



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO
DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE
SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Jeferson Weber Santos Filho

**A Nova Sociologia da Educação e a Crítica ao Conhecimento Escolar: Um
Estudo sobre Knowledge and Control (1971)**

Florianópolis

2025

Jeferson Weber Santos Filho

**A Nova Sociologia da Educação e a Crítica ao Conhecimento Escolar: Um
Estudo sobre Knowledge and Control (1971)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Florianópolis

2025

Filho, Jeferson Weber Santos

A Nova Sociologia da Educação e a Crítica ao
Conhecimento Escolar : Um Estudo sobre Knowledge and
Control (1971) / Jeferson Weber Santos Filho ; orientador,
Eduardo Vilar Bonaldi, 2025.

73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

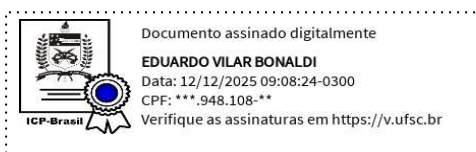
1. Ciências Sociais. 2. Sociologia da Educação. 3.
Currículo. I. Bonaldi, Eduardo Vilar. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

Jeferson Weber Santos Filho

**A Nova Sociologia da Educação e a Crítica ao Conhecimento Escolar: Um
Estudo sobre Knowledge and Control (1971)**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais.

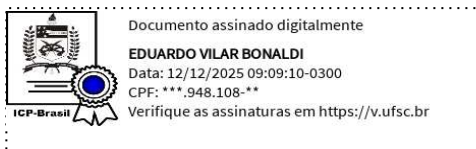
Local [Universidade Federal de Santa Catarina], 26 de novembro de 2025.



Coordenação do Curso

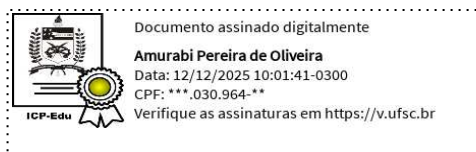
Prof. Eduardo Vilar Bonaldi Dr.

Banca examinadora



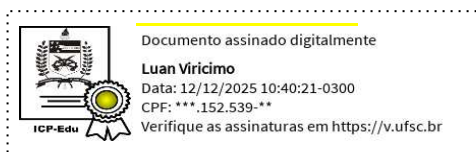
Prof. Eduardo Vilar Bonaldi Dr.

Orientador



Prof. Amurabi Pereira de Oliveira Dr.

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Luan Virricimo Dr.

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

RESUMO

A presente monografia analisa as contribuições conceituais e críticas da Nova Sociologia da Educação (NSE), destacando seu papel na reformulação do campo sociológico educacional a partir da década de 1970. O estudo toma como ponto de inflexão a publicação da coletânea *Knowledge and Control* (1971), organizada por Michael Young, que marcou a transição de uma sociologia da educação funcionalista, centrada na mobilidade social e na eficiência institucional, para uma perspectiva crítica voltada à análise das relações entre conhecimento, poder e currículo. Fundamentada nas contribuições de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e nos debates de matriz marxista e culturalista, a NSE propôs compreender o conhecimento escolar como construção social e expressão das disputas ideológicas que estruturam as relações de classe. Essa mudança de paradigma permitiu questionar a suposta neutralidade dos saberes escolares, evidenciando o caráter político da seleção, legitimação e transmissão dos conteúdos curriculares. O trabalho discute, ainda, as críticas dirigidas à NSE, especialmente aquelas relativas ao relativismo epistemológico e à ausência de mediação entre cultura e estrutura e analisa como o neomarxismo ofereceu respostas consistentes por meio das teorias da reprodução, da ideologia e da hegemonia. Ao fim, conclui-se que a NSE se consolidou como um marco epistemológico decisivo na história das ciências da educação, ao articular uma crítica sistemática da racionalidade tecnocrática e propor uma sociologia do currículo comprometida com a democratização do conhecimento e com a transformação social.

Palavras Chave: Nova Sociologia da Educação; Currículo; Conhecimento e poder; Ideologia; Reprodução social.

ABSTRACT

This monograph examines the conceptual and critical contributions of the New Sociology of Education (NSE), emphasizing its role in redefining the sociological study of education from the 1970s onward. The research takes as a turning point the publication of *Knowledge and Control* (1971), edited by Michael Young, which marked the transition from a functionalist sociology of education centered on social mobility and institutional efficiency to a critical approach focused on the interrelations between knowledge, power, and curriculum. Grounded in the theoretical contributions of Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, and in Marxist and culturalist debates, the NSE proposed to understand school knowledge as a social construction and as an expression of the ideological struggles shaping class relations. This paradigm shift enabled a critique of the alleged neutrality of school knowledge, revealing the political nature of curricular selection, legitimation, and transmission. The work also addresses the main critiques directed at the NSE especially those concerning epistemological relativism and the lack of mediation between culture and structure—and analyzes how Neo-Marxist perspectives provided consistent responses through theories of reproduction, ideology, and hegemony. Ultimately, it concludes that the NSE represents a decisive epistemological milestone in the history of educational sciences, as it articulates a systematic critique of technocratic rationality and advances a sociology of curriculum committed to knowledge democratization and social transformation.

Keywords: New Sociology of Education; Curriculum; Knowledge and Power; Ideology; Social Reproduction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NSE Nova Sociologia da Educação

INED *Institut National d'Études Démographiques*

NHS - National Health Service

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	5
2.2. CONTEXTO HISTÓRICO: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	5
3. CORRENTES TEÓRICAS EXPLICATIVAS	11
3.1 CORRENTE MARXISTA E CORRENTE CULTURALISTA: AS INFLUÊNCIAS QUE ORGANIZARAM A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	11
4. SURGE A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	14
4.1. ORIGENS NO ESPAÇO ACADÊMICO INGLÊS E O DESENVOLVIMENTO DA CORRENTE CULTURALISTA. PROPOSTA DE YOUNG E O ENSAIO DE “CLASS, CODE AND CONTROL” DE BERNSTEIN.....	14
5. ANÁLISE DOS CAPÍTULOS DE KNOWLEDGE AND CONTROL	17
5.1 UM ENFOQUE PARA O ESTUDO DE CURRÍCULOS COMO CONHECIMENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO.....	17
5.2 SOBRE A CLASSIFICAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL.....	20
5.3 ENSINO E APRENDIZAGEM COMO ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.	23
5.4 O CORPUS DE CONHECIMENTO COMO UMA ORDEM NORMATIVA ...	28
5.5 CONHECIMENTO EM SALA DE AULA.....	31
5.6 CAMPO INTELECTUAL E PROJETO CRIATIVO.....	36
5.7 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E SISTEMAS DE PENSAMENTO.....	40
5.8 PENSAMENTO TRADICIONAL AFRICANO E CIÊNCIA OCIDENTAL	43
5.9 A GESTÃO DO CONHECIMENTO: UMA CRÍTICA AO USO DE TIPOLOGIAS NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	48
6. DEBATES, CRÍTICAS, E TRANSFORMAÇÕES A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO:	55

6.1	IDENTIFICAR OS DEBATES QUE A PUBLICAÇÃO DE “KNOWLEDGE AND CONTROL” SUSCITARAM.....	55
6.2	CRÍTICAS A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A INCORPORAÇÃO DO NEOMARXISMO COMO RESPOSTA TEÓRICA.....	56
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

1. INTRODUÇÃO

A institucionalização da subárea sociológica da educação nos Estados Unidos e na Europa remonta a um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, marcado por uma série de transformações sociais e educacionais. Diversos estudos estatísticos organizados pelas burocracias estatais surgiram nesse período por exemplo: Relatório Coleman¹ nos Estados Unidos indicava que o perfil socioeconômico do seio familiar era uma variável que basicamente definia o desempenho escolar; O INED² na França indicava que a diferença dos desempenhos escolares, entre as famílias de agricultores, profissionais liberais e operários, tais resultados foram obtidos através de pesquisas longitudinais com duração de dez anos com 17 mil habitantes; e na Inglaterra o Relatório Plowden³ buscando analisar os resultados da massificação dos sistemas públicos de educação. No entanto, essas análises revelaram que a tão esperada democratização das chances de mobilidade educacional não foi alcançada. Apesar do aumento significativo de crianças e jovens originados de camadas populares em níveis mais altos do sistema de ensino, como o ensino secundário e superior, os estudos evidenciaram a persistência de desigualdades nas chances de mobilidade educacional entre estudantes de diferentes classes sociais. Esse fenômeno intrigou os pesquisadores e motivou o surgimento de diferentes correntes teóricas, que buscaram explicar as razões pelas quais a massificação não resultou em democratização. A partir dos anos sessenta, duas correntes teóricas se destacaram nesse debate: a corrente marxista e a corrente culturalista. Na França, os trabalhos de Bourdieu e Passeron foram emblemáticos na caracterização da corrente

¹ O **Relatório Coleman** (*Equality of Educational Opportunity Report*, 1966) foi encomendado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos e coordenado por James S. Coleman. Com base em dados de cerca de 600.000 estudantes e 60.000 professores, o estudo concluiu que o desempenho escolar estava fortemente relacionado ao ambiente familiar e à origem socioeconômica, e não apenas aos recursos escolares, questionando o ideal meritocrático da escola pública norte-americana

² O **INED** (*Institut National d'Études Démographiques*), criado em 1945 sob direção de Alfred Sauvy, realizou entre 1962 e 1972 uma série de enquetes longitudinais sobre escolarização e mobilidade social na França. Essas pesquisas, abrangendo mais de 17 mil famílias, mostraram que as desigualdades de desempenho escolar persistiam mesmo após a expansão do sistema educacional, especialmente entre filhos de agricultores, operários e profissionais liberais. Os resultados subsidiaram análises de autores como Bourdieu e Passeron (1970) e Baudelot e Establet (1975), que fundamentaram o paradigma da reprodução.

³ O **Relatório Plowden** (*Children and their Primary Schools*, 1967), conduzido pelo Central Advisory Council for Education e presidido por Lady Bridget Plowden, investigou a educação primária na Inglaterra e defendeu uma pedagogia centrada na criança. O estudo reconheceu, porém, que a massificação do ensino não havia eliminado as desigualdades sociais, antecipando a crítica da Nova Sociologia da Educação ao fracasso das políticas igualitárias.

culturalista, enquanto na Inglaterra, Bernstein contribuiu significativamente para essa abordagem. Essas correntes ofereceram interpretações distintas sobre as razões subjacentes à persistência das desigualdades educacionais. É nesse contexto que surge a Nova Sociologia da Educação (NSE), como um desenvolvimento no espaço acadêmico inglês da corrente culturalista. A NSE propôs uma análise mais profunda das relações entre cultura, poder e educação, destacando a importância dos processos de socialização e reprodução social no contexto educacional. Este trabalho se propõe a explorar a trajetória intelectual da NSE, assim como as questões, materiais e procedimentos de pesquisa que caracterizam essa abordagem. Para isso, examinaram a estrutura de “Knowledge and Control”, considerando os debates, desenvolvimentos e críticas feitas a essa obra de múltipla autoria.

O surgimento da NSE deve, portanto, ser compreendida à luz de um conjunto de demandas históricas e intelectuais. Como destaca Nogueira (1990), o pós-guerra caracterizou-se pela expansão dos sistemas educacionais, pelo crescimento dos gastos públicos e pela crença na educação como motor de desenvolvimento econômico e justiça social. Contudo, o insucesso das políticas de democratização e a persistência das desigualdades revelaram a insuficiência do paradigma funcionalista. O colapso das promessas igualitárias e a crise das sociedades industriais impulsionaram uma sociologia na qual a educação passou a ser vista não como via de mobilidade, mas como mecanismo de legitimação da ordem social. A NSE emerge como resposta a essa crise, propondo uma refundação crítica da Sociologia da Educação. O Instituto de Educação da Universidade de Londres e a Open University foram os principais núcleos de difusão desse movimento, e *Knowledge and Control* tornou-se seu manifesto fundador, articulando diferentes vozes (Young, Bernstein, Bourdieu, Esland, Keddie) em torno de uma questão comum: como o conhecimento escolar se organiza, se hierarquiza e se relaciona com as estruturas de poder e cultura da sociedade?

2. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

2.2. CONTEXTO HISTÓRICO: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Ao fim da Segunda Guerra Mundial, França e Inglaterra ingressaram em um ciclo de reconstrução material e reorganização institucional que se tornou um dos laboratórios históricos mais férteis para a consolidação do Estado de bem-estar social na Europa Ocidental. O período convencionalmente denominado de “Trinta Gloriosos” (1945–1975) constituiu um interregno de crescimento econômico robusto, modernização tecnológica e expansão do consumo, no qual a ação estatal se converteu em eixo organizador de políticas sociais universalizantes e de reformas educacionais de largo alcance. Nesse contexto, a Sociologia da Educação conheceu um deslocamento teórico decisivo: a emergência do chamado paradigma da reprodução, cuja formulação, como sublinha Maria Alice Nogueira, buscou explicar a persistência das desigualdades escolares apesar da ampliação de direitos e do investimento público sem precedentes. A interpretação aqui proposta vincula, de um lado, a arquitetura das políticas públicas de bem-estar na Inglaterra e na França, e, de outro, o debate sociológico que identificou na escola um dispositivo privilegiado de legitimação de hierarquias sociais, expondo os limites da promessa igualitarista inscrita no projeto do welfare.

A literatura especializada tem insistido no caráter extraordinário do ciclo econômico do pós-guerra. A expressão “Trinta Gloriosos”, corrente entre economistas de língua francesa, remete a um período de crescimento “excepcionalmente longo e forte”, cujo arrefecimento só se tornaria patente em meados da década de 1970, com a crise do petróleo, a estagnação do comércio internacional e a inflexão dos indicadores de produtividade. A abundância relativa de recursos, somada ao imperativo da reconstrução material e à competição sistêmica da Guerra Fria, produziu um ambiente institucional no qual o Estado assumiu funções ampliadas de provisão social. Sob a forma do welfare state, na tradição britânica, ou do État-providence, na matriz francesa, cristalizaram-se políticas de seguridade social, saúde pública e educação que buscaram conjugar eficiência econômica com coesão social. O horizonte normativo dessas políticas era a igualdade de oportunidades; seu substrato político, a

construção de um consenso social-democrático que, na prática, variou conforme as tradições nacionais. Ao lado disso, relatórios de grande envergadura, como Robbins (1963) para o ensino superior e para a educação primária, manifestaram a tradição Fabiana na Inglaterra de ancorar reformas em inquéritos empíricos extensos, um traço que, conforme observa Nogueira, marcou a “aritmética política”⁴ da sociologia educacional anglo-saxônica: pesquisas a-teóricas e descritivas, pragmáticas e orientadas por finalidades públicas imediatas.

Na França, em 1945, instituiu-se a Sécurité Sociale, estruturada sobre contribuições de empregadores e trabalhadores, articulando seguros de saúde, aposentadoria e prestações familiares. Paralelamente, o Commissariat Général du Plan fomentou ciclos de modernização industrial e de infraestrutura, integrando prioridades econômicas e sociais. No plano educacional, registrou-se a chamada “explosão escolar”, expressão de Prost (1968) que designa a rápida expansão dos efetivos em todos os níveis, explicada tanto pelo baby-boom pós-1946 quanto pelo alargamento institucional de vagas e trajetórias. No interior desse movimento, ganharam destaque as pesquisas demográficas do INED, que, por meio de inquéritos longitudinais notadamente a enquete 1962–1972. Os resultados confirmaram a ‘explosão escolar’ descrita por Prost (1968), evidenciaram também que o crescimento quantitativo não implicava democratização efetiva das oportunidades. Filhos de famílias operárias ou rurais tinham taxas significativamente mais altas de evasão e de limitação de acesso às séries avançadas, enquanto os alunos oriundos das classes médias e altas apresentavam maior probabilidade de alcançar o ensino superior. Em outras palavras, as enquetes demonstraram que a expansão do sistema educacional francês não eliminava as barreiras estruturais, antes reproduzia as desigualdades sociais sob a forma de seleções legitimadas pelo mérito escolar. Tais dados empíricos se tornaram decisivos para fundamentar a crítica das teorias da reprodução. Autores como Bourdieu e Passeron (1970), ao publicarem “A reprodução”, recorrem amplamente às informações para mostrar que a escola não funcionava como motor

⁴ Conforme observa Jean-Claude Forquin (1989), esses relatórios, Coleman, INED e Plowden, exemplificam o período “estatístico e pragmático” da sociologia da educação, voltado à coleta de dados sobre desempenho escolar, mas sem reflexão teórica sobre a natureza do conhecimento. Essa limitação inspirou a virada crítica que originou a NSE, conforme destacam Michael Young (1971) e Maria Alice Nogueira (1990).

de mobilidade social, mas como um mecanismo de legitimação cultural da hierarquia de classes. Do mesmo modo, Baudelot e Establet (1975) interpretaram esses resultados como evidência de que o sistema educacional francês estava inserido na lógica de reprodução das relações de produção. Assim, pode-se afirmar que as enquetes de 1962–1972 não apenas mapearam a realidade educacional francesa, mas forneceram a base factual para o surgimento do paradigma da reprodução, confirmando empiricamente que a promessa de democratização das políticas públicas dos “Trinta Gloriosos” permanecia limitada pelos mecanismos estruturais de desigualdade. A partir desses levantamentos, traçaram os mecanismos de orientação e seleção escolar, correlacionando-os à origem social dos alunos. Esses dados, como sintetiza Nogueira, tornaram-se matéria-prima analítica das teorias críticas subsequentes, que deles se apropriaram para elaborar uma crítica sistêmica da escola.

