

A teoria de Basil Bernstein: testabilidade, refutabilidade e predições sobre a produção e a implementação de políticas educacionais***La teoría de Basil Bernstein: testabilidad, refutabilidad y predicciones sobre la producción y la implementación de políticas educativas****Basil Bernstein's theory: testability, refutability, and predictions on the production and implementation of education policies**

Manoel Ayusso Martins**

 <https://orcid.org/0000-0001-5254-346X>

Jefferson Mainardes***

 <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

Resumo: O presente artigo tem por objetivos: a) indicar a testabilidade e a refutabilidade do argumento que Basil Bernstein demonstrou para solucionar o problema da relação entre classe social, modo de expressão cognitiva e predisposição ou resistência aos processos escolares; e b) apresentar três predições, deduzidas da Teoria do Discurso Pedagógico (TDP) de Bernstein, bem como sua testabilidade e refutabilidade na pesquisa em Política Educacional. Pretende-se demonstrar que a teoria de Basil Bernstein atende à científicidade popperiana, pois é constituída de proposições empiricamente testáveis e refutáveis e, enquanto tal, pode oferecer predições sobre a produção e a implementação de políticas educacionais. A partir dessas análises e proposições, o artigo pretende contribuir para: a) explicitar em que medida se pode estudar a Sociologia da Educação bernsteiniana a partir da Filosofia da Ciência popperiana; b) indicar como a teoria de Bernstein pode contribuir para a pesquisa crítica e para o desenvolvimento teórico na Sociologia da Educação; c) questionar o relativismo epistemológico; e d) oferecer um modelo bernsteiniano crítico para a pesquisa empírica no campo da Política Educacional.

Palavras-chave: Basil Bernstein. Karl Popper. Políticas educacionais.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivos: a) indicar la testabilidad y la refutabilidad del argumento desarrollado por Basil Bernstein para abordar el problema de la relación entre clase social, modo de expresión cognitiva y predisposición o resistencia a los procesos escolares; y b) presentar tres predicciones, deducidas de la Teoría del Discurso Pedagógico (TDP) de Bernstein, así como su testabilidad

* Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <manoel.ayusso@gmail.com>.

*** Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: <jefferson.m@uol.com.br>.

y refutabilidad en la investigación en Política Educativa. Se pretende demostrar que la teoría de Basil Bernstein cumple con los criterios de científicidad popperianos, ya que está constituida por proposiciones empíricamente testables y refutables y, en tanto tal, puede ofrecer predicciones sobre la producción y la implementación de políticas educativas. A partir de estos análisis y proposiciones, el artículo busca contribuir a: a) aclarar en qué medida es posible estudiar la Sociología de la Educación bernsteiniana desde la Filosofía de la Ciencia popperiana; b) indicar cómo la teoría de Bernstein puede contribuir a la investigación crítica y al desarrollo teórico en la Sociología de la Educación; c) cuestionar el relativismo epistemológico; y d) ofrecer un modelo bernsteiniano crítico para la investigación empírica en el campo de la Política Educativa.

Palabras clave: Basil Bernstein. Karl Popper. Políticas educativas.

Abstract: This article aims to: (a) indicate the testability and refutability of the argument developed by Basil Bernstein to address the problem of the relationship between social class, modes of cognitive expression, and predisposition or resistance to schooling processes; and (b) present three predictions, derived from Bernstein's Theory of Pedagogic Discourse (TPD), as well as their testability and refutability in educational policy research. The article seeks to demonstrate that Basil Bernstein's theory meets Popperian criteria of scientificity, as it is composed of empirically testable and refutable propositions and, as such, is capable of generating predictions on the production and implementation of education policies. Based on these analyses and propositions, the article aims to contribute to: (a) clarifying the extent to which Bernsteinian Sociology of Education can be studied from a Popperian Philosophy of Science perspective; (b) indicating how Bernstein's theory can contribute to critical research and theoretical development in the Sociology of Education; (c) questioning epistemological relativism; and (d) offering a critical Bernsteinian model for empirical research in the field of Education Policy.

Keywords: Basil Bernstein. Karl Popper. Education policies.

Introdução

Propor teorias de modo ousado; tentar, com o máximo de empenho, mostrar que elas são errôneas; e aceitá-las provisoriamente se nossos esforços críticos forem sem sucesso.¹
Karl Popper (1962, p. 51, tradução própria).

A teoria, não importa quanto primitiva, sempre vem antes da pesquisa.²
Basil Bernstein (1996, p. 95, tradução própria).

Basil Bernstein (1924-2000) foi professor da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no *Institute of Education – University of London* (atualmente *University College London*). Suas publicações iniciaram-se em 1958 e desenvolveram-se até sua morte, no ano 2000. A evolução de suas ideias aparece fundamentalmente em cinco volumes (*Class, codes and control*), nos quais o autor foi elaborando a teoria dos códigos sociais e educativos e suas implicações para a reprodução social (Barrett, 2024; Morais; Neves, 2007; Sadovnik, 2001). O primeiro volume foi publicado em 1971 e o último em 1996, cuja segunda edição ampliada foi publicada em 2000.

