

ARTIGO

BASIL BERNSTEIN E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO¹

MANOEL AYUSSO MARTINS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-346X>
<manoel.ayusso@gmail.com>

JEFFERSON MAINARDES¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0401-8112>
<jefferson.m@uol.com.br>

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo, de natureza teórica, tem por objetivo descrever a desordem interna da Sociologia da Educação desde 1970 e indicar em que medida a obra de Bernstein caminhou no sentido contrário a essa desordem. Argumenta-se que a obra de Bernstein, teórica e metodologicamente, é caracterizada pela forte conceitualização, pelo elevado nível de abstração e pelo poder de descrever e explicar os objetos empíricos, aproximando-se mais das estruturas de conhecimento de gramática forte e verticais. Com esse argumento, pretende-se demonstrar as singularidades e a relevância da obra de Bernstein, questionar o relativismo epistemológico e dialogar com o mais recente livro de Stephen J. Ball e Jordi Collet-Sabé.

Palavras-chave: Basil Bernstein, estruturas de conhecimento, Sociologia da Educação.

BASIL BERNSTEIN AND THE SOCIOLOGY OF EDUCATION

ABSTRACT: This theoretical article aims to describe the internal disorder within the Sociology of Education since 1970 and to indicate the extent to which Bernstein's work moved in the opposite direction of that disorder. It is argued that Bernstein's work, both theoretically and methodologically, is characterized by strong conceptualization, a high level of abstraction, and the capacity to describe and explain empirical objects, aligning more closely with strong grammar and vertical knowledge structures. With this argument, the article seeks to demonstrate the uniqueness and relevance of Bernstein's work, to question epistemological relativism, and to engage with the most recent book by Stephen J. Ball and Jordi Collet-Sabé.

Keywords: Basil Bernstein, knowledge structures, Sociology of Education.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

BASIL BERNSTEIN Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo, de naturaleza teórica, tiene como objetivo describir el desorden interno de la Sociología de la Educación desde la década de 1970 e indicar en qué medida la obra de Bernstein avanzó en sentido contrario a ese desorden interno. Se argumenta que la obra de Bernstein, teórica y metodológicamente, se caracteriza por la fuerte conceptualización, un elevado nivel de abstracción y por el poder de describir y explicar los objetos empíricos, aproximándose más a las estructuras de conocimiento de gramática fuerte y verticales. Con este argumento, se busca demostrar las singularidades y la relevancia de la obra de Bernstein, cuestionar el relativismo epistemológico y dialogar con el libro más reciente de Stephen J. Ball y Jordi Collet-Sabé.

Palabras clave: Basil Bernstein, estructuras de conocimiento, Sociología de la Educación.

INTRODUÇÃO

Este artigo, de natureza teórica, tem por objetivo descrever a desordem interna da Sociologia da Educação desde 1970 e indicar em que medida a obra de Bernstein caminhou no sentido contrário a essa desordem. Extraímos o conceito “desordem interna” de Ana Maria Morais (2002), que associa a desordem interna da Sociologia da Educação à multiplicidade de abordagens paralelas, isoladas umas das outras e fracas em termos de capacidade de descrever seus objetos empíricos.

O problema de pesquisa foi assim formulado: Quais são as características da desordem interna da Sociologia da Educação desde 1970 e em que medida a obra de Bernstein caminhou no sentido contrário a essa desordem? Com “obra de Bernstein”, referimo-nos aos níveis: (a) teórico, com base em premissas subjacentes, sem entrar nas especificidades conceituais; e (b) metodológico, considerando-se seu método sociológico para a pesquisa em educação. Parte da resposta a esse problema implica continuidade da discussão de Ball (2008), que demonstrou que, a despeito de a história da Sociologia da Educação apontar, em alguns momentos, para convergências, essa história é marcada predominantemente pela fragmentação interna e por relações cambiantes com a política. Para explorar essa fragmentação/desordem interna, utilizaremos como referência teórica as estruturas de conhecimento horizontais de gramática fraca (Bernstein, 1998, 2000). A outra parte da resposta ao problema implica continuidade dos trabalhos do vasto grupo de bernsteinianos dedicados a divulgar, discutir, aplicar e, sobretudo, aprimorar os modelos de Bernstein para a educação (Atkinson, 1985; Díaz, 1991; Kwok; Singh, 2024; Maton, 2014; Maton; Moore, 2010; Moore, 2001, 2013b; Morais, 2002, 2006; Morais; Neves, 2010; Sadovnik, 1991; Singh, 2015, 2020).

Argumentamos que a obra de Bernstein, teórica e metodologicamente, é caracterizada pela forte conceptualização, pelo elevado nível de abstração e pelo poder de descrever e explicar o empírico, aproximando-se mais das estruturas de conhecimento de gramática forte e verticais. As possíveis contribuições do citado argumento são as seguintes:

- Mostra ao leitor as singularidades e a relevância da obra de Bernstein. Essa contribuição é importante porque “[n]enhum outro sociólogo britânico foi tão mal compreendido e, muitas vezes, tão intencionalmente deturpado” quanto ele (Moss; Erben, 2000, p. 1, tradução nossa)².
- Questiona o relativismo epistemológico, entendido aqui como uma forma de tratar o conhecimento “[...] como não tendo estrutura interna com propriedades, poderes e tendências próprias, como se todas as formas de conhecimento fossem idênticas, homogêneas e neutras” (Maton, 2014, p. 2, tradução nossa)³. A obra de Bernstein aponta para a necessidade de se examinar uma abordagem sobretudo a partir de seus níveis empíricos e teóricos internos, e não somente a partir de suas interpretações e relações de poder geradoras. Essa contribuição é

² Original: “No other British sociologist has been so poorly understood and, often, so willfully misrepresented as Basil Bernstein.”

³ Original: “[...] as having no inner structures with properties, powers and tendencies of their own, as if all forms of knowledge are identical, homogeneous and neutral.”

importante porque o relativismo epistemológico é, muitas vezes, endossado por mero modismo (Apple; Oliveira; Oliveira, 1997).

- Busca estabelecer uma interlocução com ideias do livro *Against school: thinking education differently* (Ball; Collet-Sabé, 2025). A interlocução dá-se a partir da explicitação das diferenças ontológicas entre a obra de Bernstein e a nova forma de pesquisar, escrever e ensinar a Sociologia da Educação sugerida pelos autores. Essa contribuição é importante, sobretudo no contexto brasileiro, dada a influência de Ball na pesquisa educacional no Brasil, particularmente em política educacional.