A centralidade da educação no projeto do welfare não se explica apenas por sua função de qualificação de mão de obra. Em sociedades que transitaram rapidamente de estruturas produtivas agrárias e industriais para economias de serviços e alta tecnologia, processo acelerado pela corrida científico-tecnológica desencadeada pelo Sputnik em 1957, a escola adquiriu um papel estratégico de alocação de talentos, classificação meritocrática e legitimação de trajetórias. Essa centralidade educacional, todavia, confrontou-se com evidências persistentes de desigualdades. No caso inglês, a partir do fim dos anos 1960, consolidou-se um diagnóstico de desencanto: a massificação não se converteu em democratização substantiva e, como enfatizou A. H. Halsey em 1972, “as políticas igualitárias falharam”, um juízo que ressoou em análises de fôlego publicadas em coletâneas como *Education, Economy and Society* (Halsey, Floud & Anderson, 1961). No caso francês, os inquéritos demográficos e sociológicos mostraram que a expansão quantitativa convivia com padrões estáveis de reprodução das hierarquias de classe na escola, preparando o terreno para o deslocamento teórico que ganharia intensidade ao final da década. É nesse cenário que a Sociologia da Educação ocidental experimenta a virada interpretativa de que trata Nogueira (1990): o nascimento do paradigma da reprodução entre o final dos anos 1960 e o início dos 1970. Trata-se menos de uma escola monolítica e mais de um campo de teorizações convergentes, que, por vias distintas, salientam a função reprodutiva da instituição escolar. No âmbito das “teorias da reprodução cultural”,

Bourdieu e Passeron (2015) enfatizam o papel do capital cultural e dos *habitus*⁵ na naturalização da vantagem dos grupos dominantes, atribuindo à escola uma relativa autonomia face à infraestrutura econômica; já as formulações de filiação marxista tiveram influência de Althusser (1970), Baudelot & Establet (1975), Bowles & Gintis (1976) que, privilegiaram a inserção da escola no aparelho ideológico do Estado e na reprodução das relações de produção. Como observa Nogueira (1990), apesar de divergências internas, essas abordagens convergiram no diagnóstico de que a promessa de igualdade de oportunidades esbarrou em limites estruturais que a expansão do acesso não superou. Essa inflexão teórica não emergiu no vazio; ela respondeu a dois movimentos articulados. Em primeiro lugar, à insuficiência explicativa das grandes pesquisas de levantamento (*surveys*) e demografia escolar, cuja natureza descritiva e segmentada reclamava sínteses analíticas capazes de elucidar a conexão entre escolarização de massa e estrutura social. Em segundo lugar, à crise do ideário modernizador e liberal no fim dos anos 1960, quando movimentos sociais estudantis, feministas, antirracistas e convulsões políticas, como o maio de 68⁶ na França puseram em questão a autoridade escolar, a seletividade meritocrática e o mito da neutralidade do conhecimento. Não por acaso, como nota Nogueira (1990), o paradigma da reprodução foi também “uma nova maneira de olhar dados antigos”: os mesmos números que sustentaram a engenharia reformista do *welfare* tornaram-se, em leitura crítica, provas de mecanismos de legitimação das hierarquias. As duas tradições nacionais aqui examinadas suscitam uma comparação elucidativa. A Inglaterra apostou em um universalismo fiscalmente sustentado por

⁵ O conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu, designa um sistema de disposições duráveis e transponíveis que orienta percepções, ações e juízos dos indivíduos de forma inconsciente, resultando da interiorização das estruturas sociais objetivas. Essas disposições não são inatas, mas constituídas pela história social do sujeito e pelo contexto de classe ao qual pertence, funcionando como mediação entre as estruturas objetivas e as práticas individuais (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 205).

⁶ As manifestações de **Maio de 1968**, iniciadas nas universidades francesas, representaram um momento de ruptura simbólica e política de grande impacto sobre a educação e a vida intelectual contemporânea. O movimento, liderado inicialmente por estudantes da Universidade de Nanterre e da Sorbonne, expandiu-se para uma greve geral que paralisou a França, revelando o esgotamento das formas tradicionais de autoridade, tanto no Estado quanto na universidade.

Florestan Fernandes (1979) observa que o Maio francês evidenciou a crise estrutural das instituições escolares nas sociedades capitalistas avançadas, ao questionar a função reprodutora do sistema educacional e reivindicar uma universidade mais democrática e crítica. Segundo o autor, essa efervescência intelectual “expressava a necessidade de reconstrução da universidade como espaço público de reflexão e liberdade”, ultrapassando os limites corporativos da academia e propondo uma nova relação entre saber, política e emancipação social.

impostos gerais, com forte ênfase na saúde gratuita (NHS)⁷ e em benefícios uniformes, apoiando-se em uma cultura administrativa afeita a avaliações e relatórios periódicos. A França enraizou o État-providence em contribuições sociais e em um dirigismo que articulou planejamento econômico com direitos sociais, apoiando-se em órgãos técnicos (como o INED) para mapear fluxos educacionais. Em ambos os casos, a educação assumiu duplo estatuto: instrumento de modernização econômica e promessa de integração cívica. Em ambos os países, contudo, as evidências acumuladas ao fim da década de 1960 indicaram que a transformação das oportunidades formais não deslocou em profundidade a estrutura de chances desigualmente distribuídas. Essa constatação não esvazia a relevância histórica do welfare state, pelo contrário, ela sublinha sua ambivalência constitutiva. De um lado, a consolidação de direitos sociais na área da saúde, seguridade social e alargamento da escolaridade, representou uma ampliação efetiva do horizonte de cidadania social e uma redução sensível da pobreza. De outro, os métodos de seleção e classificação escolar, informados por disposições culturais desigualmente distribuídas e por códigos linguísticos e curriculares que favorecem os estratos médios e superiores, operaram como filtros de legitimação da hierarquia. Não é casual que Nogueira (1990) destaque a progressiva recusa, na literatura mais recente, de determinismos rígidos e a busca por perspectivas interpretativas atentas ao cotidiano escolar e às práticas dos atores. Longe de anular o diagnóstico reprodutivo, essa inflexão reconfigurou-se, reconhecendo graus de autonomia relativa da escola, heterogeneidades institucionais e espaços de agência que coabitam com constrangimentos estruturais. A crise econômica dos anos 1970, precipitada pelos choques do petróleo, agravou o tensionamento interno do welfare. A retração fiscal, o aumento do desemprego e a inflação pressionaram o financiamento das políticas universais e alimentaram agendas de reforma que, nos anos 1980, tomariam feitiço neoliberal em vários países. Essa conjuntura, entretanto, não invalida a importância do estado de bem-estar social. Ao contrário, torna mais visível a historicidade do compromisso social-democrático forjado nos “Trinta Gloriosos” e reforça a tese sociológica segundo a qual o simples alargamento do acesso aos bancos escolares e bens públicos, não basta para reorganizar, por si só, as estruturas de poder na reprodução social. O deslocamento

⁷ “National Health Service (NHS) é o serviço público de saúde do Reino Unido, fundado em 5 de julho de 1948 através da National Health Service Act 1946, com o objetivo de oferecer atendimento médico gratuito no “ponto de utilização” (free at the point of use) para todos os cidadãos britânicos.”

teórico que a Sociologia da Educação viveu no limiar dos anos 1970 nasce dessa fricção entre promessas universalistas e persistências hierárquicas.

Em síntese, a experiência inglesa e francesa de consolidação do Estado de bem-estar social entre 1945 e 1975 pode ser lida como um duplo processo: de um lado, a ampliação histórica da cidadania social por meio de políticas universais de saúde, segurança e educação; e de outro, a consolidação sob novas linguagens meritocráticas e hierarquias que a escola ajudou a legitimar. Maria Alice Nogueira (1990) ao situar o nascimento do paradigma da reprodução no cruzamento entre condições histórico-estruturais e dinâmicas teórico-metodológicas, ela oferece um mapa das razões pelas quais as expectativas igualitárias do welfare não encontraram plena realização no terreno educacional. Portanto, não se trata de negar o progresso civilizatório dos *welfare-state*, mas de afirmar que sua promessa requer, para se cumprir, políticas que ultrapassem o plano distributivo e transformem, no interior da escola e para além dela, as lógicas sutis da reprodução social

3. CORRENTES TEÓRICAS EXPLICATIVAS

3.1 CORRENTE MARXISTA E CORRENTE CULTURALISTA: AS INFLUÊNCIAS QUE ORGANIZARAM A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A emergência da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, entre o final da década de 1960 e o início da de 1970, representou uma inflexão epistemológica decisiva no campo das ciências sociais aplicadas à educação. O movimento, inaugurado por Michael Young e consolidado com a publicação da coletânea *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), marcou o deslocamento de uma sociologia educacional centrada na mensuração estatística das desigualdades de acesso e desempenho escolar herdeira do funcionalismo e da tradição empirista anglo-saxônica para uma abordagem crítica e interpretativa que passou a problematizar o próprio conhecimento escolar, seus critérios de seleção, suas hierarquias e suas funções ideológicas. Como argumenta Maria Alice Nogueira (1990), tal mudança não se deu em abstrato, mas foi impulsionada por transformações históricas e teóricas mais amplas, associadas tanto às tensões do pós-guerra quanto às crises do paradigma desenvolvimentista e igualitarista que haviam orientado as políticas educacionais europeias e norte-americanas nas décadas anteriores. A partir da constatação de que a expansão do acesso escolar não havia reduzido as desigualdades sociais, a Sociologia da Educação passa a interrogar-se sobre os mecanismos internos de reprodução, deslocando o foco da análise da “quantidade” de educação para a “qualidade” e o “sentido” do conhecimento transmitido. É nesse contexto que emergem as teorias da reprodução e, em seu prolongamento crítico, a Nova Sociologia da Educação.

A contribuição da vertente marxista para esse novo paradigma foi decisiva. Louis Althusser, em seu ensaio “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” (1970), propôs que a escola, longe de ser uma instituição neutra, funciona como o principal aparelho ideológico do Estado capitalista, responsável pela reprodução das condições de produção por meio da inculcação de valores e crenças que legitimam a ordem social. A escola, portanto, não apenas transmite saberes, mas produz sujeitos adaptados às exigências do modo de produção capitalista, fazendo do currículo um instrumento de naturalização da desigualdade. Essa leitura foi aprofundada por Christian Baudelot e Roger Establet, em “A escola *capitalista na França*” (1975), ao

demonstrar a existência de um sistema dual de ensino: um circuito destinado à formação de elites dirigentes e outro voltado à preparação de trabalhadores. Tal estrutura reflete, segundo os autores, a divisão social do trabalho e a necessidade de reprodução das hierarquias de classe. Nos Estados Unidos, Samuel Bowles e Herbert Gintis, em *Schooling in Capitalist America* (1976), reforçam essa interpretação com a chamada “teoria da correspondência”, na qual, a organização da escola espelha a organização do trabalho industrial, reproduzindo, por meio de sua hierarquia, disciplina e formas de avaliação, as disposições necessárias à submissão e à eficiência produtiva. Em síntese, essas formulações marxistas introduzem na Sociologia da Educação a ideia de que a escola é um espaço central na manutenção das estruturas de dominação, deslocando o eixo explicativo das desigualdades do indivíduo para o sistema social.

A Nova Sociologia da Educação não se limitou a uma reinterpretação econômica da reprodução social. Sob influência da tradição culturalista e da sociologia do conhecimento, ela procurou compreender os mecanismos simbólicos e culturais por meio dos quais a reprodução se efetiva. É nesse ponto que se inserem as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, cujos conceitos de capital cultural, habitus e violência simbólica forneceram as bases teóricas para entender a escola como instância de legitimação de um arbitrário cultural. “A Reprodução”(2005), Bourdieu e Passeron sustentam que a cultura escolar é a cultura das classes dominantes e que o sucesso escolar depende da familiaridade prévia dos alunos com os códigos e valores legitimados pela escola. O capital cultural é o conjunto de disposições, linguagens e modos de pensar herdados da família e que se ajustam à lógica da instituição escolar, garantindo aos estudantes oriundos de famílias de profissionais liberais - professores, e da elite, uma vantagem simbólica. O habitus, por sua vez, designa o sistema de disposições duráveis que orienta percepções e práticas, de modo que a escola tende a reconhecer como “talento” aquilo que, na verdade, é produto de uma herança social. Por fim, a violência simbólica é o processo pelo qual a cultura dominante se impõe como universal, mascarando relações de dominação sob a aparência da meritocracia. Dessa maneira, a desigualdade escolar é naturalizada, e o fracasso dos grupos populares é interpretado como incapacidade individual. Paralelamente, o sociólogo britânico Basil Bernstein(1975) introduziu um instrumental analítico que permitiu compreender a lógica interna do currículo. (Em

seus estudos sobre classificação e enquadramento em *“Class, code e control”* Bernstein mostrou que a estrutura do conhecimento escolar, a forma como as disciplinas se separam (classificação) e a forma como o professor controla o ritmo, o conteúdo e a interação em sala de aula (enquadramento) reflete e reproduz hierarquias sociais. Quando as fronteiras entre disciplinas são rígidas e o controle pedagógico é forte, predomina o que o autor chamou de “código elaborado”, um tipo de linguagem abstrata, descontextualizada e típica das classes médias e altas. Já as linguagens “restritas”, associadas ao cotidiano das classes trabalhadoras, são desvalorizadas. Essa análise permitiu à NSE mostrar que a desigualdade educacional não se reduz a fatores externos (renda, ocupação, escolaridade dos pais), mas é reproduzida dentro da própria estrutura simbólica do currículo e da comunicação pedagógica.

É nesse cenário teórico que se insere a proposta de Michael Young, em *Knowledge and Control*, defende que o currículo deve ser compreendido como conhecimento socialmente organizado, isto é, como uma seleção historicamente situada de saberes que envolve escolhas políticas e culturais. Para o autor, a escola não é apenas um espaço de transmissão neutra, mas de produção de significados, onde certos conhecimentos são legitimados em detrimento de outros. Essa legitimação não é arbitrária, ela reflete relações de poder e os interesses dos grupos dominantes na sociedade. O currículo, portanto, não tem uma validade intrínseca; ele é produto de decisões sociais que definem o que conta como “conhecimento válido”. Ao questionar a neutralidade do currículo, Young desloca a Sociologia da Educação de uma abordagem quantitativa e funcionalista para uma perspectiva crítica, que articula educação, poder e cultura.

4. SURGE A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

4.1. ORIGENS NO ESPAÇO ACADÊMICO INGLÊS E O DESENVOLVIMENTO DA CORRENTE CULTURALISTA. PROPOSTA DE YOUNG E O ENSAIO DE “CLASS, CODE AND CONTROL” DE BERNSTEIN

A chamada “Nova Sociologia da Educação” inglesa emerge no final dos anos 1960 como resposta ao duplo vazio que Michael F. D. Young identifica no debate acadêmico britânico: de um lado, a sociologia da educação “tomava” os problemas definidos pelos educadores (seleção, fluxo, organização escolar) sem problematizar “o que conta como conhecimento educacional”; de outro, as grandes tradições teóricas marxista, weberiana e durkheimiana eram invocadas apenas ritualmente, sem informarem pesquisas sobre currículo, pedagogia e avaliação (Young, 1971). Nesse contexto, Young propõe deslocar o foco do “problema da ordem” hegemônico nas disputas *funcionalismo* × *conflito* para uma “doutrina do controle”, isto é, para a investigação de como significados são impostos e negociados nas instituições e de como certos grupos definem, legitimam e distribuem o que passa por conhecimento válido. Em termos programáticos, isso implica “fazer” problemas sociológicos, não apenas “tomá-los”: tratar como objetos de pesquisa as categorias que o senso comum escolar naturaliza, a separação entre casa e escola, aprender e brincar, acadêmico e não acadêmico, “capaz” e “incapaz” e, sobretudo, investigar as condições sociais de possibilidade de um currículo (Young, 1971). A consequência teórica mais arrojada dessa virada é aproximar, quando não fundir, a sociologia da educação e a sociologia do conhecimento. Para Young, uma sociologia da educação relevante pergunta como o saber é socialmente organizado nas instituições, como se torna disponível e como essa disponibilização está imbricada com relações de poder e mecanismos de controle simbólico. É exatamente nesse ponto que o ensaio de Basil Bernstein (1975) é incorporado por Young ao volume e desdobrado depois na coletânea *Class, Codes and Control*, dá fundamento conceitual ao que se tornaria a corrente culturalista na sociologia britânica da educação. Em vez de tratar a socialização de modo “trivializado”, Bernstein (1971) reconstrói a escola como um aparelho de mensagens sustentado por três sistemas: currículo (o que conta como conhecimento válido), pedagogia (o que conta como transmissão válida) e avaliação (o que conta como realização válida). Para analisar como esses sistemas regulam o acesso e a forma do

saber, ele introduz duas categorias analíticas decisivas: classificação (a força das fronteiras entre conteúdos, áreas e “universos” de conhecimento) e moldura/frame (o grau de controle sobre seleção, organização, ritmo e tempo da transmissão). A combinação desses eixos revela “códigos” educacionais como, por exemplo, o código de coleção, com classificações fortes e fronteiras nítidas entre disciplinas, e o código integrado, com classificações mais fracas e maior porosidade entre áreas. Ao deslocar o foco para os princípios de fronteira que organizam o conhecimento escolar, Bernstein (1971) recoloca o currículo como uma tecnologia cultural de poder, demonstrando que variar a força da classificação e da moldura não é um mero detalhe didático, mas um indicador de quem pode definir os conteúdos legítimos, quem controla o ritmo, quem fala e o que pode ser dito em cada contexto pedagógico. O ponto de encontro entre as propostas, que dará corpo à vertente culturalista inglesa, está justamente nessa reconceitualização do educativo como ordenação cultural. Young(1971) insiste que a sociologia da educação deve abandonar a postura administrativista (medir insumo–produto, explicar “fracasso” como desvio individual) e perguntar como categorias de “bom ensino”, “conteúdo valioso” e “avaliação justa” são construídas e impostas. Bernstein(1975) oferece o vocabulário analítico para fazê-lo, mostrando como diferentes arranjos de classificação e moldura produzem identidades, distribuem direitos de fala e estruturam oportunidades de apropriação do saber. Na tradição culturalista que se segue e que dialoga com a sociologia do conhecimento Mannheim(1975) e com leituras durkheimianas atualizadas como os trabalhos de a escola deixa de ser vista como “caixa-preta” de socialização neutra e passa a ser analisada como campo de disputas simbólicas, no qual grupos situados (profissões acadêmicas, universidades, conselhos examinadores) estabelecem hierarquias de prestígio entre formas de saber (“acadêmico” *versus* “aplicado”, “puro” *versus* “prático”), naturalizando fronteiras e ritmos que favorecem certos habitus culturais. É por isso que, na introdução ao volume, Young critica a ausência de debates teóricos na sociologia da educação inglesa e a tendência a legitimar “reformas” que nada alteram no coração cultural do currículo; e é por isso que Bernstein (1971; 1975), ao mostrar que mudanças de código (da coleção para a integração, ou vice-versa) reconfiguram relações de autoridade, critérios de avaliação e a própria experiência de aprender, oferece um mapa para compreender resistências e conflitos quando se tenta mexer no que “conta” como conhecimento.