As teorias de Bernstein têm sido utilizadas em diferentes campos, tais como: Sociolinguística, Antropologia, Sociologia da Educação, Ensino, Sociologia do Conhecimento e Política Educacional. A interlocução com a literatura desse último campo constitui o foco central do presente artigo, que se enquadra nas reflexões sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da pesquisa em políticas educacionais. No âmbito da *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), interessa investigar autores de referência nas pesquisas

¹ Original: “Boldly proposing theories; of trying our best to show that these are erroneous; and of accepting them tentatively if our critical efforts are unsuccessful” (Popper, 1962, p. 51).

² Original: “The theory, however primitive, has always come before the research” (Bernstein, 1996, p. 95).

do campo, como suas ideias são utilizadas e quais as contribuições de seus aportes teórico-epistemológicos para as pesquisas da área.

Este artigo tem como objetivos: a) indicar a testabilidade e a refutabilidade do argumento que Basil Bernstein demonstrou para solucionar o problema da relação entre classe social, modo de expressão cognitiva e predisposição ou resistência aos processos escolares. Esse objetivo foi formulado para responder ao seguinte problema: Em que medida se pode analisar a teoria sociológica da educação de Bernstein a partir da teoria filosófica da ciência de Karl Popper?; e b) apresentar três previsões, deduzidas da Teoria do Discurso Pedagógico (TDP) de Bernstein, bem como sua testabilidade e refutabilidade na pesquisa em Política Educacional. Esse objetivo foi formulado para responder ao seguinte problema: Como a testabilidade e a refutabilidade da teoria de Bernstein podem contribuir com a pesquisa no campo da Política Educacional?

Neste artigo, pretende-se demonstrar que a teoria de Basil Bernstein atende à científicidade popperiana, pois é constituída de proposições empiricamente testáveis e refutáveis e, enquanto tal, pode oferecer previsões sobre a produção e a implementação de políticas educacionais. Considera-se que Bernstein criou “[g]randes teorias publicamente disponíveis como proposições empiricamente testáveis e refutáveis”³ (Halsey, 2001, p. 125, tradução própria); que sua teoria possui amplo “[p]oder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência”⁴ (Morais, 2001, p. 32, tradução própria); e que sua teoria foi o “[p]renúncio de uma nova síntese”⁵ (Karabel; Halsey, 1977, p. 62, tradução própria), dado seu compromisso de conciliar a pesquisa teórica de caráter racionalista e a pesquisa empírica de caráter naturalista para o crescimento da teoria social. Essas são proposições presentes na literatura que comenta e divulga a teoria bernsteiniana, das quais o argumento deste artigo foi logicamente deduzido.

As contribuições esperadas com a demonstração do referido argumento são as seguintes:

- a) explicitar em que medida se pode estudar a Sociologia da Educação bernsteiniana a partir da Filosofia da Ciência popperiana;
- b) indicar como a teoria de Bernstein pode contribuir para a pesquisa crítica e para o desenvolvimento teórico na Sociologia da Educação;
- c) questionar o relativismo epistemológico, que investiga o conhecimento “[...] como não tendo estruturas internas com propriedades, poderes e tendências próprias, como se todas as formas de conhecimento fossem idênticas, homogêneas e neutras”⁶ (Maton, 2014, p. 2, tradução própria). As contribuições “b” e “c” foram exploradas em publicação anterior (Martins; Mainardes, 2025) e são expandidas no presente artigo;
- d) dialogar com o grupo de pesquisadores que têm se dedicado a operar com a teoria de Bernstein na pesquisa de políticas educacionais (Fitz; Davies; Evans, 2006; Frandji; Vitale, 2010; Graizer, 2013; Mainardes, 2007; Mainardes; Stremel, 2010, 2019; Martins; Camargo, 2025; Moore *et al.*, 2006; Morais, 1999; Power, 2008; Singh; Hoyte; Exley, 2025; Singh; Thomas; Harris, 2013; Stavrou, 2016; Whitty, 2002). O referido diálogo se dá pela exposição de um modelo bernsteiniano crítico para a pesquisa empírica em Política Educacional.

³ Original: “Big theories publicly available as empirically testable and refutable propositions” (Halsey, 2001, p. 125).

⁴ Original: “Power of description, explanation, diagnosis, prediction and transferability” (Morais, 2001, p. 32).

⁵ Original: “Harbinger of a New Synthesis” (Karabel; Halsey, 1977, p. 62).

⁶ 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” (Maton, 2014, p. 2).