Para a elaboração deste artigo, foram utilizados os seguintes trabalhos de Bernstein: (a) o capítulo *The Sociology of Education: a brief account* (Bernstein, 1975); (b) o capítulo *La investigación y lenguajes de descripción* (Bernstein, 1998)⁴; e (c) o capítulo *Vertical and horizontal discourse: an essay*, incluído na segunda versão de *Pedagogy, symbolic control and identity* (Bernstein, 2000). Nesses três textos estão concentradas suas formulações tanto sobre estruturas de conhecimento quanto sobre linguagens de descrição (seu método sociológico), justificando-se sua escolha para este estudo. Desde o início de sua carreira, Bernstein dedicou-se a estudar a educação; nesses textos, ele predominantemente escreve “Sociologia” (e não “Sociologia da Educação”), mas toda sua crítica e demonstração lida com fatos e ideias referentes à segunda. Neste trabalho, referimo-nos exclusivamente a ela, sem o interesse de ampliar a argumentação ao campo da Sociologia.

Na próxima seção, apresentamos as estruturas de conhecimento. Na sequência, descrevemos a desordem interna da Sociologia da Educação a partir de 1970. Por fim, indicamos em que medida a obra de Bernstein caminha no sentido oposto a essa desordem interna.

ESTRUTURAS DE CONHECIMENTO

Basil Bernstein iniciou sua crítica à Sociologia da Educação britânica em 1975, quando propôs que se trata de uma disciplina “[...] extraordinariamente prolífica em abordagens” (Bernstein, 1975, p. 137, tradução nossa)⁵, isto é, dá vida a uma quantidade extensa de abordagens distintas umas das outras. Propôs também que as teorias sociológicas em educação são “[...] menos examinadas e exploradas em níveis conceituais e empíricos, e mais avaliadas com base em seus modelos subjacentes de ser humano e de sociedade” (Bernstein, 1975, p. 137, tradução nossa)⁶, indicando que são priorizados aspectos ideológicos e axiológicos em detrimento dos empíricos e teóricos. Um efeito disso é que “[...] os estudantes são socializados em abordagens, em vez de serem incentivados a criar novidades” (Bernstein, 1975, p. 137, tradução nossa)⁷, ou seja, o estudante aprende mais a indicar qual “olhar” pertence a qual abordagem do que a usar a abordagem para lidar com a realidade empírica à frente. Em outras palavras, olha-se mais “de onde viemos” do que “aonde vamos”.

Na década de 1990, em sua Sociologia do Conhecimento, Bernstein (1998, 2000) revisou sua crítica à Sociologia da Educação britânica e a ampliou, apresentando o conceito “estruturas de conhecimento”, por meio do qual enfatizou os princípios internos dos discursos, explorando não somente a relação entre conhecimentos, mas, sobretudo, dentro deles, suas formas e subdivisões próprias. O discurso horizontal opõe-se ao discurso vertical. O discurso horizontal é do dia a dia, dá origem a um conhecimento dependente de seu contexto de geração, organizado e transmitido de forma segmental: amarrar os tênis de um jeito que os pais mandam (um contexto), vestir-se de um jeito que os amigos do bairro gostam (outro contexto). O discurso vertical é formal, dá origem a estruturas simbólicas especializadas (como a ciência), distribuídas no tempo e no espaço a diferentes grupos, pois há regras recontextualizadoras que selecionam e integram diferentes pedaços de conhecimento para gerar novas unidades, como um método, um conceito, um texto. É um conhecimento organizado e transmitido formalmente: escolas, conferências científicas. Dentro do discurso vertical, as estruturas de conhecimento

⁴ Edição em espanhol da primeira versão de *Pedagogy, symbolic control and identity* (Bernstein, 1996).

⁵ Original: “[...] extraordinarily prolific in approaches.”

⁶ Original: “Theories are less to be examined and explored at conceptual and empirical levels, but are to be assessed in terms of their underlying models of man and of society.”

⁷ Original: “[...] students are socialized into approaches rather than encouraged to create news.”

hierárquicas se opõem às estruturas de conhecimento horizontais. Dentro destas últimas, as estruturas horizontais de gramática forte se opõem às estruturas horizontais de gramática fraca⁸.

Nas estruturas de conhecimento hierárquicas, tenta-se criar “[...] proposições e teorias muito gerais, que integram conhecimento a níveis mais baixos, e assim evidenciam uniformidades subjacentes em uma gama crescente de fenômenos aparentemente diferentes” (Bernstein, 2000, p. 162, tradução nossa)⁹. Em outras palavras, há o ímpeto de unificar os elementos empíricos e teóricos de teorias disponíveis e pesquisas anteriores, a fim de criar novo conhecimento cada vez mais integrado, operando em níveis cada vez mais abstratos. As ciências experimentais são um exemplo. Como as teorias e as abordagens não implicam ruptura, o falante adquire com mais facilidade as regras de reconhecimento do que as de realização. O desenvolvimento interno ocorre pela invalidação ou incorporação de modelos antigos para criação de novos.

Já as estruturas de conhecimento horizontais assumem a forma de “[...] uma série de linguagens especializadas com modos especializados de interrogação, critérios especializados para a produção e circulação de textos” (Bernstein, 2000, p. 162, tradução nossa)¹⁰. Desse modo, cada abordagem tem suas teorias, olhares, procedimentos, havendo uma disputa por hegemonia entre novas e antigas abordagens. A Sociologia da Educação é um exemplo, assim como todas as Ciências Sociais; dentre as linguagens, estão positivismo, interacionismo, fenomenologia, marxismo etc. Como a transição de uma para outra implica ruptura, há dificuldade na aquisição tanto das regras de reconhecimento quanto das de realização. O desenvolvimento interno ocorre a partir da introdução de novas linguagens paralelas.

Por fim, nas estruturas horizontais de gramática forte há “[...] uma sintaxe conceitual explícita, capaz de fornecer descrições empíricas relativamente precisas e/ou gerar modelagens formais de relações empíricas” (Bernstein, 2000, p. 164, tradução nossa)¹¹. Dessa maneira, são desenvolvidas conceptualizações fortes, com níveis elevados de abstração, com poder de descrição e explicação empírica, e transferíveis (extracontextuais). Economia, Linguística e partes da Psicologia são exemplos. Nas estruturas horizontais de gramática fraca, a sintaxe conceitual é implícita e o poder de descrição e explicação é reduzido. Sociologia da Educação, Antropologia Social e Estudos Culturais são exemplos¹².

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Responderemos, nesta seção, quais são as características da desordem interna da Sociologia da Educação desde 1970, demonstrando que ela é uma estrutura horizontal de conhecimento de gramática fraca.