Historicamente situadas no espaço acadêmico inglês marcado por forte controle universitário sobre exames, pelo peso das *grammar schools* (escolas seletivas na qual os estudantes eram submetidos a avaliações a partir dos 11 anos) e pelo debate sobre *comprehensive schools* (escolas não-seletiva sem processo de avaliação para seu ingresso), as teses de Young e Bernstein reorientam o foco da sociologia da educação, pois em vez de perguntar apenas “quem entra” e “quem sai” do sistema, passa-se a perguntar o que entra no currículo, como é organizado e quem decide. A corrente culturalista que se consolida daí em diante tem, portanto, duas marcas fundantes: (a) a problematização do conhecimento escolar como construção social vinculada aos poderes institucionais e (b) a análise microsociológica dos códigos pelos quais o saber é recortado e distribuído. Em conjunto, essas contribuições explicam por que a sociologia da educação britânica dos anos 1970 abandona o objetivismo das grandes pesquisas em *surveys* e se volta a uma crítica da governança cultural do currículo, inaugurando um programa de pesquisa que segue influente: estudar o currículo, a pedagogia e a avaliação como tecnologias simbólicas que regulam acesso, identidade e voz dentro da escola.

5. ANÁLISE DOS CAPÍTULOS DE KNOWLEDGE AND CONTROL

5.1 UM ENFOQUE PARA O ESTUDO DE CURRÍCULOS COMO CONHECIMENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO

A Nova Sociologia da Educação (NSE) representou uma ruptura decisiva no modo como a pesquisa sociológica vinha tratando a escola, sobretudo no contexto britânico do final dos anos 1960 e início da década de 1970. Até então, a sociologia da educação estava excessivamente voltada para questões de acesso, rendimento escolar e estratificação social, formuladas em termos de “input-output” da instituição escolar. Autores como Michael Young (1971) denunciaram que, nesse modelo, pouco se discutia sobre a seleção e organização dos conteúdos escolares. O currículo era naturalizado, tratado como se refletisse uma ordem objetiva do conhecimento, cuja validade não precisava ser posta em questão. Nesse sentido, a crítica de Young (1971) abriu caminho para que a própria noção de currículo fosse compreendida como um construto social, expressão de disputas de poder e de mecanismos de controle social. No artigo em questão, Young inicia identificando o caráter limitado da sociologia educacional que, ao negligenciar a questão do conhecimento escolar, acabou por reduzir-se a um campo preocupado com mensuração de resultados e com as funções burocráticas da escola. Ele propõe deslocar a análise para o currículo, ou seja, o modo como o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado, ressaltando que ele não é uma simples coleção neutra de saberes, mas uma forma socialmente estruturada de conhecimento. Ao afirmar que “o conhecimento é usualmente considerado como um conjunto de estruturas abstratas com naturezas intrínsecas” (Young, 1971, p. 47, tradução livre), ele critica a concepção objetivista herdada da epistemologia tradicional, que entende as disciplinas escolares como se fossem reflexos diretos de essências da experiência humana. Tal perspectiva concebe o conhecimento como uma realidade externa ao sujeito, desconsiderando que ele é constituído, negociado e transformado no processo social. A crítica ao objetivismo é central para a argumentação do autor. A tradição filosófica que vai de Bacon a Kant, passando pelo empirismo britânico, pelo positivismo e pela filosofia analítica, consolidou a imagem do indivíduo como ser racional isolado, capaz de acessar a verdade a partir de critérios universais, abstraídos de instituições, costumes ou interesses sociais. Mannheim (1968), citado por Young, já havia apontado que esse

modelo preservava “a ficção do indivíduo isolado e autossuficiente” (1971 p. 134, tradução livre), distanciando o pensamento científico da realidade concreta das instituições. Para o autor, esse legado gerou na escola uma concepção de currículo como corpo de verdades universais a serem transmitidas, e no professor a função de desenvolver a racionalidade dos alunos de forma linear, como se fosse uma faculdade inata a ser liberada de preconceitos.

Em contraste, a sociologia do conhecimento inspirada em Hegel, Marx, Schutz, Berger e outros propõe ver o homem como produtor ativo de significados, em permanente interação com estruturas sociais. O processo de objetivação, isto é, a exteriorização das criações humanas que depois retornam como realidade objetiva, é fundamental para compreender a educação. Ao mesmo tempo em que o sujeito transforma o mundo, é por ele transformado, internalizando produtos sociais que constituem sua consciência. Berger e Kellner (1964) afirmam que o passado reinterpretado e o presente reconstruído projetam o futuro como continuidade, o que mostra como a biografia individual é, simultaneamente, história subjetiva e história institucionalizada. Essa visão rompe com o modelo estático de conhecimento como objeto dado, permitindo analisá-lo em termos de origens sociais, transformação histórica e impacto sobre as identidades. A partir disso, Young sustenta que os critérios de verdade e validade também devem ser vistos como socialmente construídos. Citando Mills, recorda que “as regras do jogo mudam com a mudança de interesse” (Mills, 1959, p. 210, tradução livre), o que implica que zonas de conhecimento possuem carreiras históricas, nas quais os critérios de validação se modificam. Não existem, portanto, parâmetros transcendentais, mas sistemas de relevância que vinculam perguntas e respostas a contextos sociais específicos. Esse argumento relativiza o estatuto do currículo escolar, mostrando que os conteúdos selecionados não se legitimam por sua “verdade intrínseca”, mas por decisões sociais que privilegiam certos saberes em detrimento de outros. Em consequência, torna-se inevitável indagar quais grupos detêm o poder de definir que conhecimentos são válidos, quais são marginalizados e como se dá a distribuição da autoridade cognitiva nas instituições educacionais. Essa perspectiva tem consequências decisivas para compreender as práticas escolares. Berger(1966) explicita que os professores não apenas transmitem conteúdos neutros, mas atuam a partir de um “estoque de conhecimento” sedimentado em diferentes níveis de consciência: o pré-reflexivo, o

pré-teórico e o teórico. Esse estoque orienta suas interpretações, suas racionalizações diante de colegas, alunos e gestores, e constitui parte essencial da ideologia ocupacional do magistério. Schutz, ao articular fenomenologia e sociologia, destacou que a ação do indivíduo expressa em uma biografia interpretativa, marcada por motivos do tipo “porque” e “a fim de”. O mundo vivido é estruturado em esferas de sentido.

Quando a escola introduz os alunos nas disciplinas, está justamente inserindo-os em sistemas de relevância que definem perguntas legítimas, métodos adequados e condições de solução, dito de outra forma, está socializando-os em esferas de sentido institucionalizadas. Complementando esse quadro, Mills(1959), ao falar de “vocabulários de motivo”, demonstrou como as justificativas aceitas para ações sociais são formas de canalizar e restringir alternativas, atuando como sistemas interpretativos dominantes em instituições. Kuhn, por sua vez, mostrou que o conhecimento científico opera em paradigmas, estruturas de plausibilidade compartilhadas por comunidades de especialistas, que se perpetuam por meio de livros e programas de ensino, até que crises produzam sua substituição. Young (1971) mobiliza esses autores para mostrar que a escola é, ela mesma, uma comunidade epistêmica que produz e reproduz plausibilidade, sustentando ou transformando paradigmas educacionais.

Isso implica reconhecer que currículos e pedagogias não são apenas técnicas, mas formas de conhecimento profissional sujeitas a disputas, lealdades e negociações intra e interinstitucionais. As mudanças curriculares, portanto, não são apenas questões técnicas ou didáticas, mas afetam identidades de professores e alunos, redefinem compromissos e reposicionam carreiras. Como observa Young (1971), a crescente profissionalização do ensino tende a gerar maior sistematização teórica e uma pedagogia mais autoconsciente, cujas bases ideológicas e lógicas precisam ser iluminadas pela sociologia do conhecimento. Nesse sentido, o autor defende que currículos e práticas pedagógicas sejam tratados como formas de conhecimento profissional, atravessadas por estruturas de lealdade, rituais de evasão cognitiva e alianças concorrentes. Tal análise permite compreender por que programas de estudos integrados ou reformas educacionais suscitam resistências ou

adesões distintas: em jogo estão não apenas conteúdos, mas formas de identidade e legitimação profissional.

Em síntese, o artigo rompeu com a naturalização do currículo ao propor uma sociologia da educação centrada na organização social do conhecimento. Sua crítica ao objetivismo epistemológico revela que o saber escolar não pode ser visto como dado universal, mas como produto de escolhas sociais. Ao articular tradições marxistas, weberianas e durkheimianas, bem como contribuições da fenomenologia e da sociologia da ciência, o autor forneceu um quadro teórico inovador para analisar a escola como espaço de produção, transmissão e legitimação de saberes. Essa perspectiva abriu caminho para investigações posteriores que ampliaram o campo da sociologia da educação, influenciando tanto debates acadêmicos quanto políticas curriculares.

5.2 SOBRE A CLASSIFICAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL

A obra de Basil Bernstein ocupa uma posição singular na sociologia da educação, na medida em que conseguiu formular uma teoria complexa sobre a forma como a sociedade organiza e distribui o conhecimento, articulando essa organização com estruturas de poder e princípios de controle social. O artigo que serve de base para esta análise, originalmente publicado em *Knowledge and Control* (1971), oferece um conjunto conceitual que se tornaria referência para debates educacionais até os dias atuais. Bernstein parte da constatação de que a sociologia da educação britânica, nos anos 1960, limitava-se a análises do tipo input-output, preocupadas em medir as desigualdades de desempenho escolar em função da origem social. Esse enfoque, embora importante, reduzia a escola a uma instituição de “processamento de pessoas”, incapaz de revelar as mediações sutis que ocorrem na produção e transmissão do conhecimento (Bernstein, 1977). Contra essa tendência, o autor defende que “as diferenças e mudanças na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional deveriam ser uma área central de interesse sociológico” (Bernstein, 1977). A escola, portanto, não é apenas um espaço de socialização, mas de disputa simbólica pela definição do que conta como saber legítimo.

O primeiro passo dessa análise é o desdobramento do conhecimento escolar em três sistemas de mensagens: currículo, pedagogia e avaliação. O currículo estabelece o que é conhecimento válido; a pedagogia determina o que é uma transmissão válida; e a avaliação define o que conta como realização válida (Bernstein, 1977). Esses sistemas não são neutros, eles refletem classificações sociais e produzem identidades específicas. O aluno que aprende matemática, história ou literatura não adquire apenas conteúdos, mas também modos de pensar, agir e se posicionar socialmente. Para compreender a estrutura desses sistemas, Bernstein(1977), introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação se refere à força das fronteiras entre os conteúdos curriculares - quanto mais fortes, mais isoladas as disciplinas; quanto mais fracas, mais integradas. O enquadramento refere-se ao grau de controle sobre a relação pedagógica - enquadramentos fortes indicam que o professor regula rigidamente o que pode ou não ser ensinado, enquanto enquadramentos fracos significam maior autonomia e abertura à negociação. Essa dupla categoria é o núcleo de sua teoria, pois permite articular conhecimento e poder de forma operacional.

Com base nesses conceitos, o autor distingue dois grandes tipos de currículo: o currículo coleção e o currículo integrado. O primeiro caracteriza-se por fronteiras rígidas entre as disciplinas, forte especialização e socialização precoce em identidades disciplinares. Esse modelo é típico da Inglaterra, onde, desde cedo, os alunos precisam escolher entre áreas como artes ou ciências, criando trajetórias educacionais excludentes. Trata-se de um sistema em que “quanto mais o estudante avança, mais diferente ele se torna dos outros, aprendendo cada vez mais sobre cada vez menos” (Bernstein, 1977). Já o currículo integrado busca dissolver fronteiras disciplinares, subordinando conteúdos a ideias relacionais mais amplas e favorecendo modos de conhecer em vez de apenas estados de conhecimento. Entretanto, o movimento em direção ao currículo integrado não está livre de tensões. Ao enfraquecer as classificações e os enquadramentos, esse modelo pode criar problemas de ordem e identidade. Para ele funcionar, requer forte consenso ideológico entre professores, clareza nos princípios de integração e novas formas de avaliação. Caso contrário, a abertura pode se traduzir em desorganização. Bernstein nota que, paradoxalmente, enquanto os currículos de coleção repousam sobre uma

base ideológica tácita, os currículos integrados necessitam de uma ideologia explícita e fechada para manter a coesão (Bernstein, 1977).

A análise de Bernstein também chama atenção para as implicações sociais da organização do conhecimento. Nos currículos de coleção, apenas uma minoria tem acesso ao “mistério último da disciplina”, isto é, sua capacidade de gerar novas realidades. A maioria é socializada apenas na ordem existente, aprendendo que o conhecimento é impermeável e definitivo (Bernstein, 1977). Isso gera um processo de exclusão simbólica, que pode ser lido à luz do conceito de “violência simbólica” de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1975), já que os critérios de avaliação privilegiam habitus específicos. Assim, a escola naturaliza desigualdades ao distribuir de forma desigual o acesso à dimensão criativa do saber. Essa discussão pode ser percebida, no Brasil, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, observa-se um movimento híbrido, por um lado, permanência de currículos coleção, organizados em disciplinas isoladas; por outro, tentativas de introduzir currículos integrados em programas como o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e, mais recentemente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essas experiências, no entanto, enfrentam resistências semelhantes às apontadas por Bernstein: dificuldade de consenso, ambiguidades nas formas de avaliação e tensões entre inovação pedagógica e estruturas tradicionais de poder escolar.

Outro elemento importante é o vínculo entre códigos de conhecimento e identidade docente. Professores formados em currículos coleção tendem a desenvolver forte lealdade a sua disciplina, o que os torna resistentes a iniciativas integradoras. Para Bernstein, “qualquer tentativa de enfraquecer ou mudar a força da classificação pode ser sentida como ameaça à identidade e experimentada como poluição que põe em risco o sagrado”(1977, p. 55). Essa formulação é extremamente atual, sobretudo nos debates brasileiros sobre interdisciplinaridade, em que muitos professores resistem a reorganizações curriculares por temerem a perda de sua identidade disciplinar. Finalmente, o autor sugere que as mudanças em direção a códigos integrados não decorrem apenas de inovações pedagógicas, mas expressam uma crise mais ampla nas classificações e enquadramentos sociais. Designando que “o movimento em direção aos códigos integrados simboliza uma crise nas

classificações básicas da sociedade e, portanto, uma crise em suas estruturas de poder e princípios de controle” (Bernstein, 1977, p. 67).

Assim, a escola torna-se um espelho e, ao mesmo tempo, um laboratório das transformações sociais mais amplas: crises de legitimidade, demandas por flexibilidade, pressões tecnológicas e mudanças no mercado de trabalho. Essa perspectiva foi retomada por Michael Young (2007), ao introduzir o conceito de “conhecimento poderoso”. Para ele, a sociologia da educação não pode abandonar a preocupação com o conteúdo curricular, mas deve reconhecer que certos conhecimentos possuem maior capacidade de emancipar indivíduos ao lhes oferecer acesso a modos de pensar abstratos e críticos. Nesse sentido, a proposta sobre códigos de conhecimento continua central para refletir sobre como organizar currículos que não apenas reproduzam desigualdades, mas ampliem possibilidades de participação social. Em síntese, a análise de Bernstein(1997) fornece uma chave teórica sofisticada para pensar a educação como campo de disputa simbólica, em que a estrutura do conhecimento está profundamente ligada às formas de poder e controle. Ao diferenciar entre currículos coleção e integrados, entre classificações fortes e fracas, entre enquadramentos rígidos e flexíveis, o autor nos convida a enxergar a escola não como espaço neutro de transmissão cultural, mas como instância de reprodução e, eventualmente, de transformação social. Essa reflexão continua sendo fundamental para compreender os dilemas atuais da educação brasileira, especialmente diante das reformas curriculares e das demandas por interdisciplinaridade, inclusão e justiça social.

5.3 ENSINO E APRENDIZAGEM COMO ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

O estudo sociológico do ensino, da aprendizagem e da organização do conhecimento tem sido marcado historicamente por uma tendência de fragmentação analítica. A sociologia da educação, influenciada pelo estrutural-funcionalismo e por metodologias lógico-dedutivas, abordou essas dimensões de forma separada, privilegiando o exame de papéis sociais abstratos em detrimento da análise substantiva das práticas pedagógicas. Essa perspectiva, embora tenha fornecido um quadro geral de como a escola funciona como instituição, acabou por invisibilizar o ato concreto de ensinar e as intenções subjacentes ao trabalho docente. Ensinar,

entretanto, não se limita à transmissão de informações, trata-se de um processo orientado pela intenção de transformar a consciência dos alunos, direcionando-a para a aceitação das realidades curriculares estabelecidas. O professor, nesse contexto, desempenha papel fundamental, não apenas como mediador entre o currículo oficial e os alunos, mas como agente de socialização que toma decisões críticas sobre quais conhecimentos são relevantes e como devem ser transmitidos. Essas escolhas, embora muitas vezes naturalizadas, são decisões estruturais que afetam diretamente as oportunidades educacionais e a trajetória escolar dos alunos. A depender de como o conhecimento é selecionado e enquadrado, podem-se reforçar desigualdades sociais ou, em contrapartida, criar novas possibilidades de inclusão. A prática pedagógica, portanto, não é neutra, mas carrega em si ideologias e visões de mundo que moldam a identidade de professores e estudantes.

O presente capítulo de *“Knowledge and Control”* também chama atenção para a emergência da integração curricular como movimento pedagógico e ideológico. A integração surge, em grande medida, associada a uma retórica de inovação educacional voltada para formar cidadãos “mentalmente adaptáveis” e para responder às dificuldades de aprendizagem de alunos considerados “menos capazes”. Nesse processo, porém, muitas vezes os professores aderem a práticas integradas sem plena consciência de seus fundamentos e dos desafios de sua implementação institucional. A mera objetivação de novos arranjos curriculares já é suficiente para modificar intenções pedagógicas e transformar ideologias disciplinares. Trata-se, assim, de um movimento que não apenas reorganiza conteúdos, mas reestrutura relações de poder dentro das instituições escolares. Do ponto de vista da sociologia do conhecimento, essa discussão remete a um entendimento fenomenológico do ensino e da aprendizagem como práticas de construção intersubjetiva de realidades. Na sala de aula, professores e alunos constroem “zonas de conhecimento” a partir de vocabulários compartilhados que se tornam plausíveis e socialmente válidos.