Dito isso, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das conclusões: 1. Discussão teórica; 2. Procedimentos metodológicos; 3. Testabilidade e refutabilidade da teoria de Bernstein; 4. Predições sobre a produção e a implementação de políticas educacionais.

Discussão teórica

Nesta seção, são apresentados, inicialmente, alguns conceitos básicos utilizados no artigo: proposição; científicidade: testabilidade e refutabilidade; predição; atitude crítica e atitude dogmática. Com exceção do primeiro, todos os conceitos são extraídos da teoria filosófica da ciência de Karl Popper. Em seguida, desenvolve-se uma crítica de Thomas Kuhn à teoria de Popper. Depois, é feita uma comparação entre a teoria de Popper e a teoria de Basil Bernstein, destacando-se semelhanças e diferenças.

Conceitos básicos

A seguir, são apresentados os conceitos básicos mencionados.

PROPOSIÇÃO

Uma proposição pode ser definida como uma “[...] enunciação verbal (mais comumente composta de várias palavras, mas às vezes de uma única) se for um instrumento de afirmação ou de sustentação de algo, é, portanto, sempre verdadeira ou falsa, uma das duas [...] correta ou incorreta”⁷ (Bolzano, 1973, p. 47, tradução própria). São exemplos: Deus é onipotente; um quadrado é redondo; o macaco é vermelho. Uma proposição é diferente de um conceito, pois este último não declara algo, mas representa algo: Deus onipotente, quadrado redondo, macaco vermelho (Bolzano, 1973; Kant, 2015). Uma proposição é constituída pela ordenação de conceitos por meio de constantes lógicas (é, não é, todos, nenhum etc.). Por exemplo, os conceitos “macaco” e “vermelho” podem formar várias proposições, como: o macaco é vermelho; o macaco não é vermelho; o macaco foi vermelho; o macaco será vermelho; todos os macacos são vermelhos; nenhum macaco é vermelho, dentre outras.

CIENTIFICIDADE: TESTABILIDADE E REFUTABILIDADE

Flyvbjerg (2001) escreveu que as questões típicas da Filosofia da Ciência são as seguintes: O que é conhecimento? O que se pode conhecer? Sob quais condições se pode conhecer o que se conhece? No entanto, nenhum desses problemas era tão relevante para Popper (1962) quanto o da científicidade: Quando deve a teoria ser caracterizada como científica? Há um critério que caracterize a teoria como científica? Como ele mesmo sugeriu, estava mais preocupado, à época, com o problema da demarcação entre ciência e pseudociência do que com o problema da verdade da ciência.

A solução tradicional para esse problema era que uma teoria seria científica na medida em que empregasse o método indutivo, ou seja, na medida em que suas proposições e conceitos derivassem de fatos e fossem verificados por eles, distinguindo-se, assim, da metafísica e do mito.

⁷ Original: “A verbal statement (most often consisting of several, but at times of just a single word) if it is an instrument of asserting or maintaining something, if it is therefore always either true or false, one of the two [...] either correct or incorrect” (Bolzano, 1973, p. 47).

Em outros termos, a científicidade das teorias seria dada pela medida em que suas proposições universais pudessem ser verificadas por proposições particulares. Essa solução, tradicionalmente aceita na Epistemologia desde Francis Bacon, que ensinava a conhecer por meio da experiência (Petty, 1888), no entanto, não satisfazia Popper, que alertava para o fato de que havia conhecimentos, como a Astrologia, respaldados por amplo acervo empírico, mas que ainda assim falhavam em atender ao *status* científico. Por isso, entendia que a verificabilidade empírica não poderia ser o critério de científicidade de uma teoria.⁸

Sua rejeição do método indutivo como critério de científicidade levou-o também ao incômodo com as principais teorias que, nos primeiros anos do século XX, reivindicavam *status* científico: a psicanálise de Sigmund Freud, a psicologia individual de Alfred Adler e a teoria da história de Karl Marx. Popper relatou que se intrigava com a quantidade de fatos verificadores dessas três teorias, como se não houvesse um único aspecto da realidade que não pudesse confirmá-las, ou seja, como se as teorias pudessem explicar o funcionamento do mundo em sua totalidade. Essa intriga levou-o a concluir que aquilo que se pensava ser a força de uma teoria – sua confirmação por meio da observação empírica – era, na verdade, sua maior fraqueza. Ele propôs, nesse sentido, que a científicidade da teoria não seria dada por sua verificabilidade, mas pelo seu oposto: a refutabilidade.

Em seus termos, uma teoria só pode ser considerada científica se for constituída de conceitos e proposições que se permitam ser testados na realidade e, principalmente, se permitam ser refutados pelos resultados de seu próprio teste. Em outras palavras, as proposições da teoria devem se permitir entrar em contradição com os resultados obtidos do teste das próprias proposições. Por isso, a científicidade de uma teoria é dada pela medida em que essa teoria é testável e refutável. De acordo com Popper (1959, 1962), teorias que podem ser verificadas, mas não refutadas, não são científicas; são apenas sistemas de proposições com elevado poder de explicação, semelhantes às interpretações de natureza mítica e religiosa.