No sentido mais geral de ter a sociedade como o tipo crucial de sistema, Émile Durkheim e Max Weber parecem ter sido os principais fundadores da teoria sociológica moderna (Parsons, 2010). No caso da Sociologia da Educação, suas bases foram dadas na Inglaterra, no final da década de 1930, na *London School of Economics and Political Science* (LSE), pela demografia, aritmética política e, externamente, pela industrialização. A aritmética política, fortemente influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e preocupada com a identificação de padrões nas estruturas da sociedade, como casamento, trabalho, religião, classe social, população e habitação (principalmente, dada a influência da demografia) (Petty, 1888), fundamentou estudos educacionais como os de Hogben (1938) e Douglas (1964), preocupados em estabelecer relações de causalidade entre a origem das crianças e suas habilidades educacionais. Esses estudos voltavam-se às crianças antes da escola (classe social, tipos de cuidados paternos, idade, sexo, socialização etc.) e depois (resultados de “testes de inteligência”, muito comuns à época); como os processos educacionais eram tomados por garantidos, não problematizados, as causas das disparidades observáveis eram atribuídas predominantemente à família e aos estudantes. Um dos efeitos dessa

⁸ Sobre discursos vertical e horizontal e gramáticas forte e fraca, ver Mainardes e Stremel (2010).

⁹ Original: “[...] *very general propositions and theories, which integrate knowledge at lower levels, and in this way shows underlying uniformities across and expanding range of apparently different phenomena.*”

¹⁰ Original: “[...] *a series of specialised languages with specialised modes of interrogation and criteria for the construction and circulation of texts.*”

¹¹ Original: “[...] *explicit conceptual syntax capable of ‘relatively’ precise empirical descriptions and/or generating formal modelling of empirical relations.*”

¹² Para mais detalhes sobre a obra de Bernstein, ver Díaz, Mainardes e Martins (2025).

abordagem foi a criação de um ambiente político favorável aos modelos de educação compensatória, denunciados por Bernstein (1982).

Esse tipo de pesquisa enxergava nas propriedades internas do conhecimento as bases seguras e fiéis da realidade, e era realizado sobretudo pelas quantificações, deduções, demonstrações e comparações. A primeira geração de sociólogos profissionais ingleses foi formada sob esse método na LSE no pós-guerra (anos 1950); dentre eles, o próprio Bernstein, além de A. H. Halsey (1982) e Olive Banks (1972).

Além desses aspectos internos, deve-se notar que, externamente, se desenvolveu uma relação frutífera entre a Sociologia da Educação sob a aritmética política e o Estado de Bem-Estar Social keynesiano, que favoreceu a autonomia da disciplina nascente, seus estímulos e financiamento. Parte substancial dessa relação era a crença de que seria possível racionalizar a política social por meio da pesquisa social (Cohen; Garet, 1975; Rein, 1971); pesquisas sociológicas e relatórios governamentais caminhavam lado a lado. Assim, então, deu-se a lógica estruturante da Sociologia da Educação como disciplina, a partir de 1950: empirista, fundada no objetivismo epistemológico, quantitativa e orientada para a política.

Apesar de suas notáveis contribuições, a aritmética política deixou lacunas, pois atentava-se apenas às variáveis externas e superficiais que determinavam as disparidades educacionais observadas (Apple, 1978). Com a publicação da coleção *New Directions in the Sociology of Education* (Young, 1971), inaugurou-se uma “nova” Sociologia da Educação que, fundamentada pelo interacionismo simbólico e pela fenomenologia, voltou-se para a forma e o conteúdo internos da educação. Simmel (1910), com suas sínteses cognitivas, foi um dos autores que influenciaram diretamente a “nova” pesquisa sociológica em educação; e Heidegger (1985), com sua consciência *a priori*, foi uma das influências indiretas. As macroanálises estatísticas preocupadas com as relações causais entre educação e estrutura empírica da sociedade deram lugar às etnografias preocupadas com as microinterações nas salas de aula e com a agência humana produtora de significados. Como efeito, analiticamente, as duras realidades social e educacional foram reduzidas às interpretações (de professores, alunos) sobre elas, tal qual no estudo de Esland (1971).

No entanto, o que ocorreu nesse contexto não foi somente a introdução de novas linguagens especializadas com modos especializados de interrogação (Bernstein, 2000), com o interacionismo e a fenomenologia em disputa por hegemonia com o método tradicional: a “nova” Sociologia da Educação interpretativista havia problematizado o conhecimento sociológico em si, sua criação. Se a realidade social e educacional não era nada além de produto da consciência e das sínteses cognitivas, o conhecimento sociológico produzido tornou-se nada além das subjetividades que o produziam. O que se verificou, então, foi uma hegemonia absoluta do relativismo epistemológico, que não somente rompeu com o objetivismo epistemológico da Sociologia da Educação tradicional, mas passou a associá-lo a qualidades pejorativas. Como Halsey (1982) escreveu, os estudantes em formação à época julgaram desnecessária a leitura de obras clássicas (e incontornáveis na disciplina), devido às alcunhas que os autores dessas obras receberam; Émile Durkheim, considerado basicamente um anti-herói conservador, é um dos exemplos mais notáveis. Esqueceu-se completamente do conhecimento como estrutura interna e, como efeito, ele foi reduzido a mero ponto de vista e produto de relações externas geradoras, como o poder, a economia, a ideologia, o Estado. Estabelecia-se o colapso do conhecimento, em detrimento do conhecedor (Barrett, 2024; Maton, 2014; Moore, 2013a, 2013b).

Foi precisamente nesse contexto que as teorias sociológicas em educação passaram a ser cada vez mais examinadas com base em seus aspectos axiológicos e ideológicos, isto é, com base na imagem do ser humano e do social projetada, e que a Sociologia da Educação se tornou extraordinariamente prolífica em abordagens; um “caos de ideologias conflitantes”, nos termos de Halsey (1982). As bases para a incomensurabilidade entre abordagens haviam sido estabelecidas. Esse relativismo epistemológico vem sendo recontextualizado desde 1980 com os estudos de raça, gênero, deficiência e outras “epistemologias de ponto de vista”, nos termos de Ball (2008). Chega-se a níveis preocupantes, com falantes prontos para esvaziar o conteúdo da mensagem e avaliá-la a partir das heranças genéticas do autor (Toniol, 2025). Como Bernstein (1975) denunciou, uma vez exposta a posição ideológica, é como se todo o trabalho pudesse ser descartado.

Ainda na década de 1970, verificou-se a consolidação de uma nova linguagem especializada e, conseqüentemente, novas relações de poder entre as abordagens. A preocupação com microinterações e significados foi julgada como excessivamente ingênua por sugerir que bastariam mudanças de interpretação para que houvesse mudanças reais na educação (Whitty, 1985). Muitos sociólogos, como efeito, refugiaram-se nos grandes modelos e em suas macroexplicações sobre a manutenção e a reprodução da ordem e do controle; e, como Young (2022) comentou recentemente, não havia disponível à época nenhum outro a não ser o marxista.