Isso significa que aprender não é apenas acumular informações, mas participar de um processo de construção simbólica que define o que conta como conhecimento legítimo. Tal perspectiva se inspira em autores como Schultz, Mead, Berger e Luckmann, para os quais a vida social depende de categorias cognitivas que organizam a experiência e dão sentido às ações. Essa concepção traz implicações

sociológicas relevantes. Por um lado, revela como o currículo e a pedagogia refletem visões de mundo institucionalizadas que sustentam a legitimidade profissional dos docentes. Por outro, mostra como mudanças no currículo, como a transição de códigos de coleção para códigos integrados, proposta por Bernstein, estão ligadas a transformações mais amplas na ordem social e nas comunidades cognitivas. Nesse sentido, compreender os processos de ensino e aprendizagem exige analisar não apenas a sala de aula, mas também as redes de legitimação profissional, as ideologias pedagógicas e os mecanismos institucionais que estruturam a educação.

Conclui-se, portanto, que o ensino e a aprendizagem devem ser entendidos como processos de organização social do conhecimento, e não como esferas isoladas. A análise sociológica precisa integrar currículo, práticas docentes e interações escolares para desvelar as ideologias que operam silenciosamente na definição do que é “ser educado”. Esse olhar, ao mesmo tempo crítico e fenomenológico, permite compreender a escola não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de produção simbólica, de construção de identidades e de reprodução ou contestação da ordem social. A reflexão proposta em *Knowledge and Control* (1971) representa um marco na crítica sociológica ao modo como a educação institucionaliza o conhecimento. Tradicionalmente, os saberes escolares foram concebidos como “estruturas abstratas com naturezas intrínsecas”, organizadas em disciplinas e apresentadas como ontologias dadas, independentes da ação humana. Essa concepção, que poderíamos denominar de epistemologia objetivista, configura-se como a crença de que as disciplinas curriculares correspondem a essências da experiência humana, tratadas como objetos externos, coercitivos e universais.

Tal perspectiva, conforme ressalta o autor, “desumaniza” o sujeito ao reduzir o homem a um receptáculo passivo de realidades fixas, ignorando sua intencionalidade e sua capacidade criadora de significados. O efeito mais visível dessa concepção nas escolas manifesta-se na forma como o currículo e o aluno são reificados. A lógica das avaliações padronizadas e dos testes psicométricos legitima a apresentação de “corpos de conhecimento” estanques, que os estudantes devem aprender e reproduzir segundo critérios objetivos. Nesse modelo, o ensino se reduz à transmissão mecânica e a aprendizagem à memorização, marginalizando a dimensão interpretativa e

intersubjetiva do ato educativo. Essa é uma crítica próxima à de Berger e Luckmann (2004), que, em *A construção social da realidade*, lembram que a realidade social é sempre fruto de processos de institucionalização e legitimação, e que aquilo que se apresenta como natural é, na verdade, produto de construções históricas e culturais, na qual reafirmam dizendo que “o mundo da vida cotidiana é uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente” (p. 35).

A sociologia do conhecimento surge, nesse contexto, como alternativa para romper com a neutralidade suposta da epistemologia objetivista. Berger e Luckmann (2004) defendem que o conhecimento não é algo dado, mas o resultado de um ciclo contínuo de objetivação, externalização e internalização, no qual as instituições sociais como a escola, produzem e reproduzem realidades plausíveis. Assim, o que se considera válido ou legítimo em termos de currículo e pedagogia não decorre de uma ordem natural, mas da legitimação simbólica que sustenta determinadas hierarquias de saberes. Em outras palavras, a escola não transmite apenas conteúdos; transmite classificações sociais do que vale como conhecimento legítimo e do que é considerado inferior ou irrelevante. Esse argumento aproxima-se de reflexões posteriores de Pierre Bourdieu, que ao tratar do poder simbólico, mostra como os sistemas de ensino contribuem para a reprodução das desigualdades ao consagrar como legítimos os saberes das classes dominantes.

A crítica, portanto, não se limita à epistemologia, mas alcança a política do conhecimento, ou seja, as disputas sobre quem tem autoridade para definir o que é válido ensinar e aprender. Isso ecoa no trecho original de *Knowledge and Control*, quando se afirma que “Por meio de sua pedagogia e da maneira como apresentam as disciplinas, os professores estão tomando decisões críticas ainda que tidas como evidentes sobre o futuro de seus alunos.” (YOUNG, 1971.p 27) Tradução livre. Em termos práticos, cada escolha pedagógica implica em definir horizontes possíveis para os alunos, influenciando trajetórias de inclusão ou exclusão. Além disso, a análise sociológica do conhecimento problematiza as noções de verdade e validade. Como lembram Berger e Kellner, citados no trecho, o presente reconstruído e o passado reinterpretado se projetam no futuro, demonstrando que os critérios de verdade não são absolutos, mas historicamente mutáveis. A esse respeito, Berger e Luckmann

observam: “O conhecimento da vida cotidiana é organizado em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ de meu presente. Este ‘aqui e agora’ é o foco de minha atenção para a realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 40). Essa observação evidencia que as verdades escolares são localizadas, mediadas por relevâncias institucionais e pelas estruturas de poder que legitimam determinados conteúdos.

Thomas Kuhn contribui para essa crítica ao demonstrar que os paradigmas científicos têm “carreiras”, ou seja, trajetórias históricas que passam por períodos de normalidade e crise, até que novos paradigmas surgem para substituir os anteriores. Aplicada à escola, essa noção sugere que currículos e métodos pedagógicos também passam por momentos de estabilização e ruptura. A introdução de projetos interdisciplinares, por exemplo, pode ser vista como uma tentativa de superar paradigmas fragmentados, ainda que essa mudança encontre resistências institucionais e simbólicas. Nesse sentido, os professores, enquanto agentes que internalizam e externalizam práticas, tornam-se mediadores cruciais na transição entre velhas e novas formas de organizar o saber. O ponto central dessa perspectiva é a noção de que o ensino e a aprendizagem constituem um empreendimento de construção intersubjetiva da realidade. Schutz, ao integrar a fenomenologia de Husserl com a sociologia de Weber, mostrou que toda ação humana é intencional e situada em biografias socialmente constituídas. Na escola, isso significa que professores e alunos negociam constantemente significados, legitimam explicações e constroem “mundos sociais” particulares. Como Schutz assinala, o mundo vivido é uma “realidade de senso comum” que só se sustenta pelo compartilhamento de símbolos e linguagens (SCHUTZ, 2012). Portanto, a sala de aula é tanto espaço de transmissão de conteúdos quanto de produção e disputa de realidades. Esse enfoque permite compreender também o caráter ideológico do ensino. Como ressalta Karl Mannheim em sua *Ideologia e Utopia*, toda forma de pensamento é situada e reflete interesses sociais. Assim, a crença na neutralidade do conhecimento escolar é, ela mesma, uma ideologia. Ao reconhecer isso, a sociologia do conhecimento revela que a educação não apenas transmite saberes, mas reproduz ordens sociais, legitimando hierarquias e consolidando estruturas de poder. Dessa forma, a crítica ao objetivismo e a proposta de analisar o ensino e a aprendizagem como formas de organização do conhecimento têm implicações profundas. Ao deslocar a atenção da mera

transmissão de conteúdos para as práticas de legitimação simbólica e negociação intersubjetiva, abre-se caminho para compreender a escola como instituição que, simultaneamente, conserva e transforma realidades sociais. Essa abordagem, inspirada na sociologia do conhecimento, permite não apenas descrever, mas problematizar os processos pelos quais currículos são estruturados, identidades são formadas e futuros são desenhados.

5.4 O CORPUS DE CONHECIMENTO COMO UMA ORDEM NORMATIVA

A proposta de Alan F. Blum, tal como exposta no ensaio “The Corpus of Knowledge as a Normative Order: Intellectual Critiques of the Social Order of Knowledge and Commonsense Features of Bodies of Knowledge”, conversa diretamente com a virada culturalista que se consolidou no espaço acadêmico inglês de finais dos anos 1960 e início dos 1970, em torno de Michael F. D. Young e Basil Bernstein. O ponto de partida de Blum é afirmar que um “corpus de conhecimento” nunca é um espelho neutro de “fatos” do mundo, mas um produto socialmente organizado de entendimentos tácitos negociados em coletividades intelectuais. Esse deslocamento do foco dos objetos “lá fora” para as práticas, regras e convenções que tornam possível descrever o “lá fora” é exatamente o que dá lastro sociológico à agenda de Young em *Knowledge and Control* e fornece uma ponte conceitual com a gramática analítica de Bernstein sobre classificação e enquadramento do conhecimento. Em outras palavras, se Young nos convida a tornar problemático “o que conta como conhecimento educacional” e a ligar seleção, organização e avaliação do saber a relações de poder e controle, Blum mostra por dentro como tais “corpora” se constituem como ordens normativas, isto é, como arranjos de regras de validação, inferência e uso que definem, performativamente, o próprio objeto do qual falam. E se Bernstein demonstra, no interior das instituições escolares, como variações na força das fronteiras entre disciplinas (classificação) e no controle do discurso pedagógico (enquadramento) reconfiguram identidades, vozes e trajetórias, Blum oferece a chave de leitura metaepistemológica: todo corpo de conhecimento carrega consigo a sua própria “constituição”, um conjunto de máximas de conduta intelectual que adjudica validade, relevância e objetividade às suas enunciações.

Blum compõem essa tese por meio de três “experimentos de crítica”, revisitados como estilos paradigmáticos de revisão do conhecimento: a dúvida metódica cartesiana, a reorientação pragmática de Hobbes e a desmistificação interessada de Marx. Em Descartes, o alvo é a multiplicidade de opiniões e controvérsias, lida como sintoma de ausência de certeza; a terapia é um programa de purificação — suspender os saberes de senso comum, apreender “claros e distintos” e, a partir daí, deduzir sistematicamente. Em termos da sociologia da educação, o gesto cartesiano antecipa uma matriz de validação que privilegia regras discursivas, protocolos de prova e a ideia de “fundamentação” como critério supremo de objetividade. Nessa chave, um currículo com forte “enquadramento” formal e avaliações de alta codificação aparecem como extensão institucional daquela exigência de clareza e método que define o que será reconhecido como “trabalho correto”.

Bernstein ajuda a ver que, quando o enquadramento é rígido, a agência do professor na definição do que conta como resposta válida cresce e os estudantes precisam dominar, mais do que conteúdos, os códigos de apresentação reconhecidos como “claros e distintos” naquele campo. Hobbes, por sua vez, desloca o eixo do problema: não contesta, inicialmente, o conteúdo do corpus, mas a sua forma de organização, julgada pouco “usável” pelos atores a quem deveria servir. A cura é formatar o saber por exemplos, casos, história “bem lida”, de modo a torná-lo aplicável à prudência política. A sociologia do currículo lê aqui uma crítica à esterilidade de preceitos abstratos e uma defesa de uma arquitetura do saber orientada ao uso. É uma antecipação do debate que, em Young, ganhará a forma da pergunta sobre “acessibilidade social” do conhecimento e, em Bernstein, reaparecerá como variações no enquadramento: currículos mais abertos à exemplificação, ao caso, à integração com situações reconhecíveis pelos estudantes tendem a redistribuir voz e participação, ainda que sem necessariamente dissolver a hierarquia de prestígio entre “altos” e “baixos” saberes. O que Hobbes chama de usabilidade, Bernstein desdobra em regras de comunicação pedagógica que afrouxam ou endurecem o controle, atuando sobre quem fala, quando, com que léxico e com que formas de prova. Marx radicaliza o diagnóstico: nenhum corpus é “desinteressado”; todo corpo de conhecimento gera padrões de avaliação autocentrados e ajustados aos interesses de seus produtores. A crítica, então, deve expor a ligação entre a produção de

conceitos e a posição social de quem os produz, revelando como, sob rótulos neutros, se ocultam relações sociais e finalidades práticas que, muitas vezes, distorcem a realidade quando aferida pelos interesses dos dominados. Essa inflexão é a que alimenta, no projeto de Young, a noção de que a estratificação do conhecimento seus títulos de nobreza, sua propriedade simbólica, suas fronteiras de acesso se articula à distribuição do poder, e que mudanças curriculares só se consolidam quando mexem na legitimação dos critérios de avaliação e no valor social dos saberes. Em Bernstein, a mesma intuição vira arquitetura formal: classificações fortes mantêm o “habitus” de elite; classificações fracas e enquadramentos mais flexíveis criam possibilidades de recontextualização do conhecimento, mas não anulam, por si, a hierarquia de prestígio. O fio comum que Blum extrai dos três “críticos” é metodológico: para demonstrar a insuficiência de um corpus, cada um precisa mostrar que aquilo que se tomava como “objetividade” era, na verdade, efeito das práticas de produção de conhecimento hábitos de inferência, regras não tematizadas, usos de linguagem e decisões táticas que colam estabilidade às coisas descritas. Em Descartes, a “falta de objetividade” deriva do fato de diferentes procedimentos gerarem diferentes “mundos de fato”; em Hobbes, da distância entre enunciações e uso, que torna o saber irrelevante para a ação; em Marx, da captura do pensamento por interesses de grupo, que transforma descrição em ideologia. Em todos os casos, o “corpus” é tratado como um objeto sociológico: uma prática institucionalizada, governada por regras, que pode e deve ser descrita como arranjo de ações coordenadas. É precisamente esse “descentramento” de conteúdos para práticas e regras que constitui a contribuição de Blum à virada culturalista: o que define uma cultura de conhecimento não é só o que se diz, mas como se valida, como se infere, como se apresenta e como se usa o que se diz. Quando esse raciocínio é trazido para a escola, a consequência é direta. A sala de aula não é apenas palco de transmissão de conteúdos; é o lugar onde um corpus disciplinar é performado como ordem normativa: as rubricas de correção, os formatos de questão, os exemplos “canônicos”, o tom de voz que “soa acadêmico”, os marcadores de pertinência, tudo isso constitui o sistema de regras que converte fala em “resposta certa” e escrita em “texto adequado”. O fracasso escolar, nessa chave, não é simples déficit individual, mas desalinhamento entre os códigos de apresentação que a escola exige e os códigos que o aluno domina. Bernstein já havia mostrado que a distribuição de códigos linguísticos se correlaciona com posição social, o que reforça a leitura de Marx sobre interesses; Young, por sua vez, nos

convida a perguntar por que determinadas formas de apresentação e validação gozam de maior prestígio e controle e como isso se traduz em políticas curriculares que preservam hierarquias entre disciplinas “acadêmicas” e “aplicadas”. Lido desse modo, Blum oferece uma justificativa mais funda para o gesto, tipicamente “Youngiano”, de dissolver a separação entre sociologia da educação e sociologia do conhecimento: a pergunta relevante já não é “o que ensinar?” Em abstrato, mas “como um campo decide o que é ‘objetivo o suficiente’ para ser ensinado e avaliado?”. Essa decisão é histórica, negociada, institucional e, por isso, passível de disputa. É nessa fresta que emergem as proposições de “recontextualização” do conhecimento e de questionamento da legitimidade de fronteiras disciplinares rígidas. O culturalismo inglês não é, portanto, mero relativismo; é uma teoria sociológica da objetividade educativa: objetividade não é mito impossível, mas estatuto prático obtido quando uma comunidade compartilha regras de prova e de apresentação e consegue reproduzi-las com estabilidade suficiente. A pergunta política cara a Young é quem define essas regras, com quais interesses, sob quais condições de acesso, e com que efeitos distributivos; a pergunta pedagógica cara a Bernstein é como essas regras se materializam na fala, nos textos, nas sequências de tarefa e nos dispositivos de avaliação, e como variações de classificação e enquadramento podem incluir ou excluir vozes.

Por fim, a conclusão de Blum de que a sociologia deve voltar-se sobre os seus próprios métodos como práticas sociais descritíveis reforça a ética reflexiva que atravessa a Nova Sociologia da Educação. Se a nossa descrição do currículo também é um “corpus” guiado por normas tácitas, então a exigência de explicitar critérios, admitir limites e descrever os próprios gestos analíticos é parte do trabalho crítico. Esse metacomentário fecha o círculo com Young: fazer sociologia do currículo é tornar visível o que geralmente é invisível as “constituições” que dão validade ao que ensinamos e, assim, devolver ao debate público a possibilidade de reescrever tais constituições em nome de projetos educacionais mais abertos, acessíveis e justos.

5.5 CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

O artigo “*Classroom Knowledge*”, publicado por Nell Keddie em 1971 na coletânea *Knowledge and Control*, constitui um marco na consolidação da Nova

Sociologia da Educação (NSE). Inserido em um contexto de profunda transformação teórica e política nas ciências sociais britânicas, o texto de Keddie emerge como uma crítica radical às perspectivas funcionalistas e psicologizantes que, até então, dominavam a análise dos processos educacionais. Sua principal contribuição consiste em desnaturalizar as categorias de “fracasso escolar”, “habilidade” e “conhecimento”, compreendendo-as como produtos de processos sociais de legitimação e classificação simbólica que operam dentro da escola. Assim, o que parecia ser uma desigualdade “natural” entre alunos se revela, na análise da autora, como uma desigualdade socialmente construída e pedagogicamente reproduzida. No início dos anos 1970, o campo da sociologia da educação na Inglaterra estava em franca efervescência. Pesquisadores como Michael Young, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu (embora este último atuasse na França) vinham questionando a ideia de que a escola seria uma instituição neutra, responsável apenas por distribuir o saber de forma meritocrática. Keddie, alinhada a essa corrente, examina de maneira empírica como o conhecimento escolar é socialmente organizado e como as categorias de “inteligência” e “capacidade” operam como instrumentos de classificação moral e cognitiva dos alunos. Essa abordagem rompe com a sociologia educacional tradicional, que explicava o fracasso escolar com base em características individuais ou de origem social dos alunos, por exemplo, o chamado “déficit cultural” das classes populares. Na investigação empírica que serve de base para o artigo, Keddie acompanha o funcionamento de uma *comprehensive school* britânica um tipo de escola secundária criada no pós-guerra com o objetivo de integrar estudantes de diferentes origens sociais e habilidades, em contraposição às *grammar schools* (voltadas às elites intelectuais) e às *secondary modern schools* (direcionadas aos setores populares). O estudo concentra-se no departamento de humanidades dessa escola, observando o cotidiano de professores e alunos durante a implementação de um novo curso interdisciplinar de ciências sociais. A autora utiliza gravações, observações e questionários para analisar como se configuram as interações cotidianas entre professores e estudantes, e como essas interações refletem e ao mesmo tempo produzem as hierarquias escolares.