PREDIÇÃO

A testabilidade e a refutabilidade da teoria, isto é, sua científicidade, são garantidas pelas previsões que ela faz. Uma previsão é um “[...] efeito previsto”⁹ pela teoria (Popper, 1962, p. 36, tradução própria), um acontecimento possível, uma realização, uma consequência, um evento antecipado. Uma teoria científica deve necessariamente fazer previsões, pois são estas que expõem a teoria ao teste e à possível rejeição. Ao prever efeitos, a teoria permite que o pesquisador, ao aplicá-la, observe se tais efeitos ocorreram ou não.

A previsão viabiliza o que Popper (1959) denominou prova dedutiva de teorias. Assim: “De uma nova ideia, colocada provisoriamente e ainda não justificada de nenhuma maneira – uma antecipação, uma hipótese, um sistema teórico, ou o que você quiser – conclusões são extraídas

⁸ Para melhor compreensão, deve-se ver em detalhes seu problema da indução (Popper, 1959, 1962), que apresenta relevantes aspectos. Um deles é que, para Popper, David Hume já havia demonstrado que não se pode deduzir o universal do particular, ou seja, teorias elaboradas indutivamente não se justificam em termos lógicos. Outro aspecto, indissociável do primeiro, é que, para Popper, não existe experiência pura, pois qualquer padrão e tendência observados, mesmo que mil vezes, estarão dentro de um ponto de vista que permitiu que tais padrões e tendências fossem observados, consequentemente sempre outros padrões e tendências serão ignorados. Assim, qualquer teoria pode ser tanto elaborada quanto confirmada, desde que os fatos correspondentes sejam buscados.

⁹ Original: “[...] predicted effect” (Popper, 1962, p. 36).

por meio de dedução lógica”¹⁰ (Popper, 1959, p. 9, tradução própria). Essas conclusões, também denominadas predições, são proposições singulares deduzidas de proposições universais e serão confrontadas com os resultados da observação empírica comprometida com o teste dessas conclusões: se as conclusões e os resultados forem compatíveis, a teoria é justificada/corrobora, ao menos parcialmente; se forem incompatíveis, a teoria é refutada ou se obriga a ser reformulada. Algumas teorias são mais aptas do que outras e, por isso, devem prevalecer.¹¹

ATTITUDE CRÍTICA E ATTITUDE DOGMÁTICA

A prova dedutiva de teorias é o método que Popper (1962) considera compatível com a atitude crítica, que, por sua vez, exige a disposição para “[...] modificar [a teoria], corrigi-la e até mesmo abandoná-la”¹² (Popper, 1962, p. 49, tradução própria). Esse é, para Popper, o processo que leva ao crescimento teórico. Em contrapartida, a atitude dogmática é compartilhada por aqueles que interpretam

[...] o mundo de acordo com um padrão pessoal estabelecido, que não é facilmente descartado e que, muitas vezes, pode ser rastreado até a primeira infância. Um padrão ou esquema adotado muito cedo na vida é mantido ao longo de toda a existência, e toda nova experiência é interpretada em seus termos¹³ (Popper, 1962, p. 49, tradução própria).

A sugestão de Popper (1959) de que “[...] sempre que propomos uma solução para um problema, deveríamos nos esforçar o máximo possível para refutar nossa solução, em vez de defendê-la”¹⁴ (Popper, 1962, p. 19, tradução própria) exemplifica a atitude crítica. Em termos da teoria de Basil Bernstein, a atitude crítica, e não dogmática, requer “[...] menos fidelidade a uma abordagem e mais dedicação a um problema”¹⁵ (Bernstein, 2001, p. 364, tradução própria).

Crítica de Thomas Kuhn à teoria de Karl Popper

Como Furlan (2002) escreve, as principais discussões no século XX sobre a natureza do conhecimento científico e seu desenvolvimento transitaram entre Thomas Kuhn e Karl Popper. Kuhn (1970, p. 1, tradução própria) sugeriu que, quando ele e Popper voltam-se ao mesmo problema, “[...] a visão de Sir Karl sobre a ciência e a minha são quase idênticas”¹⁶. Ambos rejeitam,

¹⁰ Original: “From a new idea, put up tentatively, and not yet justified in any way—an anticipation, a hypothesis, a theoretical system, or what you will—conclusions are drawn by means of logical deduction” (Popper, 1959, p. 9).

¹¹ Como lembra Costa (2023), essa característica revela a influência do dedutivismo darwinista, em vez do indutivismo lamarckista, sobre o pensamento de Popper.

¹² Original: “To modify it, to correct it, and even to give it up” (Popper, 1962, p. 49).