É nesse contexto que, nos Estados Unidos, Bowles e Gintis (1976) publicaram *Schooling in Capitalist America* e, com sua tese da correspondência, eliminaram qualquer possibilidade de mudança referente ao currículo, às consciências e às desigualdades que não passasse, primeiro, pela revolução socialista das instituições políticas e econômicas gerais. Bem, se a microsociologia empírica foi julgada como excessivamente ingênua, essa macrosociologia teórica foi julgada como excessivamente determinista, estabelecendo-se uma dicotomia que viria a marcar a disciplina de forma negativa e permanente dali em diante (Whitty, 1985).

O relativismo epistemológico havia sido de tal forma consolidado que, a despeito das contradições entre essas micro e macrosociologias, o denominador comum era que, em ambas, o conhecimento era visto como social e ideologicamente construído (Sadovnik, 1991). Outro elemento comum é o distanciamento dessas sociologias com a política, por julgarem-na uma das causas maiores dos problemas observáveis – em contradição ao vínculo que a Sociologia da Educação da LSE mantinha com o Estado de Bem-Estar keynesiano.

Na década de 1980, a partir do thatcherismo, de seu ataque à autonomia da Sociologia da Educação, à formação de sociólogos e ao conteúdo crítico das pesquisas, a Sociologia da Educação presenciou uma fuga de seus falantes para a política (Dale, 2001). Surgiram estudos técnicos, comprometidos em tomar como garantidos os problemas educacionais dos governos e em oferecer “soluções” para eles – em outros termos, em produzir, a partir de demandas políticas e econômicas externas, um conhecimento reduzido, basicamente, a quantificações enviesadas e relatórios governamentais. Produziu-se aqui o falante denominado por Tenti-Fanfani (1994) de analista simbólico.

Essa nova abordagem de eficiência diverge tanto do objetivismo epistemológico fundante da Sociologia da Educação quanto do relativismo epistemológico que se estabeleceu a partir dos anos de 1970, pois ela é a-teórica, desconsidera o conhecimento produzido na disciplina como relevante e julga-o inútil. Ela se apresenta como preocupada com questões de gestão da educação, eficiência e qualidade, portanto, supostamente neutra. Se a Sociologia da Educação tradicional manteve relação próxima com o Estado, e se a nova Sociologia da Educação se distanciou dele, agora há uma reaproximação com o Estado a fim de promover uma defesa da educação pública contra as depredações do neoliberalismo e de explicitar as fortes fronteiras entre Sociologia da Educação/estudos de eficiência e sociólogos da educação/analistas simbólicos (Ball, 2008; Lauder; Brown; Halsey, 2009).

A Sociologia da Educação consolidou-se, desde 1970, como uma estrutura horizontal de conhecimento com ao menos cinco linguagens especializadas, com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos (Bernstein, 2000): a aritmética política, o interacionismo, a fenomenologia, o neomarxismo e os estudos técnicos. Cada abordagem com suas referências, pais fundadores, quadros axiológicos, e em disputa por hegemonia umas com as outras. As hipercontingências da microsociologia qualitativa e empírica, com seu conhecimento restrito ao contexto gerador, e a incapacidade da macrosociologia quantitativa e teórica de versar sobre as interações e agência humanas atestavam a intransferibilidade das abordagens, as fracas conceptualizações, o baixo nível de abstração e a debilidade em termos de geração de modelagens formais de relações empíricas. Em outros termos, esses aspectos atestam a Sociologia da Educação como estrutura de conhecimento horizontal de gramática fraca.

A OBRA DE BERNSTEIN

Nesta seção, responderemos em que medida a obra de Bernstein caminhou no sentido contrário à horizontalidade e à gramática fraca da Sociologia da Educação, demonstrando a relação entre

os elementos teóricos e metodológicos de sua obra com as estruturas horizontais de gramática forte e as formas verticais.

O nível teórico da obra de Bernstein pode ser caracterizado a partir dos “[...] aspectos estruturais de seu projeto sociológico” (Sadovnik, 1991, p. 51, tradução nossa)¹³, traduzido no interesse pela unificação da macrosociologia e da microsociologia. Alan Sadovnik (1991), Paul Atkinson (1985), Mario Díaz (1991) e Paul Dowling (1999) entendem que essa premissa é um dos elementos que caracteriza a teorização de Bernstein como estruturalista, mas não há consenso, como demonstra Best (2007). Podemos inferir que esse projeto teórico de Bernstein é altamente integrador, impulsionado a unificar abordagens tradicionalmente incomensuráveis na disciplina, como demonstramos na seção anterior. Para Davies (2020), nenhum outro sociólogo moderno passou dos segundos que compõem a sala de aula (micro), aos aspectos organizacionais/institucionais (meso) e até às estruturas de poder da sociedade (macro).

Seu projeto teórico integrador, no entanto, não se realizou sem contradições. Como Hinojal (1980) escreveu, integrar o macrosociológico (estrutural) e o microsociológico (interacional), além dos níveis intermediários (institucional), foi uma de suas principais encruzilhadas temáticas, que o levou a ser rejeitado no campo, afinal, historicamente, os falantes na Sociologia da Educação sempre foram socializados horizontalmente.

Um bom indício desse projeto teórico estrutural/integrador é sua problemática: as relações de classe e os processos de reprodução cultural, centrando-se especificamente no papel da escolarização (currículo, pedagogia e avaliação) (Kwok; Singh, 2024; Singh, 2020). Há o interesse tanto pelas relações de classe geradoras daquilo que seria transmitido e condensado em códigos – problemática característica da macrosociologia – quanto pela transmissão cultural desses códigos que viriam a moldar as consciências e a comunicação na família, depois na escola – problemática característica da microsociologia. O elemento integrador, aqui, é o código sociolinguístico e educacional, uma espécie de condensador dos padrões empíricos de semelhança, diferença e relação.

As próprias influências sobre Bernstein indicam tal integração; há muito da Sociolinguística, da Antropologia Social, da Sociologia, da Epistemologia, da Psicologia¹⁴. Os conceitos bernsteinianos de enquadramento e classificação são bons exemplos: ao mesmo tempo em que o enquadramento tem influência do interacionismo, a classificação tem raiz durkheimiana para impedir que a cultura seja destituída de sua base social. A classificação e o enquadramento são capazes de “[...] juntar e especificar tanto relações interacionais quanto estruturais”¹⁵ (Bernstein, 1996, p. 93, tradução nossa). É justamente a influência teórica múltipla que levou Bernstein à rejeição do que denominou “botânica epistemológica” (Bernstein, 1996), responsável pela inserção das teorias em “ninhos” (“essa” ou “aquela” epistemologia, “esse” ou “aquele” pai fundador).