O cerne da crítica de Keddie está em mostrar que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também produz categorias de valor sobre o que conta como conhecimento legítimo e sobre quem pode ser reconhecido como “aluno capaz”.

Em outras palavras, o saber escolar é socialmente organizado e moralmente hierarquizado. A autora evidencia que os professores operam com uma série de pressupostos implícitos sobre os estudantes: há o “aluno ideal” disciplinado, autônomo, racional, dotado de linguagem abstrata e capaz de trabalhar individualmente e o “aluno problema”, associado às classes trabalhadoras, supostamente “não motivado” e “pouco intelectual”. Essa diferenciação não se baseia em capacidades cognitivas objetivas, mas em juízos sociais e morais, que refletem as desigualdades de classe. Essa noção do “aluno ideal” é central para compreender o argumento de Keddie. Inspirando-se em interacionistas simbólicos como Howard Becker e Everett Hughes, ela demonstra que as expectativas dos professores moldam o comportamento dos estudantes, criando um ciclo de profecia autorrealizadora. Quando o professor define determinados alunos como “capazes”, passa a lhes oferecer maior autonomia, tarefas mais desafiadoras e feedbacks mais positivos. Em contrapartida, os alunos rotulados como “fracos” são confinados a atividades mecânicas, recebem menos atenção e têm suas contribuições desvalorizadas. Desse modo, o sistema pedagógico reforça as desigualdades iniciais, sob a aparência de um tratamento “justo” e “individualizado”. Keddie amplia essa crítica ao examinar a relação entre estratificação curricular e estrutura de classes sociais. Ela observa que o currículo diferenciado por níveis de habilidade com turmas A, B e C perpetua uma divisão simbólica entre os alunos. As turmas A (de “alto desempenho”) concentram majoritariamente estudantes de classes médias, habituados aos códigos linguísticos e culturais valorizados pela escola, enquanto as turmas C (de “baixo desempenho”) são compostas em grande parte por jovens das classes trabalhadoras. A hierarquia curricular, portanto, funciona como uma tradução pedagógica da estrutura social. Essa constatação remete diretamente ao conceito de “reprodução cultural” desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1975), segundo o qual a escola legitima como “natural” a cultura das classes dominantes, ao mesmo tempo em que desqualifica os modos de expressão e conhecimento das classes populares. Entretanto, Keddie vai além da mera denúncia da desigualdade social. Seu foco é compreender como as práticas pedagógicas concretas, as rotinas, os discursos e as categorias de julgamento produzem as condições de possibilidade do fracasso escolar. Nesse sentido, ela se aproxima das análises de Basil Bernstein (1971) sobre os códigos de comunicação pedagógica. Para Bernstein, a escola opera segundo um “código elaborado” de linguagem, característico das classes médias, que valoriza a abstração, a explicitação

e a argumentação formal. Os estudantes das classes trabalhadoras, por outro lado, tendem a dominar um “código restrito”, mais contextual e situacional, que é desvalorizado na escola. Keddie demonstra empiricamente esse fenômeno: enquanto os alunos das turmas A dominam as regras implícitas da interação escolar e são capazes de “falar a língua” da escola, os das turmas C são interpretados como desinteressados ou incapazes de pensar de forma abstrata quando, na realidade, o problema é de desajuste entre os códigos culturais. A autora também critica o discurso educacional “progressista” que, sob o pretexto de promover uma pedagogia ativa e centrada no aluno, continua reproduzindo as mesmas hierarquias simbólicas. No estudo de caso, o curso de ciências sociais foi concebido com base em uma pedagogia de “aprendizagem por descoberta” (*enquiry-based learning*), que supostamente permitiria aos estudantes aprender no seu próprio ritmo e desenvolver autonomia intelectual. No entanto, Keddie mostra que, na prática, essa abordagem beneficiava apenas os alunos das turmas A justamente aqueles que já dispunham do capital cultural necessário para se engajar em atividades abertas e abstratas. Para os alunos das turmas C, a ausência de estrutura e o excesso de liberdade resultaram em frustração e desorganização, sendo posteriormente interpretados pelos professores como falta de motivação. O que se apresenta como inovação pedagógica, portanto, torna-se mais um mecanismo de diferenciação.

Um dos aspectos da análise de Keddie é a sua ênfase na dimensão moral do conhecimento escolar. O que está em jogo, segundo a autora, não é apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a conformação de identidades sociais. A escola define, implicitamente, quais comportamentos, valores e formas de raciocínio são legítimos e quem pode ocupar a posição de sujeito do saber. Assim, a distinção entre o “aluno racional” e o “aluno emocional”, entre o “autônomo” e o “dependente”, espelha as divisões de classe e gênero da sociedade britânica. A sociologia de Keddie, nesse sentido, antecipa debates contemporâneos sobre o caráter ético e político do currículo e sobre a forma como o conhecimento é mobilizado para sustentar relações de poder. A análise de Keddie também oferece uma crítica metodológica à própria sociologia da educação tradicional. Ela aponta que grande parte das pesquisas até então se concentrava em correlações estatísticas entre origem social e desempenho escolar, sem investigar os processos interacionais e simbólicos que produzem essas diferenças. Ao deslocar o foco para a sala de aula e para o discurso dos professores,

Keddie transforma o problema sociológico: em vez de perguntar “por que os alunos das classes trabalhadoras fracassam? ”, ela pergunta “como a escola produz o fracasso como categoria? ”. Essa mudança de perspectiva é o que confere ao seu trabalho um caráter fundacional na Nova Sociologia da Educação.

Do ponto de vista epistemológico, “*Classroom Knowledge*” propõe uma redefinição radical da noção de conhecimento. O saber escolar não é uma entidade neutra nem universal, mas uma forma específica de discurso, organizada segundo critérios de legitimidade que refletem relações sociais de poder. Essa tese dialoga diretamente com a perspectiva de Michael Young (1971), para quem o currículo é uma “organização social do conhecimento” e não uma simples seleção neutra de conteúdo. Keddie exemplifica essa ideia ao mostrar que a hierarquia entre disciplinas, e mesmo entre conteúdo dentro de uma mesma disciplina, é socialmente construída e moralmente sustentada. O que é reconhecido como “conhecimento válido” depende das categorias culturais e institucionais que estruturam o campo educacional. Ao final do artigo, Keddie propõe uma reflexão de caráter político e crítico. Para que a escola se torne um espaço efetivamente democrático, seria necessário questionar os próprios fundamentos da diferenciação curricular e da categorização dos alunos por níveis de habilidade. A mera adoção de currículos “integrados” ou de turmas “mistas” não é suficiente se os professores continuarem operando com as mesmas categorias de julgamento. A autora alerta que a inovação pedagógica tende a fracassar quando ignora as estruturas simbólicas que sustentam a prática docente. Assim, a mudança real exige não apenas reformas institucionais, mas uma transformação na consciência pedagógica uma nova sociologia do conhecimento capaz de revelar e superar os mecanismos de poder inscritos nas formas de ensinar e aprender. Em suma, *Classroom Knowledge* é uma das mais contundentes análises sobre a forma como a escola constrói, organiza e legitima o conhecimento. Keddie demonstra que a educação, longe de ser um espaço neutro, é um campo de disputa simbólica no qual se definem as fronteiras do saber legítimo e as identidades sociais dos sujeitos. Sua crítica à naturalização do mérito e da capacidade intelectual antecipa debates que ainda hoje atravessam a sociologia da educação e a teoria curricular. Ao articular empiria e teoria, Keddie insere a pedagogia no centro da análise sociológica, revelando que o poder da escola não reside apenas no que ensina, mas no modo como define quem tem o direito de saber.

5.6 CAMPO INTELECTUAL E PROJETO CRIATIVO

O artigo “Intellectual Field and Creative Project”, de Pierre Bourdieu, representa um dos textos fundadores da sociologia da produção cultural moderna, ao deslocar o foco de análise da criação artística e intelectual do indivíduo isolado para a totalidade relacional que constitui o campo intelectual. Bourdieu propõe compreender o ato criativo não como simples expressão de uma subjetividade genial, mas como um produto social que se realiza dentro de um sistema de posições estruturadas, hierarquizadas e dotadas de relativa autonomia frente às demais esferas sociais. Tal perspectiva rompe com a dicotomia entre o internalismo estético, que busca explicar a obra por suas coerências internas, e o externalismo sociologizante, que a reduz a reflexo de fatores econômicos ou políticos. O núcleo da reflexão bourdiesiana está na ideia de que o campo intelectual, tal como o campo artístico e o científico, constitui-se como um espaço de posições em luta, no qual agentes e instituições competem pela legitimidade de definir o valor cultural, a consagração simbólica e o monopólio da competência para julgar. Essa estrutura relacional, que o autor compara a um campo magnético, confere aos agentes propriedades posicionais e não intrínsecas e determina tanto as possibilidades quanto às restrições dos projetos criativos individuais. Para que tal abordagem seja válida, é necessário reconhecer que o campo intelectual só existe na medida em que adquire autonomia relativa. Historicamente, Bourdieu demonstra que o intelectual e o artista modernos emergem a partir de um longo processo de diferenciação, em que a produção simbólica se desvincula progressivamente das instâncias de poder político, religioso e econômico. Durante a Idade Média e parte da Renascença, a vida intelectual esteve submetida a autoridades externas, como a Igreja e a aristocracia, que legitimam ou interdita obras conforme seus próprios valores éticos e estéticos. Apenas com o declínio do patronato e a constituição de instituições próprias editoras, academias, teatros, periódicos e salões é que o campo intelectual pôde se organizar segundo regras relativamente autônomas. Nesse contexto, surge também a figura do “intelectual independente”, cuja autoridade passa a fundar-se na competência reconhecida por pares e não mais na proteção de um mecenas. Esse processo, descrito também por Raymond Williams em *Cultura e Sociedade* (2011), coincide com a consolidação da cultura burguesa e com o advento de um público leitor ampliado, o que desloca o eixo de legitimidade da corte para o mercado e para a crítica especializada.

A constituição de um campo autônomo traz consigo novas formas de disputa. A concorrência pela legitimidade cultural substitui a mera busca por sucesso comercial. Bourdieu observa que, embora o público pareça o árbitro do valor artístico, ele é, na verdade, apenas o prêmio visível de uma luta que se decide entre pares, críticos e instituições de consagração. O reconhecimento se traduz em capital simbólico, acumulado por meio de publicações prestigiosas, prêmios, inserção acadêmica, difusão em coleções canônicas e apropriações escolares. Assim, o campo intelectual funciona como uma economia específica, com suas próprias leis de acumulação e conversão de capitais. A crítica, o mercado editorial e o sistema educacional formam as instâncias de mediação que determinam quais obras alcançaram o estatuto de “legítimas” e quais permanecerão marginais. Esse movimento cria o que o autor chama de “ilusio”: a crença partilhada no valor do jogo e na dignidade das recompensas simbólicas. Ao analisar historicamente a transformação da relação entre criador e público, Bourdieu demonstra que a emancipação do artista em relação ao mecenato não eliminou a dependência social, apenas a transformou. O escritor ou pintor, antes subordinado a um patrono, passa a depender de editores, diretores, críticos e intermediários culturais. Com o avanço do capitalismo editorial, os critérios de consagração tornam-se múltiplos e concorrentes: ao lado do mercado, surgem academias, prêmios, revistas e o sistema universitário como instâncias legitimadoras. Nesse ponto, o autor insere a ideia de que a autonomia do campo é sempre relativa, pois ela não elimina as pressões externas, apenas as refrata por meio de mediações específicas. O campo funciona como filtro: toda determinação econômica, política ou ideológica passa antes pelas lógicas próprias do jogo intelectual, sendo convertida em categorias, valores e temas reconhecidos como “problemas legítimos”.

Ao mesmo tempo, a afirmação da autonomia estética no século XIX especialmente no movimento romântico e na doutrina da “arte pela arte” produz um ethos característico do intelectual moderno: o desprezo pelo público, a valorização da forma e da pureza da intenção criadora, o isolamento voluntário e a reivindicação de uma vocação quase sacerdotal. Contudo, esse gesto de ruptura é ambíguo, pois o culto à autonomia coincide historicamente com a consolidação da imprensa, do mercado editorial e das indústrias culturais emergentes. Como observa Bourdieu, a mesma sociedade que glorifica o “artista-profeta” é aquela que comercializa a arte e

multiplica suas mediações. O autor mostra que a figura do gênio autônomo é, em parte, uma resposta ideológica à ameaça da mercantilização: ao elevar a criação à esfera do absoluto, o artista procura afirmar sua singularidade frente às leis do mercado. A dialética entre autonomia e dependência reaparece na análise do “projeto criativo”. Toda obra, para Bourdieu, é resultado de um encontro entre a necessidade interna, a coerência formal e o impulso expressivo do autor, e as pressões externas o conjunto de expectativas e restrições impostas pelo campo. Esse duplo condicionamento faz do criador um agente posicionado, cuja liberdade é estruturada. Ele pode resistir ou aderir, mas nunca escapar às condições objetivas de produção e recepção. Mesmo o gesto de ruptura depende das categorias reconhecidas pelo sistema. A inovação só tem sentido quando percebida como tal dentro do campo, o que implica o reconhecimento de um público especializado capaz de decodificá-la. Assim, a rebeldia é sempre relacional, e o escândalo estético é apenas a outra face da consagração futura. Um dos trechos mais notáveis do artigo é aquele em que Bourdieu aproxima o campo intelectual do campo religioso, retomando a tipologia weberiana das relações entre profetas, sacerdotes e feiticeiros. No universo cultural, o profeta corresponde ao criador que proclama uma revelação nova; o sacerdote é o acadêmico ou crítico que guarda e interpreta a ortodoxia; o feiticeiro é o inovador marginal, que opera nos limites da legitimidade e desafia as convenções instituídas. Essa tripla tensão estrutura o dinamismo do campo: as ortodoxias se estabilizam pela rotina escolar e institucional, enquanto as heresias, surgidas em zonas periféricas, reconfiguram a hierarquia simbólica. A luta entre criadores e professores, como entre profetas e sacerdotes, é menos pessoal do que estrutural: resulta de posições objetivas e de diferentes formas de capital simbólico. O conflito, portanto, não é desvio, mas motor do progresso cultural. No desenvolvimento do artigo, Bourdieu introduz ainda o conceito de “inconsciente cultural”, isto é, o conjunto de esquemas de percepção, categorias e hábitos mentais incorporados pelos agentes a partir de sua formação escolar e de sua inserção social. Inspirando-se em Erwin Panofsky e na noção de habitus, o autor mostra como as formas artísticas e intelectuais de uma época são estruturadas por disposições comuns, internalizadas de maneira inconsciente. A escola, ao transmitir não apenas conhecimentos, mas modos de pensar, argumentar e classificar, torna-se o principal mecanismo de unificação simbólica de uma geração. Assim, há uma homologia entre o estilo arquitetônico das catedrais góticas e o raciocínio escolástico medieval, pois ambos obedecem ao

mesmo princípio de clarificação e ordenação. A cultura escolar, longe de ser mera reprodutora de conteúdos, é uma “força formadora de hábitos” que produz um ethos cognitivo compartilhado e define as categorias com as quais os intelectuais pensam, mesmo quando creem inovar. Essa dimensão inconsciente é central para compreender a historicidade das formas culturais. Nenhum criador escapa completamente às categorias de sua época, pois elas configuram o horizonte do pensável e do dizível. Os temas, problemas e estilos que compõem o repertório legítimo de uma geração constituem o terreno comum sobre o qual se ergue toda obra particular. A originalidade, portanto, é sempre diferencial: afirma-se por contraste com o já dado, mas a partir de regras que são socialmente herdadas. O “inconsciente cultural” é o limite interno da liberdade criadora, e sua análise permite à sociologia da cultura ir além da intenção consciente, revelando as condições objetivas daquilo que se apresenta como singular.

Por fim, o texto propõe uma metodologia capaz de articular, num mesmo quadro explicativo, as dimensões estruturais, históricas e simbólicas da criação intelectual. Trata-se de compreender o “projeto criativo” como um ponto de interseção entre determinismo e determinação. O primeiro refere-se às condições sociais e institucionais que moldam o campo; o segundo, à capacidade do agente de converter essas condições em escolhas e estratégias. Ao insistir que toda influência externa é refratada pelas mediações internas do campo, Bourdieu supera tanto o mecanicismo sociológico quanto o idealismo estético. O resultado é uma sociologia relacional, capaz de explicar por que certos temas, estilos e formas de pensamento se tornam possíveis, inteligíveis e legítimos em determinados momentos históricos, e por que outros permanecem invisíveis ou impensáveis.

O artigo, publicado originalmente em 1966 e traduzido para o inglês em 1968, antecipa muitos dos conceitos que seriam desenvolvidos em *As regras da arte* (1996), onde o autor aplica o mesmo esquema analítico ao campo literário francês do século XIX. A noção de campo intelectual mantém-se, até hoje, uma das ferramentas mais potentes para o estudo da cultura, das universidades e das indústrias simbólicas. Ela permite compreender que a criação não é apenas expressão individual, mas resultado de uma configuração histórica de relações, de uma luta constante pela definição do valor e da verdade culturais, e de um conjunto de disposições incorporadas que

orientam o pensar e o sentir. O texto de Bourdieu, ao restituir ao social a sua função formadora sem dissolver a autonomia da forma, institui um paradigma de análise que articula estética, sociologia e história, oferecendo à reflexão contemporânea um modelo ainda indispensável para compreender a produção cultural em sua complexidade.