¹³ Original: “Interpret the world in accordance with a personal set pattern which is not easily given up, and which can often be traced back to early childhood. A pattern or scheme which was adopted very early in life is maintained throughout, and every new experience is interpreted in terms of it” (Popper, 1962, p. 49).

¹⁴ Original: “[...] whenever we propose a solution to a problem, we ought to try as hard as we can to overthrow our solution, rather than defend it” (Popper, 1962, p. 19).

¹⁵ Original: “[...] less allegiance to an approach but more dedication to a problem” (Bernstein, 2001, p. 364). Essa citação enfatiza uma abordagem interdisciplinar à pesquisa, incentivando os pesquisadores a priorizarem a solução de problemas do mundo real em vez de aderirem estritamente a uma única estrutura teórica ou metodológica, potencialmente restrita. Bernstein defendia a superação das fronteiras de campos específicos para abordar questões complexas de forma abrangente. No presente artigo, entende-se que tal citação traz inúmeras implicações para a pesquisa em uma perspectiva antidogmática.

¹⁶ Original: “[...] Sir Karl’s view of science and my own are very nearly identical” (Kuhn, 1970, p. 1).

por exemplo, dentre outras convergências, o desenvolvimento da ciência por acréscimo, processo no qual teorias incomensuráveis coexistem em um campo. Tanto para Popper quanto para Kuhn, o crescimento teórico ocorre quando uma teoria antiga é rejeitada e substituída por outra; desse modo, há permanência temporária e substituição de teorias, não acréscimo¹⁷. A divergência se manifesta, no entanto, em como esse processo de substituição ocorre.

Para Kuhn (1962, 1970), a prova dedutiva de teorias popperiana trata apenas do desenvolvimento da ciência em momentos extraordinários, excepcionais, em que uma teoria é substituída ou ampliada por outra. Popper é acusado de ignorar o ordinário, o comum, a ciência normal¹⁸, na qual a atividade científica não é caracterizada pelo teste da teoria, mas sim do pesquisador e de suas habilidades. Na ciência normal kuhniana, a incompatibilidade entre pesquisa e resultados não leva à rejeição da teoria orientadora da pesquisa, mas sim das “[...] conjecturas pessoais”¹⁹ do pesquisador (Kuhn, 1970, p. 5, tradução própria), pois são as habilidades deste último que estão sendo, de fato, testadas, não a teoria.

Kuhn (1962) apresenta o conceito de paradigma para explicar o funcionamento dessa ciência normal. O paradigma é a “[...] realização científica concreta, como lócus de comprometimento profissional, anterior aos vários conceitos, leis, teorias e pontos de vista que podem ser dela abstraídos”²⁰ (Kuhn, 1962, p. 11, tradução própria). Em outras palavras, o paradigma não é a teoria em si, mas os usos que são feitos dela, o modo como é operada em uma disciplina ou comunidade acadêmica; trata-se de um conjunto de hábitos científicos. Na maioria das vezes, na ciência normal, a atividade científica dentro de departamentos de pesquisa gira em torno de paradigmas e de seus enigmas, e não da teoria e de seus problemas²¹. Para Kuhn, a pesquisa não é o teste da teoria, mas sim do *status* do pesquisador dentro de determinado paradigma e de sua capacidade de resolver enigmas.

Kuhn e Popper escrevem com ênfases diferentes. Kuhn está preocupado com fatos, com o empírico, voltado a analisar psicológica e sociologicamente a ciência no mundo, enquanto Popper está preocupado com a lógica, interessado em analisar filosoficamente como o mundo deveria agir na ciência. O sistema de Kuhn é baseado no que os cientistas fazem, e o sistema de Popper é baseado no que os cientistas deveriam fazer (Williams, 1970). O que para Kuhn é genuinamente científico (ciência normal), para Popper é pseudocientífico e dogmático; o que para Popper é genuinamente científico, para Kuhn é um mero sonho (Watkins, 1970).

¹⁷ De acordo com Bernstein, a Sociologia da Educação e as Ciências Sociais em geral desenvolvem-se por acréscimo. Diferentemente das Ciências Experimentais nas quais há integração de conceitos e proposições em uma grande teoria, na Sociologia da Educação, há uma quantidade extensa de abordagens paralelas e incomensuráveis coexistentes, como o Positivismo, o Interacionismo simbólico, a Fenomenologia, o Marxismo, o Estruturalismo etc., cada uma com suas próprias teorias, seus métodos, seus valores, seus discípulos e seus pais fundadores, havendo, assim, isolamento entre teorias e disputa por hegemonia, em vez de integração. Como efeito, nas Ciências Experimentais, o desenvolvimento teórico ocorre quando uma grande teoria é rejeitada e substituída por outra mais sofisticada e abrangente. Na Sociologia da Educação, o desenvolvimento teórico ocorre quando mais uma abordagem paralela é criada e acrescida à vasta gama das abordagens incomensuráveis coexistentes (Bernstein, 1975, 1996, 2000). Em artigo anterior, essas particularidades da Sociologia da Educação foram exploradas em detalhes (Martins; Mainardes, 2025).