Em termos metodológicos, verifica-se um propósito igualmente integrador. O método sociológico de Bernstein pode ser descrito como um esquema para desenvolver linguagens de descrição; uma linguagem de descrição “[...] é um dispositivo de tradução por meio do qual uma linguagem se transforma em outra” (Bernstein, 1998, p. 160-161, tradução nossa)¹⁶:

LI → LE → realidade → LE → LI → LE → realidade → LE → LI → LE...

LI = linguagem interna de descrição, que se trata da “[...] sintaxe mediante a qual se cria uma linguagem conceitual” (Bernstein, 1998, p. 161, tradução nossa)¹⁷. Trata-se do nível teórico, dos significados reunidos em um conceito ou estrutura conceitual; trata-se do invisível. Aqui estamos falando de conhecimento.

LE = linguagem externa de descrição, que se trata da “[...] sintaxe por meio da qual a linguagem interna pode descrever algo diferente dela mesma” (Bernstein, 1998, p. 161, tradução nossa)¹⁸.

¹³ Original: “[...] structural aspects of his sociological project.”

¹⁴ Dentre os autores que influenciaram Bernstein, estão Ruqaya Hasan, Michael Halliday, Mary Douglas, Geroge Mead, Karl Marx, Max Weber, e outros; no entanto, a influência mais significativa foi a Antropologia Social de Émile Durkheim, que ofereceu a Bernstein não somente uma estrutura conceitual ampla (classificação, ritual, sagrado, profano, visível, invisível), mas também a própria lógica de pares opostos que funda sua teorização.

¹⁵ Original: “[...] hold together and specify both interactional and structural relations.”

¹⁶ Original: “[...] es un dispositivo de traducción mediante el cual un lenguaje se transforma em outro.”

¹⁷ Original: “[...] sintaxis mediante la que se crea un lenguaje conceptual.”

¹⁸ Original: “[...] sintaxis mediante la que el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo.”

Apesar de LE situar-se também no nível teórico, ela precisa ser uma espécie de intermediária entre LI e a realidade; é LE que ativa LI em direção ao empírico, por isso LE tem os meios de tornar visível o invisível. Aqui estamos falando de como o conhecimento é utilizado pelo pesquisador para tornar-se pesquisa.¹⁹ Se LI refere-se a um conceito ou teoria utilizada pelo sociólogo da educação em sua pesquisa, LE refere-se ao problema, hipóteses a serem demonstradas, objetivos, categorias de análise, indicadores, descritores e interpretação de resultados; todos esses elementos teórico-metodológicos da pesquisa devem ser coerentemente derivados de LI para que o pesquisador possa abordar a realidade adequadamente. Obviamente, toda a discussão das sintaxes deve considerar o falante, mas isso não vem ao caso neste momento; nossa intenção é justamente explorar *o quê* do conhecimento, e não somente *quem*, como é de costume.

Como pode-se notar, a relação dialética entre teórico e empírico é fundante do método sociológico de Bernstein para a pesquisa em educação: LI (referencial teórico) direciona LE, que estrutura a pesquisa e dá ao pesquisador um modelo para abordar o empírico. Inversamente, os resultados, representação mais imediata da realidade, podem ser incorporados a LE para aprimoramento do modelo – a exemplo de mudanças nos indicadores; por sua vez, as mudanças de LE podem oferecer novos elementos para a sofisticação da linguagem conceitual (LI), que se torna mais forte, mais abstrata e com maior poder de descrição do empírico. Essa relação dialética permite que cada vez mais elementos empíricos e teóricos sejam integrados em LI, resultando em teorias abrangentes e extracontextuais, e podendo gerar linguagens externas de descrição cada vez mais consistentes, que possam ser aplicadas em várias situações de pesquisa, em diferentes contextos.

Como indicaram Morais e Neves (2007), é muito interessante interpretar o método sociológico de Bernstein como um tipo de racionalismo: o conhecimento, que deve conter níveis de abstração cada vez mais altos, orienta a pesquisa em direção à realidade à frente. Na pesquisa, o conhecimento é aplicado, testado e, se necessário, modificado pelos elementos empíricos, para maior sofisticação. Trata-se de um método comum nas ciências experimentais e evidencia que, para Bernstein, (a) o que importa são sempre os problemas educacionais empíricos (aonde vamos), mais do que a abordagem em si (de onde viemos), e (b) são inviáveis tanto a pesquisa sem um modelo teórico quanto um modelo teórico que não possa ser aperfeiçoado a partir da pesquisa e do empírico.

Dito isso, vale destacarmos que, embora relações entre a Epistemologia de Sir Karl Popper e a Sociologia de Bernstein sejam sub exploradas na literatura, e embora haja muitas diferenças, elementos em comum são detectáveis. O método sociológico de Bernstein para a pesquisa em educação, assim como a prova dedutiva de teorias (Popper, 1962), preza pela testabilidade empírica da teoria e pelo consequente falseamento ou corroboração de tal teoria, a partir dos resultados da pesquisa. Trata-se de caminho fértil para o crescimento e o desenvolvimento do conhecimento.

Se pensarmos os aspectos teóricos e metodológicos em conjunto, podemos inferir que seu projeto teórico estrutural integrador das teorias macrosociológicas e microsociológicas disponíveis permitiu-lhe desenvolver, ao longo das décadas, uma LI muito forte, muito elevada em termos de abstração, com forte poder de diagnóstico, transferência, predição, descrição e explicação. Sua preocupação em sempre utilizar o conhecimento (LI) para abordar o empírico, os problemas educacionais reais, lhe garantiu a condição de desenvolver sintaxes conceituais explícitas, que tornassem visíveis os objetos dos quais versavam e que, assim, além de lhe permitirem o desenvolvimento de novas linguagens de descrição (LE), de descrições empíricas precisas e/ou de modelagens formais de relações empíricas – do macro ao micro, da estrutura à agência, das quantidades às qualidades – davam aos sociólogos que utilizavam suas teorias como LI a condição de fazer o mesmo. É a partir desses níveis empíricos e teóricos que uma abordagem deve ser examinada, e não a partir dos aspectos ideológicos (Bernstein, 1975). Por esses aspectos teóricos e metodológicos, indica-se que Bernstein desenvolveu uma obra de gramática forte, mais próxima das formas verticais do que das horizontais de conhecimento.

Ainda nos anos de 1940, Parsons (1949) escreveu que um dos pontos mais decepcionantes da teoria sociológica seria a falta de acumulação e integração, de modo que os estudantes haviam aprendido a estudar “esse” ou “aquele” autor, mas sem nenhuma noção de como eles poderiam ser úteis para suas pesquisas. O efeito disso, inevitavelmente, era que os resultados das pesquisas, positivos ou

¹⁹ Há uma distinção fundamental entre conhecimento e pesquisa que, para a linguagem pós-estruturalista, por exemplo, não existe: não há conhecimento, apenas a subjetividade e o texto.

negativos, não tinham significado relevante para um corpo de conhecimento suficientemente generalizado e integrado. Bernstein, além de ter retomado essa lacuna tanto nos anos de 1970 quanto nos de 1990, ofereceu condições para superá-la. Infelizmente, nem todos os falantes na Sociologia da Educação viram dessa forma.