5.7 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E SISTEMAS DE PENSAMENTO

Pierre Bourdieu, em seu ensaio “Systems of Education and Systems of Thought” (1967), propõe uma interpretação estrutural e sociológica das formas de pensamento a partir da mediação exercida pelas instituições escolares. O autor demonstra que a escola não é apenas um local de transmissão de saberes formais, mas um espaço de formação das estruturas cognitivas e simbólicas que moldam o modo de pensar, perceber e classificar o mundo. A educação, portanto, é o processo histórico que internaliza, nas consciências individuais, os esquemas coletivos de percepção e de ação que definem o que uma sociedade considera como conhecimento legítimo e racional. Bourdieu retoma a tradição durkheimiana que via a escola como um aparelho moralizador, produtor de coesão e de categorias coletivas de entendimento e a articula à teoria dos *habitus*, isto é, a interiorização de estruturas sociais sob forma de disposições duráveis que organizam o pensamento e a prática. O ponto de partida do artigo é uma comparação inspirada em Claude Lévi-Strauss. O autor cita o relato irônico do antropólogo sobre a formação filosófica na Sorbonne, descrita como uma espécie de “ritual mental” baseado na retórica dialética de oposições forma/substância, essência/existência, continuidade/descontinuidade, cujo exercício se torna mecânico e vazio. Para Bourdieu, essa descrição etnográfica da educação francesa serve para ilustrar que as técnicas intelectuais, assim como os ritos simbólicos das sociedades ditas “primitivas”, seguem padrões formais que são transmitidos e reproduzidos por instituições específicas. A escola, portanto, cumpre uma função homóloga à dos ritos ou mitos nas sociedades tradicionais: ela institui um *sistema de pensamento*, inculcando esquemas binários e estruturas lógicas que organizam a percepção do real. Essa analogia entre o saber escolar e as cosmologias simbólicas dos povos indígenas, permite a Bourdieu dissolver a hierarquia entre o pensamento “científico” e o “primitivo”. Ambos se fundam em estruturas inconscientes coletivamente reproduzidas.

A reflexão de Bourdieu vai além da simples crítica ao formalismo acadêmico. Ele propõe compreender o pensamento como produto de uma *história institucional da cultura*. Os esquemas de raciocínio, as oposições conceituais e as categorias de análise que organizam a filosofia, a literatura e as ciências humanas não emergem do gênio individual, mas da socialização escolar, isto é, do aprendizado de certas maneiras de organizar o discurso e de hierarquizar o saber. Por isso, para o autor, toda escola cria uma “consciência comum” entre os educados: um consenso simbólico que permite a comunicação intelectual, mesmo nas divergências. O “consenso no dissenso” expressão que sintetiza essa ideia significa que, mesmo quando os pensadores discordam, compartilham um mesmo horizonte de questões, um mesmo vocabulário e uma mesma forma de problematizar. Assim, as grandes polêmicas de uma época (como “essência e existência”, “linguagem e fala”, “natureza e cultura”) são sintomas de uma estrutura comum de pensamento que define os limites do pensável.

Em diálogo com Erwin Panofsky, Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus cultivado*. A partir da análise da relação entre a arquitetura gótica e a escolástica medieval, Panofsky mostrará que as mesmas estruturas lógicas que orientavam o raciocínio teológico como o princípio de *manifestatio*, que exige clareza e ordem organizavam também o espaço arquitetônico das catedrais. Bourdieu retoma essa tese para mostrar que o sistema escolar medieval, monopolizado pela escolástica, produzia hábitos mentais comuns tanto a teólogos quanto a artistas. A escola, nesse sentido, não transmite apenas ideias, mas *modos de operação intelectual*, princípios formais de ordenação e classificação que se tornam inconscientes e automáticos. Esse processo dá origem a um habitus cultural, uma disposição geradora de práticas e representações coerentes com as estruturas de um campo cultural específico. O paralelismo entre formas de pensamento e formas de arte não é, portanto, metafórico, mas causal: ambos derivam da mesma matriz institucional de formação.

A originalidade do argumento de Bourdieu está em identificar a escola como o principal mecanismo de reprodução simbólica de uma sociedade. O ensino não apenas comunica o patrimônio cultural, mas transforma esse patrimônio em uma gramática de pensamento, em um conjunto de categorias e esquemas que passam a parecer “naturais”. Por meio de currículos, provas, exercícios e avaliações, a escola cria uma verdadeira *programação cognitiva* das classes educadas. Essa programação

é responsável pela homogeneidade das elites intelectuais, pela estabilidade dos estilos nacionais de pensamento e pela delimitação do que se considera um problema “legítimo” ou “relevante”. A influência dessa estrutura é tamanha que, segundo Bourdieu, cada geração de intelectuais se define menos por suas respostas do que pelas perguntas que considera dignas de serem formuladas. Daí sua proposta de uma sociologia do conhecimento centrada não no conteúdo das ideias, mas nas condições institucionais que definem o pensável. O texto avança para uma análise das implicações sociais dessa estrutura. A especialização crescente do ensino, somada à sua estratificação de classe, produz uma fragmentação cultural. As diferenças entre os “clãs intelectuais”, humanistas, cientistas, tecnólogos, não decorrem apenas das disciplinas, mas das formas de socialização escolar: dos tipos de exame, dos critérios de mérito, das práticas de linguagem e dos modos de exposição aprendidos. O resultado é o que Bourdieu chama de “hemiplegia cultural”: um desequilíbrio cognitivo que separa o pensamento técnico da sensibilidade estética, o raciocínio formal da experiência concreta. Ao mesmo tempo, a escola reforça as fronteiras de classe. Seguindo autores como Philippe Ariès e Edmond Goblot, Bourdieu mostra que, na França moderna, o sistema educacional se dividiu em dois ramos: o primário, voltado ao povo, e o secundário (lycée), destinado à burguesia. Essa divisão fez da cultura clássica um sinal de distinção, legitimando o privilégio social sob a aparência de mérito intelectual. O diploma e o domínio da “cultura geral” tornaram-se os marcadores simbólicos da elite, funcionando como barreira invisível, porém eficaz, contra a mobilidade social.

A função da escola, portanto, é dupla: de um lado, integra os membros das classes dominantes por meio de uma cultura comum; de outro, separa-os das classes populares ao monopolizar o acesso aos instrumentos simbólicos de legitimação. Bourdieu rejeita a ideia de uma “cultura popular” equivalente à cultura erudita. A primeira, desprovida de corpus institucionalizado e de intenção de objetivação, não pode competir no mesmo terreno. A escola, ao exigir determinadas formas de expressão e pensamento, define implicitamente o que conta como cultura e o que é apenas “senso comum”. Essa assimetria explica por que as tentativas de “expressão popular” (como a literatura proletária) acabam reproduzindo as formas da cultura acadêmica, ainda que com outro conteúdo.

A última parte do artigo retoma a dimensão nacional do problema. Bourdieu analisa a formação histórica do “espírito francês”, relacionando o gosto pela abstração, o culto à eloquência e a valorização do estilo à tradição escolar herdada dos jesuítas e consolidada pela *École Normale Supérieure*. Citando Renan, Durkheim e Gilson, o autor mostra que a pedagogia francesa privilegia o virtuosismo verbal e a clareza formal em detrimento da pesquisa empírica e da reflexão demorada. O sistema de exames competitivos, centrado na retórica e na improvisação brilhante, premiou o talento oratório e penalizou a lentidão reflexiva, criando uma elite de “estilistas da razão” eruditos mais preocupados com a forma de exposição do que com a substância do pensamento. Essa tradição produziu um “pedantismo da leveza”, em que a elegância retórica substituiu a profundidade teórica. A crítica de Bourdieu é, portanto, tanto epistemológica quanto política: o modo de funcionamento da escola define os estilos de pensamento de uma nação, seus valores intelectuais e suas hierarquias culturais.

Em síntese, “Systems of Education and Systems of Thought” O texto antecipa, de forma concentrada, as teses que seriam desenvolvidas em “*A Reprodução*” (2015) a homologia estrutural entre o sistema educacional e a estrutura social, o papel do habitus escolar na produção da legitimidade cultural e o modo como a escola converte desigualdades sociais em desigualdades simbólicas. Ao deslocar o foco do conteúdo para as condições de produção do pensamento, Bourdieu redefine a própria noção de cultura: ela deixa de ser um conjunto de obras e ideias e passa a ser entendida como uma matriz histórica de disposições e esquemas incorporados. Assim, pensar é sempre pensar através de uma educação, o que equivale a dizer que toda forma de racionalidade carrega, em sua estrutura, a marca silenciosa de um sistema de ensino.

5.8 PENSAMENTO TRADICIONAL AFRICANO E CIÊNCIA OCIDENTAL

O ensaio *African Traditional Thought and Western Science* (1967), de Robin Horton, constitui uma das tentativas mais influentes de repensar a relação entre o pensamento africano e a ciência moderna, não a partir de categorias hierárquicas, mas de estruturas cognitivas e epistemológicas. Contra o paradigma evolucionista que havia dominado a antropologia até meados do século XX, Horton propõe uma análise comparativa que revela uma continuidade estrutural entre os sistemas cosmológicos

africanos e o raciocínio científico ocidental. Ambos, afirma o autor, compartilham uma mesma lógica de teorização: buscam explicações gerais para fenômenos observáveis, formulam hipóteses que ultrapassam o senso comum e produzem esquemas conceituais que conectam causas invisíveis a efeitos visíveis. A diferença fundamental entre eles, entretanto, não reside na forma de pensar, mas na atitude perante as crenças: enquanto o pensamento tradicional opera em um contexto “fechado”, em que as crenças têm validade absoluta e não se concebem alternativas, o pensamento científico se constitui em um “predicamento aberto”, em que toda teoria é reconhecida como provisória, sujeita à revisão e à substituição. Essa distinção entre o fechado e o aberto estrutura toda a argumentação de Horton e é o núcleo de sua teoria sobre o desenvolvimento histórico do pensamento racional. Ao contrário de uma visão eurocêntrica que classificava as cosmologias africanas como irracionais ou mágicas, Horton demonstra que elas são sistemas explicativos coerentes e abstratos, comparáveis às teorias científicas. Ele mostra que, assim como a física moderna opera com entidades invisíveis elétrons, forças, campos o pensamento africano também concebe entidades não empíricas espíritos, ancestrais, forças vitais como causas mediadoras de eventos. A diferença não é ontológica, mas analógica: a ciência se baseia em modelos derivados do mundo inanimado, enquanto o pensamento africano se inspira no mundo pessoal e social. Essa analogia pessoal confere às cosmologias africanas uma riqueza simbólica e moral que não é mero “erro primitivo”, mas o resultado de uma escolha de modelo a partir da experiência concreta da vida comunitária. O importante, para Horton, é reconhecer que ambos os sistemas constroem modelos com graus variados de abstração e lidam com o mesmo problema filosófico: como conectar o visível ao invisível, o empírico ao teórico, o particular ao geral. O uso da analogia, a busca de coerência interna e a construção de níveis de explicação são mecanismos compartilhados entre o religioso e o científico.

A originalidade do ensaio reside em afirmar que o ponto de divergência aparece somente quando se considera o estatuto social das crenças e a atitude perante as alternativas possíveis. Nas culturas “fechadas”, as ideias são inseparáveis da estrutura social e religiosa que as sustenta. Não há espaço para uma dúvida radical, porque a contestação de uma crença fundamental equivaleria a ameaçar toda a ordem simbólica e moral. Essa rigidez é sustentada por mecanismos de defesa, que Horton chama de “elaboração secundária”: diante de uma falha preditiva, o sistema não

rejeita a crença central, mas cria explicações ad hoc para preservá-la. Assim, quando uma cura ritual falha, atribui-se o insucesso a erro do adivinho, interferência de espíritos rivais ou impureza do paciente, e não à falsidade da teoria espiritual. Trata-se de uma racionalidade auto protetora, que prefere multiplicar exceções a admitir contradições fatais. O que Horton mostra é que essa atitude não difere essencialmente da resistência que a ciência também manifesta ao abandonar suas teorias — pois o cientista, antes de descartar um modelo, tenta salvá-lo com ajustes, revisões e novos experimentos. A diferença, contudo, é que a ciência reconhece, pelo menos em princípio, que toda teoria é contingente e substituível. Quando as falhas se acumulam e o modelo não se sustenta, ele é abandonado, rebaixado ou redefinido como caso particular de uma teoria mais ampla. Essa disposição para destruir e reconstruir é o que caracteriza o “predicamento aberto” e distingue o cientista do pensador tradicional.

A análise de Horton alcança um ponto de grande sutileza quando compara a prática da divinação à do diagnóstico. O adivinho, operando com uma teoria de causas múltiplas e convergentes, enfrenta o problema de determinar qual delas está em jogo num caso particular. Para resolver essa incerteza, recorre a procedimentos rituais que visam obter sinais diretos do mundo invisível, uma espécie de experimento simbólico que confirma qual sequência causal está atuando. O diagnóstico moderno, por sua vez, baseia-se em teorias que postulam relações de causa e efeito não convergentes, de modo que a observação empírica, devidamente sistematizada, é suficiente para identificar a causa. A diferença entre divinação e diagnóstico, portanto, não está apenas na crença em espíritos, mas na estrutura lógica das teorias e na maneira como o erro é tratado. Enquanto a divinação protege a teoria por meio da ambiguidade e da possibilidade de reinterpretação, a ciência utiliza o erro como critério de revisão e avanço. Essa comparação, uma das mais notáveis do artigo, permite compreender como os mecanismos de validação são culturalmente constituídos e como o conceito de “experimento” é um produto histórico da disposição para arriscar o colapso das próprias certezas. O ensaio avança para mostrar que o “predicamento aberto” se apoia em atitudes intelectuais correlatas: a aceitação da ignorância, a incorporação do acaso e da probabilidade, a valorização do tempo como progresso e a disposição para experimentar. Nas culturas tradicionais, o desconhecimento é intolerável, porque não existem alternativas conceituais às crenças vigentes; admitir ignorância seria

admitir o caos. Já na ciência, a confissão de ignorância é um passo necessário para o avanço, pois é apenas ao reconhecer os limites de uma teoria que se pode substituí-la. O mesmo ocorre com a noção de acaso: para o pensador tradicional, todo evento deve ter uma causa intencional; o conceito de coincidência é psicologicamente insuportável. O cientista, ao contrário, aprende a aceitar o fortuito como categoria explicativa legítima e, mais ainda, a formalizá-lo em termos probabilísticos. O reconhecimento da probabilidade e, em física quântica, da indeterminação é a expressão máxima da humildade científica. Admitir que o mundo contém graus estruturais de imprevisibilidade. Essa humildade, observa Horton, é o reverso da confiança que deriva de saber que nenhuma teoria é definitiva.

Outro contraste importante é o valor atribuído ao tempo. O pensamento tradicional tende a ver o passado como modelo perfeito e o presente como degeneração. A passagem do tempo é percebida como decadência, e os rituais de purificação e “retorno ao começo” buscam simbolicamente anular a mudança. O pensamento científico, ao contrário, valoriza o tempo como vetor de progresso: o futuro contém promessas de conhecimento mais completo, e cada teoria superada é degrau para outra mais abrangente. Essa inversão é essencial: onde o tradicionalista vê perigo e corrupção, o cientista vê oportunidade e crescimento. Contudo, Horton nota que essa fé no progresso também possui um custo existencial e estético: ao transformar o futuro em horizonte absoluto de sentido, a modernidade científica perde a poesia do presente, o encantamento do instante e a densidade simbólica da vida cotidiana que as culturas tradicionais preservam.

O último segmento do ensaio busca explicar historicamente as condições que tornam possível a transição do predicamento fechado para o aberto. Horton identifica três fatores principais: o desenvolvimento da escrita, a heterogeneidade cultural das comunidades e o complexo formado pelo comércio, as viagens e a exploração. A escrita, ao fixar as crenças de uma época e permitir sua comparação com as crenças do presente, cria consciência histórica e revela que o pensamento muda. Essa tomada de consciência, inexistente em culturas de transmissão oral, onde a mudança é lenta e imperceptível, inaugura a percepção de alternativas. A heterogeneidade cultural, por sua vez, expõe o indivíduo a sistemas simbólicos diversos dentro de uma mesma comunidade. Nas cidades cosmopolitas da Grécia arcaica, do Mediterrâneo

helenístico e da Europa renascentista, o encontro entre tradições judaica, cristã, islâmica e pagã criou um ambiente de confronto teórico e obrigou à escolha entre visões do mundo. Por fim, o complexo de comércio e exploração, viagens, missões, colonização, ampliou a experiência do diverso. Ainda que movido por intenções “fechadas”, como o desejo de converter ou dominar, o contato com outros modos de pensar produziu descrições e comparações que alimentaram a abertura intelectual. Assim, a ciência não nasce de uma superioridade inata, mas de um conjunto histórico de práticas e instituições que favorecem o confronto e a revisão.

A força de *African Traditional Thought and Western Science* está em conjugar respeito etnográfico e teoria do conhecimento. Horton recusa o evolucionismo de Frazer e Tylor, que via a religião como estágio infantil da razão, e também supera a relativização cultural absoluta, que impediria qualquer comparação. Ao identificar estruturas comuns de raciocínio, ele restitui dignidade cognitiva aos sistemas africanos e propõe um universalismo não hierárquico. A diferença não é de capacidade intelectual, mas de contexto social. As condições que produzem a ciência letramento, pluralismo, crítica institucional são históricas, não biológicas. Essa tese abriu caminho para que a antropologia posterior repensasse o conceito de racionalidade, influenciando autores como Peter Winch, Ernest Gellner, Mary Douglas e, mais tarde, Bruno Latour.

Ainda assim, o ensaio carrega limitações próprias de seu tempo. Ao opor “África” e “Ocidente”, Horton corre o risco de homogeneizar realidades múltiplas e de construir uma tipologia excessivamente rígida. Há muitas Áfricas e muitas ciências, com graus variados de abertura e fechamento. Além disso, o modelo dicotômico tende a apresentar o “aberto” como destino evolutivo desejável, introduzindo uma teleologia implícita. A própria ciência, vista de perto, não é pura abertura, ela institui dogmas, hierarquias e exclusões. Outro limite está na tradução do pessoal em impessoal: ao afirmar que as cosmologias africanas utilizam o “modelo pessoal” apenas como analogia, Horton subestima ontologias em que o pessoal não é metáfora, mas modo de ser. Para muitas tradições, a agência espiritual é uma dimensão real da experiência, não um símbolo antropomórfico. Essa diferença ontológica, sublinhada por autores posteriores como Descola e Viveiros de Castro, exige uma abordagem que vá além da analogia formal e reconheça pluralidade de mundos. Apesar desses

reparos, o valor heurístico do ensaio permanece incontornável. Horton foi pioneiro em deslocar o problema da racionalidade do eixo biológico para o eixo institucional e comunicativo. Ele antecipou debates contemporâneos sobre pluralismo epistemológico, coabitação de saberes e hibridismo cognitivo. Sua noção de “consciência de alternativas” é especialmente fecunda para pensar o ensino, a política científica e o diálogo intercultural. Uma educação verdadeiramente crítica, sugeria Horton, não é aquela que apenas transmite conteúdos, mas a que cultiva o hábito de confrontar quadros teóricos, reconhecer os limites de cada um e admitir o erro como parte constitutiva do conhecimento. Em tempos de intolerância cognitiva e desinformação, essa lição continua atual: o maior avanço intelectual não está em substituir crenças por teorias, mas em criar condições sociais para que ideias possam morrer sem que o mundo desabe.