¹⁸ Ver crítica kuhniana de Masterman (1970) a Popper.

¹⁹ Original: “[...] personal conjectures” (Kuhn, 1970, p. 5).

²⁰ Original: “The concrete scientific achievement, as a locus of professional commitment, prior to the various concepts, laws, theories and points of view that may be abstracted from it” (Kuhn, 1962, p. 11).

²¹ Esses enigmas referem-se aos *puzzles* de Kuhn (1962, 1970). Foi traduzido *puzzle* como enigma em vez de problema científico para fazer a devida distinção entre a natureza sociológica do enigma kuhniano e a natureza epistemológica do problema popperiano.

Popper (1970) não nega a ciência normal kuhniana; afinal, negá-la seria uma atitude ingênua e dogmática: a ciência normal é, infelizmente, um fato, e é tal factualidade que dá relevância e pertinência aos escritos de Kuhn. Popper, no entanto, recusa-se a se limitar a esse ponto de vista naturalista de que a ciência é o que os homens da ciência fazem dela. Ele propõe que a ciência normal é a atividade do profissional “[...] não tão crítico: o estudante de ciência que aceita o dogma dominante do dia; que não deseja desafiá-lo; e que aceita uma nova teoria revolucionária apenas se quase todos os outros estiverem prontos para aceitá-la – se ela se tornar uma moda, por meio de uma espécie de efeito manada”²² (Popper, 1970, p. 52, tradução própria). Imbuído de um espírito popperiano, o presente artigo está de acordo com essa proposição sobre a ciência normal.

Semelhanças e diferenças entre as teorias de Karl Popper e Basil Bernstein

Tanto Popper quanto Bernstein elaboraram suas teorizações sob uma ontologia realista, embora se trate de realismos distintos. O realismo popperiano é metafísico, caracterizado pela crença na existência de regularidades no mundo que são inacessíveis ao sujeito e à ciência (Popper, 1959, 1983). É o que Law (2009, p. 1, tradução própria) denominou realismo do senso comum euro-americano, uma “[...] exterioridade primitiva”²³. Já o realismo bernsteiniano é social (Maton, 2014; Maton; Moore, 2010; Moore, 2013a, 2013b; Young, 2008), de modo que a realidade é histórica e dada pela divisão social do trabalho, e não extramundana.

Nos realismos popperiano e bernsteiniano, como em qualquer realismo, há o isolamento entre realidade, sujeito e teoria. A primeira anuncia a si mesma, possui funcionamento e padrões próprios, independentes do segundo e da terceira. A virtude da teoria, nesse caso, é seu poder preditivo, descritivo e explicativo dessa realidade externa. Nos termos de Bernstein (1996), uma teoria é tão boa quanto a história que ela é capaz de contar sobre a realidade. Para os autores, nem o mundo nem a teoria devem ser reduzidos ao sujeito, como se fossem produtos do nível psicológico. Obviamente, a relação entre os três níveis (teoria, subjetividade e realidade) deve ser entendida como mútua; no entanto, cada nível possui propriedades particulares.

Para além dessas semelhanças, há diferenças significativas. Para Popper (1959, 1962), a teoria não se beneficia da incorporação de dados empíricos, pois, como mencionado, entende que é injustificável, em termos lógicos, deduzir o universal do particular. O particular, para o autor, é apenas instância de aceitação ou refutação de proposições universais prévias. Bernstein (1996, 2000), por sua vez, apesar de considerar que a teoria é sempre prévia a qualquer pesquisa, entende que a teoria pode e deve beneficiar-se da incorporação de dados empíricos obtidos na pesquisa. Bernstein confere à indução um papel importante no desenvolvimento teórico.

Há também diferenças de natureza ideológica. Como Hammersley (2024) escreve, a perspectiva de Popper pode ser descrita como um racionalismo liberal, o que se torna evidente quando formula sua crítica ao historicismo – tanto o marxista quanto o fascista – e demonstra a relação entre seu método crítico e o funcionamento de sociedades liberais (Popper, 1945, 1964). Bernstein, por sua vez, apesar de ser sensível aos perigos intrínsecos de todas as formas de poder e de autoridade – algo que, para Popper (1962), é atributo de um liberal –, não pode ser caracterizado como tal.

²² Original: “The not-too-critical professional: of the science student who accepts the ruling dogma of the day; who does not wish to challenge it; and who accepts a new revolutionary theory only if almost everybody else is ready to accept it – if it becomes fashionable by a kind of bandwagon effect” (Popper, 1970, p. 52).

