etc.

#### Notas:

- Esta entrevista foi incluída como post-scriptum da edição canadense do livro "Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa, crítica", de Basil Bernstein, publicada em 2007 pela Presses de l'Université Laval à qual agradecemos pela autorização para a publicação desta tradução (N. T.).
- Joseph Solomon foi vice-presidente do Instituto de Pedagogia de Atenas, professor associado de sociologia da educação no departamento de educação da Universidade de Atenas, na Grécia. Traduziu e apresentou em grego numerosos textos fundamentais de Basil Bernstein.
- <sup>3.</sup> Na França, as diretrizes curriculares são chamadas "programme". Elas delimitam o que deve ser ensinado nas diferentes disciplinas e séries da escolarização básica no país (N.T.).
- <sup>4.</sup> O uso dos símbolos entre parêntesis remete aos valores forte/fraco da classificação (±CL) e do enquadramento (±ENQ) (N.T.).
- <sup>5.</sup> Bernstein se refere, na verdade, a Atkinson; Singh; Ladwig (1997).

#### Referências

- ARNOT, Madeleine M. Bernstein's theory of educational codes and feminist theories of education: a personal view. In: Sadovnik, Alan R. (org.). **Knowledge and pedagogy:** The sociology of Basil Bernstein. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1995.
- ATKINSON, Paul. **Language structure and reproduction**: an introduction to the sociology of Basil Bernstein. Londres: Methuen, 1985.
- ATKINSON, Paul; DAVIES, Brian; DELAMONT, Sara. **Discourse and reproduction**: Essays in honor of Basil Bernstein. New York: Hampton Press, 1995.
- ATKINSON, Paul; SINGH, Parlo; LADWIG, James G. Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique by Basil Bernstein A review. **British Journal of the Sociology of Education**, vol. 18, n. 1, 1997, p. 115-128.
- BERNSTEIN, Basil. **Class and pedagogy**: visible and invisible. Paris: OECD, CERI, 1973 (reedições em 1977 e 1991).
- BERNSTEIN, Basil. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. **Language and Society**, n.10, 1981, p. 327-363.
- BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control, vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge, 1990.

- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control, vol. I**: Theoretical studies towards a sociology of language. Londres / New York: Routledge, 2003 [1971].
- DELAMONT, Sara. Bernstein and the analysis of gender inequality: considerations and applications. In: Sadovnik, Alan R. (org.). **Knowledge and pedagogy**: The sociology of Basil Bernstein. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1995.
- DICKINSON, Hilary; ERBEN, Michael. Bernstein and Ricoeur. In: Atkinson, Paul; Davies, Brian; Delamont, Sara(Org.). **Discourse and reproduction**: Essays in honor of Basil Bernstein. New York: Hampton Press, 1995, p. 253-268.
- SADOVNIK, Alan R. (org.). **Knowledge and pedagogy**: The sociology of Basil Bernstein. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1995.
- TYLER, William. De-coding school reform: Bernstein's market oriented pedagogy and postmodern power. In : Sadovnik, Alan R. (org.). **Knowledge and pedagogy**: The sociology of Basil Bernstein. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1995.

### Correspondência

**André Bocchetti:** Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da UFRJ, onde coordena o CorPes – Zona de Estudos e Pesquisas em Corporeidades e Pedagogias Sensíveis.

E-mail: andrebufri@gmail.com

**Julia Polessa Maçaira:** Mestra e Doutora em Sociologia pelo PPGSA UFRJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, onde coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) e o curso de pós-graduação lato sensu em Ensino de Sociologia (CESPEB UFRJ).

E-mail: juliamacaira@gmail.com

Texto publicado em <u>Currículo sem Fronteiras</u> com autorização dos autores.