Alguns dos principais comentadores de Bernstein classificam sua obra como ontologicamente realista social, pois ela parte do isolamento entre conhecimento e realidade. Entende-se que a realidade é abrangente e contraditória, é externa ao conhecimento e irá se relacionar com ele, sempre irá extrapolá-lo e estará “um passo à sua frente”; a realidade anuncia a si mesma, cabe ao conhecimento tentar incorporá-la da maneira mais abrangente possível, mesmo que haja sempre uma lacuna entre a primeira e o segundo. É justamente nessa lacuna que reside a possibilidade de tornar o invisível visível, de tornar o impensável pensável; em outros termos, de transformar termos teóricos em termos empíricos (Barrett, 2024; Maton, 2014; Moore, 2013a, 2013b). O realismo social de Bernstein torna-se claro nos níveis teóricos e metodológicos de sua obra, conforme exploramos, dada sua separação entre linguagens interna (LI) e externa (LE) de descrição e seu projeto de tornar sua LI cada vez mais forte, abrangente e elevada em termos de abstração, para gerar outras linguagens em direção à realidade.

É justamente o realismo social de Bernstein que lhe permitiu alcançar ampla ressonância ao redor do mundo, em distintas disciplinas – como Sociolinguística, Ensino, Didática, Sociologias da Educação e do Conhecimento e Política Educacional –; também permitiu que, dentro dessas disciplinas, se formasse uma rede vasta de falantes engajados, mais ou menos profundamente, com sua obra. Como realista social, uma de suas preocupações centrais era com a capacidade que sua teoria poderia assumir para ser aplicada à realidade concreta, descrevê-la e explicá-la; em seus próprios termos, para “contar uma história sobre a realidade”. O fato de Bernstein ter criado “[...] grandes teorias publicamente disponíveis como proposições empiricamente testáveis e refutáveis”²⁰ (Halsey, 2001, p. 125, tradução nossa) permitiu que novas gerações de sociólogos da educação, e falantes de outras disciplinas, pudessem utilizá-la em suas pesquisas, testando-a, rejeitando-a quando necessário e aprimorando-a.

Como exemplo, podemos citar as professoras do grupo Estudos Sociológicos em Sala de Aula (ESSA), da Universidade de Lisboa, principalmente Ana Maria Morais, que manteve relação acadêmica e pessoal muito próxima com Bernstein. Na disciplina Ensino de Ciências, a partir de anos de pesquisa, Morais e colegas incorporaram seus resultados à teoria bernsteiniana e criaram o conceito de “pedagogia mista” (Morais; Neves, 2010), ampliando os conceitos de “pedagogia visível” e “pedagogia invisível” e dando continuidade a uma das principais preocupações da teoria de Bernstein: a explicitação das regras e da natureza próprias à pedagogia. Também na Sociologia do Conhecimento, tanto a Teoria do Código de Legitimação (TCL)²¹, de Karl Maton (2009, 2014), quanto o “conhecimento poderoso”, de Michael Young (Young, 2008; Young; Muller, 2013), derivam dos discursos e das estruturas de conhecimento de Bernstein (1996, 2000) e apontam para a necessidade de se considerar o conhecimento para além do sujeito conhecedor, desviando do relativismo epistemológico, mas sem cair em essencialismos.

Na Sociologia da Educação, os exemplos são muitos. Stephen Ball mencionou que Bernstein é “[...] o único teórico sociológico geral que a sociologia britânica da educação já produziu”²² (Ball, 2001, p. 41, tradução nossa), devido ao seu interesse no crescimento e desenvolvimento teóricos. Mencionou, também, que *On the classification and framing of educational knowledge* (Bernstein, 1971), além de ser o melhor texto já escrito na Sociologia da Educação, foi um dos três textos que o inspiraram a se tornar sociólogo da educação. É relevante destacar, ainda, que seu método para análise crítica de políticas educacionais, o ciclo de políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992), foi profundamente influenciado pela teoria de Bernstein, principalmente pelo conceito de “recontextualização”, apesar da notável e anunciada inclinação de Ball ao pós-estruturalismo de Foucault. Essa inclinação, por sua vez, torna-se clara na nova forma de pesquisar, escrever e ensinar Sociologia da Educação, proposta por Ball e Collet-Sabé (2025), como mencionaremos adiante.

Michael Apple explica que, quando publicou *Ideology and Curriculum* (Apple, 1979), ainda não tinha tomado contato com os textos de Bernstein publicados em 1970, devido aos empecilhos impostos

²⁰ Original: “[...] big theories publicly available as empirically testable and refutable propositions.”

²¹ Original: “Legitimation Code Theory (LCT).”

²² Original: “[...] the only general sociological theorist that British sociology of education has ever produced.”

pela tradição de pesquisa sociológica em educação nos Estados Unidos. Disse o autor: “[q]uando li pela primeira vez os ensaios de Bernstein que acabaram compondo *Class, Codes, and Control Volume 3*, foi como se eu tivesse descoberto todo um ramo da minha própria família que eu não sabia que existia”²³ (Apple, 2001, p. 92, tradução nossa). Apesar das diferenças entre as Sociologias da Educação de Bernstein e de Apple, a influência e a relevância da primeira sobre a segunda são inquestionáveis.

A ontologia realista social de Bernstein permitiu que seu legado fosse vasto e altamente inspirador. Inquestionavelmente, trata-se de uma das mentes mais relevantes que a Sociologia da Educação já viu. De que forma, então, a ontologia realista social da obra de Bernstein diverge da nova forma de pesquisar, escrever e ensinar a Sociologia da Educação, sugerida por Ball e Collet-Sabé (2025)? Stephen J. Ball e Jordi Collet-Sabé, desde 2020, vêm apresentando esboços para pensar a educação de outra forma, não escolarizada, rumo a uma autoformação como atividade comum. Os autores concebem a educação como um conjunto de atividades que começam e terminam com o desconforto como primeiro passo em direção ao cuidado de si, dos outros, da comunidade e do meio ambiente (Ball, 2020; Collet-Sabé; Ball, 2024, 2025). Inquestionavelmente, são contribuições fundamentais para se pensar a educação em meio a crises múltiplas, de várias ordens, no entanto, restringem-se à realidade de países centrais. Recontextualizar essas sugestões às realidades nacional, regional e locais brasileiras exige que sejam consideradas muitas variáveis que não precisam ser consideradas pelos autores.