²³ Original: “Primitive out-thereness” (Law, 2009, p. 1).

Procedimentos metodológicos

O primeiro objetivo do presente artigo tem natureza teórica e transita entre a Filosofia da Ciência e a Sociologia da Educação. Para atendê-lo, foi escolhido o texto *Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences* (Bernstein, 1958). Trata-se do primeiro texto publicado por Bernstein, que 13 anos depois foi incluído como capítulo no primeiro volume de *Class, codes and control* (Bernstein, 1971). A relevância do texto está em seu caráter inaugural. O argumento demonstrado por Bernstein tornou-se objeto de muitas críticas infundadas ao longo de sua trajetória, o que lhe rendeu a alcunha de teórico do déficit. Dowling (1999) caracteriza essa leitura equivocada como vulgarização; Moss (2001), como um caso vergonhoso; Barrett (2024), como um mal-entendido generalizado; dentre muitas outras.

Este artigo não se preocupa em contradizer tal leitura equivocada, pois ela vem sendo amplamente contestada desde as décadas de 1960 e 1970; além disso, a preocupação central do artigo é a estrutura interna do argumento em termos lógicos, sendo irrelevantes os significados. Independentemente do conteúdo do argumento, o que interessa é que tal conteúdo é testável e refutável. O argumento é analisado com o auxílio do que Arrow (1951) denominou simbolismo lógico, um procedimento para expressar proposições em uma linguagem matemática.

O segundo objetivo tem natureza empírica e articula a Filosofia da Ciência e a Sociologia da Educação à Política Educacional. Para atendê-lo, foi escolhida a Teoria do Discurso Pedagógico (TDP) de Bernstein (1990, 1996, 2000) como sistema teórico a partir do qual as predições foram logicamente deduzidas. A TDP foi escolhida porque a maioria dos trabalhos em língua portuguesa que aplica a teoria de Bernstein para analisar políticas educacionais utiliza a recontextualização como referencial teórico. A TDP é constituída de conceitos fundamentais – código, classificação, enquadramento, discurso instrucional, discurso regulativo, regras de reconhecimento, regras de realização, regras recontextualizadoras, dentre muitos outros – que garantem ao pesquisador a “[...] transição entre diferentes níveis da teoria”²⁴ (Bernstein, 1996, p. 92, tradução própria). Por isso, é problemático selecionar apenas a recontextualização como referencial teórico, como pode ser observado em uma variedade de publicações em língua portuguesa. Nesse aspecto, Mario Díaz Villa defende que a teoria de Bernstein não é um cardápio do qual se possa escolher um ou outro conceito (Díaz Villas; Mainardes; Martins, 2025).

Para o teste empírico da TDP por meio das predições, foi escolhido o Projeto de Lei (PL) nº 4.088, de 23 de agosto de 2023 (Brasil, 2023a), que, desde maio de 2024, aguarda inclusão na Ordem do Dia no Senado Federal. O texto propõe a alteração do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), para incluir Educação Política e Direitos da Cidadania como componente curricular obrigatório da Educação Básica. O projeto foi escolhido porque atende a dois critérios definidos: 1) trata-se de texto político ainda não aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), portanto não normatizado como política educacional, mas com grandes chances de sê-lo, característica que contribui para o ineditismo das predições e do teste crítico da TDP; e 2) aborda tema sensível à pesquisa em Política Educacional.

Testabilidade e refutabilidade da teoria de Bernstein

No artigo intitulado *Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences*, Bernstein (1958, p. 160, tradução própria) demonstra o seguinte argumento:

²⁴ Original: “[...] transition between different levels of the theory” (Bernstein, 1996, p. 92).

Quanto mais baixos os estratos sociais, maior é a resistência à educação e à aprendizagem formais, e isso é uma função da estrutura social desses estratos. [...]. A resistência é uma função de um modo de perceber e sentir que se caracteriza por uma sensibilidade ao conteúdo, em vez de à estrutura dos objetos.²⁵

Trata-se da solução para o problema da relação entre classe social, modo de expressão cognitiva e predisposição ou resistência aos processos escolares. Apesar de não ser foco do presente artigo explorar o sistema teórico do qual Bernstein (1958) extraiu seu argumento, vale destacar que, dentre os principais nomes, estão Albert Henry Halsey, Lancelot Hogben, Ernst Cassirer, Jean Floud e Allison Davis.