Em síntese, *African Traditional Thought and Western Science* permanece uma das tentativas mais sofisticadas de compreender a ciência não como privilégio civilizatório, mas como configuração histórica de abertura intelectual. Sua relevância, meio século depois, reside em nos ensinar que o caminho da razão passa tanto pela humildade quanto pela coragem de enfrentar o novo. O pensamento africano, longe de ser antítese da ciência, é seu espelho e é nesse espelho que o Ocidente pode reencontrar a humanidade de seu próprio saber.

5.9 A GESTÃO DO CONHECIMENTO: UMA CRÍTICA AO USO DE TIPOLOGIAS NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A leitura de “The Management of Knowledge: A Critique of the Use of Typologies in the Sociology of Education”, de Ioan Davies, revela uma inflexão metodológica e teórica de grande alcance na sociologia da educação ao deslocar o centro de gravidade do campo: em lugar de tratar a educação como um mero mecanismo de seleção ou como uma derivação das estruturas de estratificação, Davies propõe concebê-la primordialmente como gestão social do conhecimento. Sua tese, construída por meio de uma crítica interna às tipologias funcionalistas com destaque para o ensaio de Earl Hopper, é que a prioridade conferida às variáveis de seleção/estratificação mutila o objeto, tanto porque confunde fins sistêmicos e extra-sistêmicos quanto porque apaga o estatuto propriamente cultural da educação. Daí a

defesa de uma virada comparativa que recoloque em foco três dimensões articuladas: a forma organizacional das instituições educativas, os processos de socialização que atravessam a experiência escolar e, sobretudo, a produção, classificação e circulação curricular de formas de conhecimento que estabilizam estilos intelectuais nacionais e orientam a ação pedagógica. O argumento de Davies é simultaneamente crítico e propositivo: ao desmontar os limites lógicos e empíricos de uma tipologia centrada em valores padronizados e “convergências” ideológicas, ele abre caminho para um programa de pesquisa capaz de articular análise macroestrutural e microorganizacional, de modo a explicar por que, como e com que efeitos o saber é institucionalmente filtrado, legitimado e transmitido. A crítica ao enquadramento tipológico de Hopper funciona, no texto de Davies, como experimento mental que torna palpáveis dois problemas recorrentes. O primeiro é a tendência a reificar a função manifesta de seleção como finalidade básica dos sistemas educativos, deduzindo daí uma equivalência indevida entre hierarquias escolares e exigências do mercado de trabalho. Ao tomar a “estrutura de seleção” como chave interpretativa, Hopper supõe um acoplamento direto entre valores do sistema econômico e processos escolares, mas, como observa Davies, essa suposição é desmentida tanto por evidências comparativas quanto por análises setoriais: economias planificadas e capitalistas apresentam múltiplos pontos de entrada ocupacional que escapam aos certificados escolares, e setores inteiros recrutam por vias internas, aprendizagens ou credenciais não escolares. Conseqüentemente, uma tipologia que normalize o elo escola-emprego mina sua própria capacidade explicativa ao ignorar a ecologia organizacional do trabalho, as trajetórias de mobilidade e os canais não escolares de alocação de pessoal. O segundo problema é de ordem epistemológica: ao organizar o campo por pares de valores (ex., coletivismo/individualismo; universalismo/particularismo) e induzir “convergências” entre estratificação e ideologia, a tipologia confunde legitimação com finalidade, reduzindo os conflitos culturais a variações de competência das elites e fazendo desaparecer tanto os desacordos intersetoriais quanto as disputas entre centros e periferias culturais. Para Davies, esse encadeamento produz uma circularidade: define-se a ideologia pelos arranjos das elites e, em seguida, toma-se a ideologia assim definida como explicação para os próprios arranjos, o que deixa de fora a historicidade das lutas simbólicas, a diversidade de metas institucionais e a multiplicidade de audiências às quais os atores educacionais respondem.

Com base nessa crítica, Davies empreende um reajuste do problema sociológico. Se a educação é mais do que seleção e certificação, o seu estudo não pode restringir-se a medir entradas e saídas, nem a mapear “conformidades” com parâmetros econômicos. É preciso recolocar o foco nos sistemas de conhecimento, valores, normas e saberes, tal como são institucionalizados na escola. Isso exige, por um lado, romper a dicotomia que opõe visões macro (saídas e efeitos sistêmicos) a visões micro (organizações e interações), e, por outro, recusa a premissa de que os objetivos da escola sejam isomórficos aos objetivos do Estado ou do mercado. O ponto de partida alternativo que Davies propõe assenta-se em três eixos analíticos integrados. O primeiro é o organizacional: escolas e universidades são organizações complexas com metas múltiplas e frequentemente conflitantes, nas quais estruturas de poder internas, carreiras profissionais, rotinas e repertórios de tomada de decisão modulam e por vezes contrariam diretrizes de política. A agenda pública pode priorizar integração cívica, produção de mão de obra, inculcação moral ou excelência científica; ainda assim, a tradução dessas metas em práticas depende do “gramado” organizacional: corpos docentes com ethos profissional particular, sistemas de inspeção e exames, margens de autonomia curricular, relações com comunidades locais, e configurações de autoridade que definem o que é considerado “ensino de qualidade”. O segundo eixo é o dos processos de socialização: a escola não só ensinar conteúdos, mas formar disposições, estilos de linguagem, esquemas classificatórios e expectativas de trajetória, em interação com socializações prévias e concomitantes (família, pares, mídia, religião). Uma reorganização formal pode produzir pouco efeito se não incidir sobre as formas de regulação de condutas e sobre o modo como os alunos interpretam as exigências escolares, articulando identidades de classe, gênero, etnia e território. O terceiro eixo, decisivo, é o da gestão do conhecimento: a educação é um filtro institucional de saberes, um dispositivo de codificação e hierarquização de disciplinas, métodos e padrões de prova. Currículos, exames, manuais, taxonomias disciplinares e critérios de “rigor” desenham a topografia do que conta como conhecimento válido, e não apenas refletem, mas também modelam, estilos intelectuais nacionais. A noção de gestão do conhecimento permite a Davies reformular a questão comparativa. Em vez de tipologias que colapsam variáveis culturais em cestas de valores ou que deduzem a escola da economia, ele propõe uma comparação orientada por “variação concomitante” e por controles substantivos. O objetivo passa a ser identificar, entre sociedades ou regiões,

sob que condições certos arranjos organizacionais e certas gramáticas curriculares tendem a produzir determinados padrões de socialização, desempenho e reprodução/transformação cultural. Essa abordagem exige dois tipos de controles. Quando se comparam instituições de países distintos, o controle pode recair sobre funções (p. ex., escolas secundárias acadêmicas com exames nacionais) e sobre mudanças focalizadas (p. ex., reforma curricular de ciências, adoção de exames padronizados, transição para escolas compreensivas). Quando se comparam instituições de um mesmo país, o controle recai sobre variáveis contextuais (composição social do alunado, grau de centralização, regime de accountability, vínculos com comunidades). Em ambos os casos, a pergunta substantiva não é “qual tipologia descreve melhor o sistema?”, mas “como e por que uma mudança cognitiva, normativa ou organizacional altera ou não os padrões de ensino, a autoridade pedagógica e as oportunidades de aprendizagem?”. Com isso, a comparação deixa de ser um fim em si e torna-se um instrumento para construir teoria substantiva: a organização educacional reage de modo mecanicista ou orgânico a inovações? O ethos profissional docente é capaz de amortecer diretrizes externas? Que estilos de avaliação incentivam a abertura epistêmica e quais a contenção ritual da inovação?

Esse realinhamento implica também reescrever a relação entre educação e estratificação. Longe de negar a centralidade dos efeitos distributivos, Davies argumenta que o estudo das desigualdades educacionais precisa ser ancorado numa teoria do conhecimento escolar. Uma sociologia que apenas mapeia desigualdades de acesso, taxas de transição e resultados em exames carece de um núcleo explicativo: que conhecimento está em jogo, com quais padrões de codificação, e quem domina as chaves de leitura legítimas? Em vez de supor que ampliar acesso ou reformar estruturas de seleção resolverá clivagens sociais, é preciso perguntar se e como as escolas tornam “ensináveis” os códigos, linguagens e classificações que os alunos precisam para transformar a cultura escolar em capital cognitivo utilizável. Daí o interesse de Davies por pesquisas que ligam estrutura curricular e formas de autoridade: currículos fortemente hierarquizados e fechados em disciplinas estanques tendem a reforçar uma autoridade pedagógica vertical, a privilegiar estilos de prova que medem reprodução ritual e a desencorajar apropriações criativas por alunos com socializações não escolares divergentes. É nessa chave que o autor trabalha debates sobre “abertura” e “fechamento” institucionais: não como traços vagos de liberalismo

ou tradicionalismo, mas como propriedades organizacionais que regulam o trânsito do novo nas rotinas docentes e nos dispositivos de avaliação. Outra consequência do programa de Davies é deslocar a análise das ideologias educacionais do domínio das “declarações oficiais” para o terreno das lutas por hegemonia no interior do campo cultural. Em vez de ler a ideologia dominante como atributo homogêneo da “elite”, ele a trata como resultado contingente de disputas entre setores, com tradições intelectuais sedimentadas e diferentes apostas na escola. O Estado, igrejas, corporações profissionais, movimentos sociais e elites regionais competem por definir o cânone curricular, e essa competição é mediada por instituições escolares que dispõem de autonomia variável para reinterpretar, resistir ou acomodar demandas. Nessa arena, as continuidades ideológicas resultam menos de um “consenso” sobre valores e mais da força institucional de hábitos intelectuais longamente incorporados por meio da escolarização: estilos de redação e argumentação, cânones de exemplaridade, modos de prova e hierarquias disciplinares que atravessam gerações. Por isso, a investigação deve reconstruir genealogias de estilos nacionais de pensamento, o modo como uma nação aprende a valorizar certos modos de abstração, certas relações entre exemplo e conceito, certos equilíbrios entre erudição e experimentação e rastrear como essas gramáticas se inflectem quando “novos saberes” tentam entrar no currículo. O exame de casos contrastivos, que Davies convoca, ilustra o ganho analítico desse deslocamento. Nas escolas católicas inglesas, por exemplo, os conteúdos prescritos por autoridades seculares convivem com a mediação de um ethos religioso que reorganiza significados, ênfases e modos de regulação escolar. Muito do conhecimento ensinado é “laico” em sua origem, mas sua transmissão é recontextualizada por valores e rotinas escolares que definem o tom das interações e o sentido das exigências. Em escolas secundárias norte-americanas analisadas por etnógrafos, uma cultura estudantil que valoriza simultaneamente “diversão” e “bolsa” negocia com as exigências de mobilidade ascendente, criando compromissos práticos que fazem do desempenho acadêmico um símbolo de mérito sem dissolver a normatividade de pares e, portanto, sem converter completamente o ethos do conhecimento em ethos de investigação. Em ambos os casos, a questão sociológica não é se a escola é mais ou menos “integrada” a um valor nacional, mas como, onde e com que instrumentos organiza a circulação de saberes: que exames seleciona, que práticas de avaliação canoniza, com que gramática pedagógica transforma conhecimento público em conteúdo ensinável.

Desse ponto de vista, a própria inovação curricular deixa de ser um enunciado de política e passa a ser um problema de mediação institucional: a introdução de uma disciplina, a revisão de um exame, a migração de um método avaliativo não se esgotam na prescrição oficial, pois sua eficácia depende dos acoplamentos com estruturas de carreira docente, tempos escolares, dispositivos de formação continuada e rotinas de sala de aula. Davies encontra, na literatura de organizações, um vocabulário útil para pensar essas passagens, distinguindo arranjos mais mecanicistas com divisões rígidas de trabalho pedagógico, comunicação hierárquica e rotinização de provas e arranjos mais orgânicos com integração lateral, feedbacks curtos e maior tolerância ao experimental. Essa distinção, porém, não é apenas morfológica: está ancorada na política do conhecimento. Em ambientes mecanicistas, a inovação cognitiva tende a ser ritualizada (nova terminologia para velhos dispositivos), ao passo que ambientes orgânicos têm melhores condições de ajustar avaliação, sequências didáticas e cooperação docente à introdução de saberes transversais ou de epistemologias emergentes. Mas, em ambos os casos, o que conta é o nexo entre forma organizacional e gramática curricular, sem mexer na segunda, a primeira pouco explica. No plano metodológico, o programa de Davies reabilita a comparação como laboratório da teoria, desde que guiada por perguntas substantivas e por controles cuidadosos. Em vez de contrastes panorâmicos entre “sistemas nacionais”, ele propõe recortes que permitam observar a variação concomitante entre mudanças em conhecimento (p. ex., incorporação de novas ciências), mudanças em normas (p. ex., regimes disciplinares, códigos avaliativos) e mudanças em valores (p. ex., redefinições de “mérito” e “cidadania”). Esses recortes podem ser intra-nacionais comparando escolas de perfis sociais distintos sob o mesmo regime de política, transnacionais em famílias históricas próximas ex-impérios, vizinhanças culturais, ou, com maior parcimônia, intercivilizacionais quando controles fortes forem possíveis. O que se busca, em todos os casos, é construir proposições condicionais: sob graus elevados de centralização avaliativa, currículos compartimentalizados e carreiras docentes segmentadas, a introdução de saberes interdisciplinares tende a resultar em adaptações simbólicas de baixo impacto; sob regimes de avaliação com tarefas abertas e comunidades docentes densas, a mesma inovação tende a reconfigurar sequências, tarefas e repertórios de prova. Tais proposições, testadas comparativamente, valem mais do que rótulos tipológicos porque abrem caminho para explicações e diagnósticos de política. Esse esforço culminou numa redefinição do

que significa fazer sociologia da educação. Em vez de um subcampo satélite que mede desigualdades e acompanha reformas organizacionais, Davies quer um campo que, sem abandonar a estratificação e a organização, recolha o problema do conhecimento como sua questão axial. Isso tem implicações para a própria avaliação de políticas. Reformas centradas exclusivamente em acesso, desenho institucional ou exames podem alterar a distribuição de chances sem tocar o cerne dos processos de ensino e aprendizagem; por isso, perguntas sobre quem aprende o quê, com que códigos de legitimação, com que dispositivos de prova e com que linguagens de mediação são obrigatórias para julgar se uma mudança promoveu justiça cognitiva ou apenas redistribuiu práticas. Proporcionalmente, intervenções que pluralizam repertórios cognitivos, flexibilizam gramáticas curriculares e abrem dispositivos de avaliação podem reconfigurar oportunidades mesmo sem grandes mudanças de estrutura seletiva. Em ambos os casos, a régua analítica é onexo entre gestão do conhecimento, formas organizacionais e socialização pedagógica.

Portanto, o ensaio de Davies está menos em oferecer um novo “modelo total” e mais em deslocar, com precisão, o ponto de observação. Ele mostra que a educação não se deixa reduzir à seleção, porque o que seleciona são, antes, modos de conhecer; não se deixa reduzir à ideologia, porque o que ideologiza são, antes, gramáticas curriculares institucionalizadas; não se deixa reduzir à organização, porque o que organiza são, antes, disputas pelo sentido do que conta como saber. Ao repor esses termos, ele reabre a comparação e convoca a sociologia a reatar laços com uma teoria do conhecimento escolar. Uma teoria capaz de explicar por que certas sociedades transformam novidades em rituais e outras em aprendizagem; por que certos estilos nacionais promovem “brilho” retórico e outros, experiências empíricas; por que certas reformas mudam boletins e não mentes, enquanto outras, menos vistosas, alteram silenciosamente o repertório de pensar com o qual os alunos passam a interpretar o mundo. Se a sociologia da educação quiser falar com autoridade sobre justiça, eficácia e sentido, sugere Davies, precisará deixar de tomar o conhecimento como pano de fundo e trazê-lo, de volta, ao centro da cena analítica.

6. DEBATES, CRÍTICAS, E TRANSFORMAÇÕES A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO:

6.1 IDENTIFICAR OS DEBATES QUE A PUBLICAÇÃO DE “KNOWLEDGE AND CONTROL” SUSCITARAM.

A partir das críticas recebidas especialmente pela acusação de relativismo epistemológico, Young reformula seu pensamento, afastando-se gradualmente da fenomenologia e da etnometodologia e aproximando-se do neomarxismo. Essa reorientação teórica é visível nas obras organizadas com Geoff Whitty, *Explorations in the Politics of School Knowledge* (1976) e *Society, State and Schooling* (1977), nas quais ambos procuram articular teoria e prática política. A preocupação central permanece no currículo, mas agora entendido como arena de lutas simbólicas e ideológicas, onde se confrontam classes e grupos sociais em torno do controle cultural. Inspirado em Antonio Gramsci, Young passa a conceber o currículo como instrumento de hegemonia, mas também como espaço de resistência. Nessa perspectiva, as disciplinas escolares, longe de serem descartadas, devem ser reavaliadas criticamente, considerando-se os valores e pressupostos que carregam e suas potencialidades para a formação de uma consciência crítica e democrática. Assim, a NSE avança para uma leitura dialética da relação entre educação e sociedade, superando tanto o determinismo das teorias da reprodução quanto o otimismo liberal das pedagogias igualitaristas.

A influência das correntes marxistas e culturalistas na NSE não apenas ampliou o horizonte teórico da Sociologia da Educação, como também redefiniu suas metodologias. Ao contrário dos grandes levantamentos quantitativos da “aritmética política”, a NSE valorizou abordagens qualitativas, estudos etnográficos e análises discursivas, capazes de captar a complexidade das interações escolares e das práticas de significação. Essa virada metodológica acompanhou a virada epistemológica: compreender a escola passou a significar compreender como a sociedade produz e distribui conhecimento, e como essa distribuição participa da constituição das identidades e da reprodução das desigualdades. Como observa Antonio Flávio Moreira (1990), ao centrar a atenção no currículo e na organização do saber, a NSE ofereceu instrumentos para que professores e pesquisadores repensassem o papel da escola não apenas como transmissora de conteúdos, mas

como instância de construção social do conhecimento e de formação política dos sujeitos.