As sugestões dos autores são produto lógico de uma crítica à ontologia não somente da obra de Bernstein, mas fundante da própria ciência moderna: a realidade é externa ao sujeito cognoscente racional e deve ser objeto de seu controle, explicação e aprimoramento. Para os autores, esse modelo de se fazer Sociologia da Educação falhou, pois não fez nada além de colonizar a educação, com suas teorias ideais sobre “[...] como os seres humanos deveriam agir” (Ball; Collet-Sabé, 2025, p. 33, tradução nossa)²⁴, e engessá-la em ciclos de esperança com possíveis reformas e de desespero ante situações desafiadoras.

Eles chamaram todo esse conhecimento sociológico anterior de parafernália produzida a partir de uma intenção redentora, e sugerem abandoná-lo; no lugar, sugerem que sociólogos da educação se assumam como subjetividades morais “[...] historicamente produzidas em e por meio de tecnologias e relações de poder” (Ball; Collet-Sabé, 2025, p. 32, tradução nossa)²⁵; defendem um novo exercício intelectual que seja não somente intelectual, mas experiencial, que abandone a tentativa de reparar a educação e aceite suas contradições irreparáveis. A nosso ver, trata-se de uma crítica sintomática do pós-estruturalismo, para o qual a distinção entre subjetividade e conhecimento objetivo desmorona. Trata-se de uma ontologia que, por entender que a realidade não se relaciona com o conhecimento, mas é constituída por ele, subestima a dureza do mundo e superestima a mudança pela significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ironia deste artigo é que precisamos olhar “para trás” para poder indicar a relevância de se olhar “para frente”. Nas segunda e terceira seções deste artigo, demonstramos que a Sociologia da Educação é uma estrutura de conhecimento usualmente horizontal de gramática fraca e que a obra de Bernstein, considerada em seus aspectos teóricos e metodológicos, se apresenta como uma gramática forte, com características das formas verticais de conhecimento. Pretendemos que esse argumento tenha mostrado as singularidades e a relevância da obra de Bernstein, que deve ser visualizada para além de leituras contaminadas ou, nas palavras de Moss e Erben (2000), para além das más interpretações e deturpações muitas vezes intencionais. Cremos também que as causas das más compreensões tenham ficado claras.

Pretendemos, ainda, que o argumento tenha evidenciado a necessidade de se examinar uma teoria a partir de seus níveis empíricos e teóricos, a partir de seus poderes internos – sua força conceptual, seu grau de abstração, sua capacidade de gerar diagnósticos, descrições, transferências, predições, explicações sobre aquilo com o que a teoria vai se relacionar, isto é, o empírico. É necessário que LI seja suficientemente consistente e capaz de gerar outras linguagens (LE) além dela mesma. Que a organização,

²³ Original: “*When I first read Bernstein's essays that ultimately went into Class, Codes, and Control Volume 3, it was as if I had discovered an entire branch of my own family that I had not known existed.*”

²⁴ Original: “[...] *how humans ought to act.*”

²⁵ Original: “[...] *historically produced in and through technologies and relations of power.*”

a transmissão e a aquisição do conhecimento pressupõem bases sociais e subjetividades, não há dúvidas – que não sejamos mal interpretados. No entanto, há uma grande diferença entre retirar o conhecimento do mundo e reduzi-lo a meras relações externas, como faz o relativismo epistemológico.

Por fim, pretendemos que as diferenças ontológicas entre a obra de Bernstein e as novas formas de pesquisar, escrever e ensinar a Sociologia da Educação, sugeridas por Ball e Collet-Sabé (2025), tenham ficado claras. Enquanto a primeira concebe que o conhecimento irá se relacionar com a realidade, as segundas concebem que o conhecimento constitui a realidade. A nosso ver, é o realismo social de Bernstein que dá a devida atenção ao conhecimento e à dureza da sociedade e da educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ideology, reproduction and educational reform. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 22, n. 3, p. 367-387, out. 1978. <<https://doi.org/10.1086/445993>>

APPLE, Michael. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, 1979.

APPLE, Michael. Recontextualizing Basil Bernstein. In: POWER, Sally; AGGLETON, Peter; BRANNEN, Julia; BROWN, Andrew; CHISHOLM, Lynne; MACE, John (ed.). *A tribute to Basil Bernstein 1924-2000*. Londres: University of London, 2001. p. 91-93.

APPLE, Michael; OLIVEIRA, Neiva Afonso; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Poder, significação e identidade: sociologia crítica da educação nos EUA. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 9, p. 5-37, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/29029>>. Acesso em: 23/06/2025.

ATKINSON, Paul. *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen, 1985.

BALL, Stephen John. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John. On first reading... In: POWER, Sally; AGGLETON, Peter; BRANNEN, Julia; BROWN, Andrew; CHISHOLM, Lynne; MACE, John (ed.). *A tribute to Basil Bernstein 1924-2000*. Londres: University of London, 2001. p. 41-42.

BALL, Stephen John. Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes. *The sociological review*, Oxford and Malden, v. 56, n. 4, p. 650-669, 2008. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00809.x>>

BALL, Stephen John. The errors of redemptive sociology or giving up on hope and despair. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 41, n. 6, p. 870-880, 2020. <<https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755230>>

BALL, Stephen John; COLLET-SABÉ, Jordi (ed.). *Against School: thinking education differently*. London: Palgrave MacMillan, 2025.

BANKS, Olive. *The sociology of education*. London: B. T. Batsford LTD, 1972.

BARRETT, Brian. *Basil Bernstein: code theory and beyond*. New York: Springer, 2024.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Volume 1. London: Routledge, 1971.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission*. Volume 3. 1. ed. London: Routledge, 1975.

BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stoer (ed.). *Sociologia da Educação - II: antologia: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 19-31.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. 1. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. 1. ed. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. 2. ed. London: Taylor & Francis, 2000.

BEST, Shaun. Basil Bernstein: agency, structure and linguistic conception of class. *Education, Knowledge & Economy*, London, v. 1, n. 1, p. 107-124, mar. 2007. <<https://doi.org/10.1080/17496890601128233>>

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalista America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.

COHEN, David; GARET, Michael. Reforming educational policy with applied social research. *Harvard educational review*, Cambridge, v. 45, n. 1, p. 17-43, fev. 1975. <<https://doi.org/10.17763/haer.45.1.816r0525w1283044>>

COLLET-SABÉ, Jordi; BALL, Stephen John. Without school: education as common(ing) activities in local social infrastructures – an escape from extinction ethics. *British Journal of Educational Studies*, v. 72, n. 4, p. 441-456, 2024. <<https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2298776>>

COLLET-SABÉ, Jordi; BALL, Stephen John. The school is irredeemable: proposing discomfort for a different future. In: PINK, William *et al.* (ed.). *Innovative school reforms: international perspectives on reimagining theory, policy, and practice for the future for education*. New York: Springer, 2025. p. 185-199.