Em síntese, a Nova Sociologia da Educação constituiu uma resposta crítica às limitações do funcionalismo e às contradições do pós-guerra, combinando a análise estrutural marxista com a sensibilidade culturalista para o simbólico e o interacional. Sua herança é dupla, de um lado, a consciência de que o currículo é um campo de poder e ideologia; de outro, a percepção de que ele é também um campo de possibilidade, onde se podem produzir resistências e reconfigurações culturais. Ao problematizar a seleção e a hierarquização dos saberes, a NSE lançou as bases para uma sociologia do currículo que ainda hoje orienta as discussões sobre conhecimento, desigualdade e emancipação na educação contemporânea. Como lembra o próprio Young (1989), “é somente quando o trabalho acadêmico crítico propõe alternativas reais que ele pode ganhar apoio popular e ser a base para uma mudança democrática”. É nesse horizonte de crítica e reconstrução que a NSE permanece um marco teórico e político fundamental para compreender a relação entre escola, conhecimento e sociedade.

6.2 CRÍTICAS A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A INCORPORAÇÃO DO NEOMARXISMO COMO RESPOSTA TEÓRICA

A Nova Sociologia da Educação (NSE) representou, na virada da década de 1960 para 1970, uma mudança decisiva no campo da sociologia educacional, ao deslocar o eixo da análise das desigualdades de acesso e rendimento escolar para a crítica do próprio conteúdo do ensino. Ao propor o currículo como construção social e não como simples espelho do saber legítimo, autores como Michael Young, Basil Bernstein, Neil Keddie e Geoff Esland abriram um espaço inédito para o debate sobre a seleção e legitimação do conhecimento escolar. Contudo, essa ruptura epistemológica, marcada pelo diálogo com o interacionismo simbólico e com a fenomenologia de Schutz e Berger, foi também alvo de críticas intensas, sobretudo de inspiração marxista, que denunciaram os limites da NSE em explicar os mecanismos estruturais de reprodução social.

A primeira crítica recorrente à NSE partiu justamente de seu caráter excessivamente microssociológico e interpretativo. Como observa Jean-Claude

Forquin (1993), o movimento, ao privilegiar as práticas discursivas e as interações cotidianas entre professores e alunos, teria deixado em segundo plano os condicionantes macroestruturais do sistema escolar, em especial, as relações entre escola, Estado e modo de produção. Essa limitação foi percebida, sobretudo, por autores ligados ao materialismo histórico, que viam na NSE uma abordagem “culturalista” incapaz de compreender a escola como aparelho ideológico do Estado (no sentido althusseriano). Louis Althusser, em seu célebre ensaio *Aparelhos ideológicos de Estado* (1970), sustentava que a escola desempenha papel central na reprodução das condições de produção capitalista, inculcando, de maneira dissimulada, a ideologia dominante. Nesse sentido, a ênfase interpretativa da NSE parecia ignorar o modo como o poder econômico e as classes moldavam os limites do que poderia ser dito e ensinado na escola. Além disso, a crítica marxista acusava a NSE de cair num certo relativismo epistemológico, segundo o qual todas as formas de conhecimento seriam igualmente válidas, desde que socialmente construídas. Michael Young (1971), em *Knowledge and Control*, reconhece mais tarde essa deriva e propõe uma autocrítica: ao problematizar a legitimidade dos saberes, a NSE correu o risco de dissolver o próprio critério de validade do conhecimento científico e, por consequência, de enfraquecer a escola pública como instância de democratização cultural. Como lembra Maria Alice Nogueira (1990), essa crítica ao “relativismo pedagógico” emerge num contexto político de refluxo das utopias igualitárias dos anos 1960 e coincide com a ascensão de leituras mais estruturalistas, que buscavam reatar a análise educacional com a teoria da reprodução social.

O neomarxismo, em suas diversas vertentes, foi então mobilizado como tentativa de reconstruir a NSE sob bases mais robustas, articulando cultura e estrutura, agência e dominação. Entre os marcos dessa reorientação estão as obras de Baudelot e Establet (*L'école capitaliste en France*, 1971) e de Bowles e Gintis (*Schooling in Capitalist America*, 1976), que, embora distintos, compartilham a tese de que o sistema educacional opera como mecanismo de reprodução das relações de produção. Para esses autores, a escola não apenas reflete as desigualdades econômicas, mas as produz e legitima, através de currículos hierarquizados, sistemas de avaliação meritocráticos e códigos de conduta que antecipam a divisão do trabalho capitalista. Essa convergência aparece com clareza em Basil Bernstein, cuja teoria dos códigos de comunicação procurou mediar a polarização entre estruturalismo e

interacionismo. Bernstein (1971) sustentava que as formas de linguagem presentes no ambiente familiar e escolar traduzem relações de poder e de controle social. O “código elaborado”, valorizado pela escola, corresponderia às classes médias e altas, enquanto o “código restrito”, predominante nas classes trabalhadoras, seria desvalorizado. Nessa perspectiva, o currículo e a pedagogia são expressões simbólicas das hierarquias sociais, e a exclusão linguística funciona como mecanismo invisível de seleção e fracasso. Assim, o neomarxismo reintroduziu a dimensão estrutural, sem renunciar à análise micro das práticas comunicativas e pedagógicas, constituindo um dos exemplos da “tradução cruzada” entre NSE e marxismo crítico.

Paralelamente, a influência de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução* (2015) foi decisiva para consolidar uma leitura estrutural da cultura escolar. Ao desenvolver os conceitos de habitus, campo e capital cultural, Bourdieu demonstrou que o sucesso escolar não depende apenas da inteligência individual, mas do domínio prévio dos códigos simbólicos valorizados pela escola. A NSE incorporou esse diagnóstico, reinterpretando-o à luz de sua preocupação com o currículo e a linguagem. A escola, portanto, passou a ser entendida não apenas como transmissora de conteúdos, mas como instância de consagração simbólica, onde se definem as fronteiras do conhecimento legítimo. Nesse ponto, o diálogo entre Bourdieu, Bernstein e Young revela um esforço comum: compreender como o poder se infiltra na própria definição do saber. Nos anos 1980, essa síntese se consolidou no interior do que Forquin (1993) chama de “fase de maturidade” da NSE. A crítica marxista foi incorporada sem suprimir a dimensão hermenêutica, e a escola passou a ser concebida como espaço de produção e mediação cultural, onde o conflito entre hegemonia e resistência se manifesta em nível discursivo e institucional. Autores como Michael Apple e Henry Giroux levaram adiante esse projeto de reconciliação entre crítica estrutural e análise cultural. Em *Ideologia e currículo* (2006) e *Os professores como intelectuais* (1988), Apple e Giroux defendem que o currículo é uma arena política e que o professor deve atuar como intelectual crítico, capaz de problematizar as ideologias embutidas nos conteúdos escolares e de criar espaços de resistência. Essa inflexão, conhecida como pedagogia crítica, é tributária tanto da NSE quanto do neomarxismo gramsciano, fundindo análise estrutural e ação transformadora.

Em termos epistemológicos, a incorporação do neomarxismo à NSE significou a passagem de uma sociologia da construção do conhecimento para uma sociologia crítica do poder do conhecimento. A questão deixou de ser apenas “como o saber é socialmente construído”, para incluir “quem se beneficia dessa construção e com que efeitos”. Essa reorientação recolocou a escola no centro das disputas ideológicas, reatando o vínculo entre cultura e política que a primeira geração da NSE havia afrouxado. Assim, o neomarxismo funcionou como princípio de recentramento teórico, capaz de fornecer à NSE uma explicação mais abrangente da desigualdade educacional, sem abdicar da sensibilidade cultural e interpretativa que a caracterizava.

Contudo, é importante notar que a incorporação do neomarxismo não anulou as tensões internas à NSE. Persistiram debates acerca do grau de determinação das estruturas, do papel da agência docente e das possibilidades efetivas de resistência no interior da escola. O ponto de equilíbrio entre estrutura e ação, entre reprodução e transformação, continuou a ser objeto de controvérsia. Ainda assim, o diálogo com o neomarxismo permitiu à NSE escapar do relativismo epistemológico, transformando-se numa sociologia reflexiva e crítica, capaz de pensar simultaneamente o sujeito e a sociedade, o discurso e a ideologia, o saber e o poder.

Em síntese, as críticas dirigidas à Nova Sociologia da Educação, o seu excesso de subjetivismo, a negligência das determinações estruturais e a inclinação ao relativismo foram decisivas para seu próprio amadurecimento. A adesão ao neomarxismo, sobretudo nas versões mediadas por Bernstein, Bourdieu, Apple e Giroux, não implicou um abandono de suas raízes fenomenológicas, mas sim uma rearticulação do olhar sociológico sobre o conhecimento. Essa evolução fez da NSE, capaz de revelar que toda escolha curricular é também uma escolha política, e que ensinar é sempre intervir na luta simbólica pela definição da cultura legítima.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou compreender o percurso de constituição e consolidação da Nova Sociologia da Educação (NSE), destacando seus fundamentos teóricos, suas inflexões críticas e a forma como as correntes marxistas e culturalistas contribuíram para a reconfiguração do campo sociológico educacional no século XX. Ao longo da análise, verificou-se que a NSE não apenas representou uma reação ao funcionalismo estrutural dominante nas décadas de 1950 e 1960, mas também instaurou um novo paradigma de reflexão sobre as relações entre conhecimento, poder e currículo, deslocando o foco da sociologia da educação das preocupações com a mobilidade social e o mérito individual para a problematização das estruturas ideológicas que sustentam a organização do saber escolar. O exame do contexto britânico revelou que o nascimento da NSE ocorreu em meio a uma crise epistemológica e política da sociologia da educação tradicional, marcada pela incapacidade de o funcionalismo explicar as persistentes desigualdades de acesso e de sucesso escolar em um sistema formalmente meritocrático. Essa conjuntura histórica abriu espaço para que autores como Michael Young, Basil Bernstein, Geoffrey Esland, Alan Blum e Nell Keddie questionassem as bases ideológicas da escolarização e propusessem uma virada interpretativa: entender a escola não como um instrumento neutro de seleção e mobilidade, mas como um espaço de construção e reprodução de significados culturais. A publicação de *Knowledge and Control* (1971) constituiu o marco inaugural desse movimento, reunindo um conjunto de textos que articulam diferentes tradições sociológicas e filosóficas fenomenologia, etnometodologia, interaccionismo simbólico e marxismo em torno da problemática da construção social do conhecimento escolar.

A partir dessa obra seminal, a sociologia da educação deslocou seu eixo de análise da estrutura macroeconômica para o campo da cultura e da linguagem. Essa inflexão culturalista permitiu compreender que o conhecimento escolar é socialmente selecionado, organizado e legitimado, e que tais processos não são neutros, mas atravessados por relações de poder e por critérios simbólicos de exclusão e hierarquização. O currículo, antes concebido como um conjunto de conteúdos universais, passou a ser interpretado como uma construção social historicamente situada expressão de valores, ideologias e interesses de determinados grupos sociais. A NSE, portanto, inaugurou uma forma de análise que colocou o conhecimento no

centro da reflexão sociológica sobre a educação, redefinindo o próprio sentido político do ato de ensinar.

Entretanto, como se discutiu ao longo desta monografia, as formulações iniciais de Young e de outros expoentes da NSE foram objeto de intensas críticas, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político. O relativismo implícito na ideia de que “todo conhecimento é socialmente construído” Foi interpretado como uma fragilidade teórica que poderia levar à dissolução dos critérios de validade do próprio conhecimento sociológico. Além disso, a ausência, nas primeiras formulações, de uma teoria consistente de ideologia e de estratificação social limitava a capacidade explicativa da NSE quanto às relações entre poder econômico, cultura e educação. Essas críticas tornaram evidente a necessidade de um aprofundamento teórico que reconectasse a sociologia do conhecimento às estruturas materiais e às relações de produção, movimento que se consolidou, posteriormente, na incorporação do neomarxismo e da teoria da reprodução.

A reorientação teórica conduzida por Michael Young e Geoff Whitty na segunda metade da década de 1970 representa uma resposta direta a essas críticas. As obras *Explorations in the Politics of School Knowledge* (1976) e *Society, State and Schooling* (1977) evidenciam um esforço de reintegração entre análise cultural e crítica estrutural, aproximando a NSE das leituras marxistas e gramscianas. Ao conceber a classe social como relação e conflito, e ao compreender a escola como um espaço de disputa entre diferentes projetos hegemônicos, Young e Whitty recuperaram o potencial político da sociologia da educação, agora incluindo o estudo do currículo à dinâmica da luta de classes e à função ideológica do Estado. Essa inflexão neomarxista, fortemente influenciada por autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, permitiu articular o plano simbólico da cultura ao plano material da reprodução das desigualdades, oferecendo à sociologia da educação uma base mais sólida para a análise das formas de dominação e resistência no interior das instituições escolares. A NSE, ao adotar essa nova orientação, passou a reconhecer que o currículo é simultaneamente um instrumento de hegemonia e um campo de luta. A ideia de que o conhecimento é “socialmente organizado” foi reinterpretada à luz do conceito de ideologia, entendido não apenas como um conjunto de crenças impostas de cima para baixo, mas como uma prática social incorporada aos mecanismos cotidianos de

ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um reflexo das estruturas econômicas e passa a ser compreendido como um espaço de mediação, onde a reprodução das desigualdades convive com possibilidades de transformação. Essa dialética entre reprodução e resistência, amplamente explorada por autores como Henry Giroux e Michael Apple, consolidou o campo da Sociologia Crítica da Educação, herdeira direta da NSE e de suas revisões marxistas. Outro aspecto importante destacado nesta pesquisa é o modo como a NSE contribuiu para repensar o papel do professor e da escola. Ao enfatizar que todo ato pedagógico envolve escolhas sobre o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar, a NSE devolve à prática docente sua dimensão política. O professor deixa de ser visto como mero transmissor de saberes e passa a ser reconhecido como um intelectual que participa da produção e legitimação do conhecimento. Essa concepção, retomada e aprofundada por Giroux (1997) em "*Os professores como intelectuais*", reafirma que a educação é uma prática cultural e que a transformação social exige um engajamento crítico por parte dos educadores. Tal perspectiva dialoga diretamente com o contexto brasileiro, no qual as discussões sobre o currículo, a democratização da escola e a relação entre cultura e poder permanecem centrais para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas emancipadoras.

A partir dessa leitura, pode-se afirmar que a NSE representou um marco epistemológico e político na história da sociologia da educação. Sua principal contribuição consistiu em deslocar o foco da análise da desigualdade educacional das estruturas institucionais para os mecanismos simbólicos e discursivos que naturalizam a dominação cultural. Ao problematizar as hierarquias do conhecimento e as formas de legitimação curricular, a NSE abriu caminho para uma sociologia do currículo comprometida com a democratização do saber e com a crítica à racionalidade tecnocrática que ainda orienta grande parte das políticas educacionais contemporâneas. Contudo, reconhece-se também que o projeto da NSE permaneceu inconcluso. Sua ênfase na dimensão cultural, ainda que inovadora, exigiu um diálogo constante com as categorias econômicas e ideológicas da tradição marxista para evitar o risco do idealismo ou do relativismo absoluto. Nesse processo de revisão e reconstrução teórica, a NSE mostrou-se capaz de renovar a própria sociologia da educação, propondo uma abordagem dialética em que a cultura é ao mesmo tempo produto e produtora das relações sociais. Essa herança permanece viva nas

pesquisas atuais que buscam compreender o papel da escola na reprodução e transformação das desigualdades, e naquelas que discutem a função social do conhecimento no contexto das sociedades pós-industriais.

Em síntese, a análise desenvolvida ao longo desta monografia permite afirmar que a Nova Sociologia da Educação foi um movimento intelectual decisivo para a crítica da neutralidade do saber escolar e para a afirmação de uma sociologia do currículo como campo autônomo e politicamente engajado. Sua trajetória, das formulações relativistas iniciais às reinterpretações neomarxistas posteriores, reflete a vitalidade e a complexidade de um campo que continua a interrogar o lugar do conhecimento na sociedade contemporânea. Ao reconhecer que toda forma de saber é também uma forma de poder, a NSE nos convida a pensar a educação não apenas como um instrumento de socialização, mas como um espaço privilegiado de disputa simbólica e de construção democrática da cultura.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. In: _____. *Posições*. Lisboa: Presença, 1970.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W.; GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e educação libertadora: novos diálogos*. São Paulo: Cortez, 1997.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *A escola capitalista na França*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNSTEIN, Basil. *Classe, códigos e controle: para uma sociologia da transmissão cultural*. Petrópolis: Vozes, 1990. v. 1.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control: Volume 3 – Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, Basil. *On the classification and framing of educational knowledge*. In: YOUNG, Michael F. D. (org.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971. p. 47–69.

BLUM, Alan F. *The corpus of knowledge as a normative order: intellectual critiques of the social order of knowledge and commonsense features of bodies of knowledge*. In: YOUNG, Michael F. D. (org.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971. p. 117–130.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *A instrução escolar na América capitalista: a reforma educacional e as contradições econômicas da vida escolar*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

- DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DURKHEIM, Émile. *Educação moral*. São Paulo: Nacional, 1961.
- ESLAND, Geoffrey. *Teaching and learning as the organization of knowledge*. In: YOUNG, Michael F. D. (org.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1979, p. 45-47.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GREENGROSS, Paul. *The history and development of the UK NHS 1948–1999*. Londres: Department of Health, 1999. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08d91e5274a31e000192c/The-history-and-development-of-the-UK-NHS.pdf>. Acesso em: 22 de Outubro de 2025 mês ano.
- HALSEY, A. H.; FLOUD, Jean; ANDERSON, C. Arnold (orgs.). *Education, Economy and Society*. New York: Free Press, 1961.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. (orgs.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.
- KEDDIE, Nell. *Classroom Knowledge*. In: YOUNG, Michael F. D. (org.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MILLS, C. W.** *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Título original: *The Sociological Imagination*, New York: Oxford University Press, 1959.)
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução*. Em *Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação e sociedade: uma introdução crítica à sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

PROST, Antoine. *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin, 1968.

SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

Whitty, G. & Young, M. F. D. (Eds.). (1976). *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Issues in Sociology, Politics and Education). Driffield: Studies in Education Ltd. ISBN 0905484002 - Disponível em:

<https://archive.org/details/explorationsinpo0000unse/page/n9/mode/2up?utm=>

Acesso: 24 de Outubro de 2025 mês ano.

YOUNG, Michael (org.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff. *Society, State and Schooling*. London: Falmer Press, 1977.

YOUNG, Michael. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento do conhecimento poderoso*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, 2007.