DALE, Roger. Shaping the sociology of education over half-a-century. In: DEMAINE, Jack (ed.). *Sociology of education today*. London: Palgrave Macmillan, 2001. p. 5-29.

DAVIES, Brian. Durkheim and the sociology of education in Britain. *Sport, education and society*, London, v. 25, n. 7, p. 712-734, ago. 2020. <<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1794536>>

DÍAZ, Mario. Basil Bernstein: el estructuralismo entre la sociolingüística y la educación. *Revista Lenguaje*, Cali, n. 18, p. 47-64, maio 1991. <<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v0i18.13925>>

DÍAZ, Mario; MAINARDES, Jefferson; MARTINS, Manoel Ayusso. Contribuciones de Basil Bernstein a la investigación en educación: entrevista con Mario Díaz Villa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 20, p. 1–13, 2025. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.25467.059>>

DOUGLAS, James. *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee, 1964.

DOWLING, Paul. *Basil Bernstein in frame: 'oh dear, is this a structuralist analysis?'*. 1999. Disponível em: <<https://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html>>. Acesso em: 23/06/2025.

ESLAND, Geoffrey. Teaching and learning as the organization of knowledge. In: YOUNG, Michael. (ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971. p. 70-115.

HALSEY, Albert Henry. Provincials and professionals: the British post-war sociologists. *European Journal of Sociology*, Cambridge, v. 23, n. 1, p. 150-175, 1982. <<https://doi.org/10.1017/S0003975600003830>>

HALSEY, Albert Henry. Basil Bernstein. In: POWER, Sally; AGGLETON, Peter; BRANNEN, Julia; BROWN, Andrew; CHISHOLM, Lynne; MACE, John (ed.). *A tribute to Basil Bernstein 1924-2000*. Londres: University of London, 2001. p. 125-126.

HEIDEGGER, Martin. *History of the concept of time: prolegomena*. Tradução: Theodore Kisiel. Bloomington: Indiana University Press, 1985.

HINOJAL, Isidoro. Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, n. 11, p. 55-74, jul./set. 1980. <<https://doi.org/10.2307/40182820>>

HOGBEN, Lancelot (ed.). *Political arithmetic: a symposium of population studies*. London: George Allen and Unwin, 1938.

KWOK, Henry; SINGH, Parlo. Interpreting and using Basil Bernstein's sociology of education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford, p. 1-20, abr. 2024. <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1741>>

LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; HALSEY, Albert Henry. Sociology of education: a critical history and prospects for the future. *Oxford review of education*, Oxford, v. 35, n. 5, p. 569-585, 2009. <<http://dx.doi.org/10.1080/03054980903216309>>

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>>. Acesso em: 23/06/2025.

MATON, Karl. Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 30, n. 1, p. 43-57, jan. 2009. <<https://doi.org/10.1080/01425690802514342>>

MATON, Karl. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge, 2014.

MATON, Karl; MOORE, Rob. *Social realism, knowledge and the sociology of education*. New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

MOORE, Rob. Basil Bernstein: theory, models and the question of method. *International Journal of Social Research Methodology*, London, v. 4, n. 1, p. 13-16, 2001. <<https://doi.org/10.1080/13645570121578>>

MOORE, Rob. *Basil Bernstein: the thinker and the field*. London: Routledge, 2013a.

MOORE, Rob. Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 34, n. 3, p. 333-353, 2013b. <<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.714251>>

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, Abingdon, v. 23, n. 4, p. 559-569, 2002. <<https://doi.org/10.1080/0142569022000038413>>

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: sociology for education. In: TORRES, Carlos Alberto; TEODORO, António (ed.). *Critique and utopia: new developments in the sociology of education*. Boulder: Rowman and Littlefield, 2006. p. 121-130.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.2i2>>

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Basil Bernstein as an inspiration for educational research: specific methodological approaches. In: SINGH, Parlo; SADOVNIK, Alan; SEMEL, Susan (ed.). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge*. New York: Peter Lang, 2010. p. 11-32.

MOSS, Gemma; ERBEN, Michael. Introduction to the linguistics and education: special issue on Knowledge, Identity, and Pedagogy - themes from the work of Basil Bernstein. *Linguistics and Education*, Amsterdam, v. 11, n. 1, p. 1-5, 2000. <[https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(99\)00014-5](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(99)00014-5)>

PARSONS, Talcott. *Essays in sociological theory*. Los Angeles: The Free Press, 1949.

PARSONS, Talcott. *A estrutura da ação social: um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes*. V. I – Marshall, Pareto, Durkheim. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2010.

PETTY, William. *Essays on mankind and political arithmetic*. London: Cassell & Co, 1888.

POPPER, Karl Raimund. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. Nova York: Basic Books, 1962.

REIN, Martin. Social policy analysis as the interpretation of beliefs. *Journal of the American Institute of Planners*, Abingdon, v. 37, n. 5, p. 297-310, 1971. <<https://doi.org/10.1080/01944367108977836>>

SADOVNIK, Alan. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*, Washington, v. 64, n. 1, p. 48-63, 1991. <<https://doi.org/10.2307/2112891>>

SIMMEL, Georg. How is society possible? *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 16, n. 3, p. 372-291, nov. 1910. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2763090>>. Acesso em: 23/06/2025.

SINGH, Parlo. Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, London, v. 30, n. 3, p. 363-384, 2015. <<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.961968>>

SINGH, Parlo. *Basil Bernstein, code theory, and education: women's contributions*. London: Routledge, 2020.

TENTI-FANFANI, Emilio. Del intelectual orgánico al analista simbólico *Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 1, p. 19-28, nov. 1994. Disponível em:

<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1287?locale-attribute=pt_BR>. Acesso em: 23/06/2025.

TONIOL, Rodrigo. O cancelamento de Maria Rita Kehl e as armadilhas do identitarismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 fev. 2025. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2025/02/o-cancelamento-de-maria-rita-kehl-e-as-armadilhas-do-identitarismo.shtml>>. Acesso em: 25/06/2025.

WHITTY, Geoff. *Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics*. London: Methuen, 1985.

YOUNG, Michael. (ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2008.

YOUNG, Michael. Knowledge, curriculum and the sociology of education. In: ALMEIDA, Silvia de; SOUSA, Francisco; FIGUEIREDO, Maria (org.). *Curriculum autonomy policies*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2022. p. 15-21.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, London, v. 1, n. 3, p. 229-250, out. 2013. <<https://org.doi.10.1002/rev3.3017>>

Submetido: 11/07/2025

Preprint: 03/07/2025

Aprovado: 13/09/2025

Editora de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 - Planejamento do trabalho, levantamento bibliográfico e escrita.

Autor 2 - Planejamento do trabalho, levantamento bibliográfico e escrita.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há quaisquer conflitos de interesse em nenhuma etapa da elaboração e realização do trabalho.