O argumento prevê consequências e realizações que podem ser aceitas ou refutadas por meio do teste do próprio argumento; em outros termos, as conclusões se permitem entrar em conflito com possíveis resultados de seus próprios testes empíricos. Se estrato social baixo for substituído por A, modo de perceber e sentir caracterizado pela sensibilidade ao conteúdo dos objetos por x, e resistência à educação formal e à aprendizagem por 1, tem-se que: se A, x, logo 1. Se, por exemplo, um sociólogo da educação comprometido com o teste da teoria identificar, em determinado contexto, que em uma criança A (classe social baixa) há um modo de perceber e sentir caracterizado pela sensibilidade tanto ao conteúdo quanto à estrutura dos objetos (y), como é característico em crianças de classes sociais médias (B), mas, ainda assim, a criança demonstra 1 (resistência à educação formal e à aprendizagem), as variáveis observadas no contexto empírico contradizem a predição do argumento, exigindo sua refutação ou, no mínimo, sua reformulação, de modo a considerar fatos anteriormente desconsiderados.

Ao descrever as classes sociais, Bernstein propôs que os requisitos básicos para o grupo denominado “classe média” são uma família em que o “[...] pai tem mais chances de ter recebido educação em uma escola secundária, ou alguma forma de educação adicional ou treinamento certificado para uma habilidade, ou ainda em que a mãe tem mais chances de ter recebido algo além da educação elementar antes do casamento [...]”²⁶ (Bernstein, 1958, p. 160-161, tradução própria). Já o conceito de “classe trabalhadora” inclui todos “[...] os membros do grupo semiqualificado e não qualificado, exceto o tipo de estrutura familiar indicado como linha de base para a classe média e o nível associativo”²⁷ (Bernstein, 1958, p. 161, tradução própria). Se um sociólogo da educação, ao testar o conceito, observa que um grupo no contexto empírico está ausente da proposição, ou que um grupo previsto na proposição diverge do contexto empírico, os resultados são suficientes para rejeitar não apenas o conceito, mas o próprio argumento, pois as predições feitas são dependentes das variáveis de classe.

O mesmo ocorre com a expressão cognitiva. Bernstein (1958, p. 162, tradução própria) prediz, ao explicar como uma criança de classe média adquire tanto o conteúdo quanto a estrutura dos objetos, que: “Quando uma mãe de classe média diz ao filho: ‘Eu preferiria que você fizesse menos barulho, querido’, a criança tende a obedecer [...]. A criança aprendeu a tornar-se sensível a

²⁵ Original: “The lower the social strata the greater the resistance to formal education and learning and that this is a function of the social structure of the strata. [...]. Resistance is a function of a mode of perceiving and feeling which is characterized by a sensitivity to the content rather than to the structure of objects” (Bernstein, 1958, p. 160).

²⁶ Original: “The father is more likely to have received grammar school education, or some form of further education or certificated training for a skill, or one in which the mother is more likely to have received something more than elementary schooling before marriage [...]” (Bernstein, 1958, p. 160-161).

²⁷ Original: “All members of the semi-skilled and unskilled group except the type of family structure indicated as the base line for the middle-class and associative level” (Bernstein, 1958, p. 161).

esse tipo de enunciado e às muitas sentenças possíveis nesse universo de discurso”²⁸. Sobre a aquisição apenas do conteúdo dos objetos pela criança da classe trabalhadora, afirma: “Estamos discutindo dois modos de linguagem, e a criança da classe trabalhadora aprendeu a responder apenas a um deles; assim, embora possa compreender ambos, não conseguirá diferenciá-los de maneira eficaz”²⁹ (Bernstein, 1958, p. 162, tradução própria). Se, em um contexto empírico, o sociólogo da educação observar que a criança de classe média não obedeceu, a predição falhou; logo, o argumento pode ser revisto.

O mesmo ocorre com a aprendizagem e a educação formal. Ao comparar a predisposição da criança de classe média com a resistência da criança de classe trabalhadora aos processos escolares, Bernstein (1958, p. 171, tradução própria) prevê: “O que é aprendido por uma criança de classe média terá para ela um significado diferente daquele que tem para uma criança da classe trabalhadora, devido a uma percepção distinta dos elementos presentes em uma situação de aprendizagem”³⁰. Se o sociólogo observar que há aprendizagem semelhante entre crianças de classe baixa e crianças de classe média, a despeito de suas diferenças de percepção, os fatos podem contradizer o argumento, exigindo sua reformulação.

Predições sobre a produção e a implementação de políticas educacionais

Nesta seção, é apresentada, inicialmente, a TDP. Em seguida, é explicado o PL nº 4.088/2023. Por fim, discutem-se as predições e as condições para teste e possível refutação.

Teoria do Discurso Pedagógico (TDP)

A TDP (Bernstein, 1990, 1996, 2000) contradiz as teorias sociológicas na educação que, a partir da década de 1970 (Young, 1971), voltaram-se apenas às vozes externas que falavam por meio do discurso pedagógico ou eram por ele silenciadas – voz de classe, voz de raça, voz de gênero –, esquecendo-se da voz do próprio discurso pedagógico. Assim, a TDP constitui um esforço para tornar visível a natureza própria do discurso pedagógico, seus princípios intrínsecos, que permitem a geração, a reprodução e a transformação da cultura. Essa natureza própria da pedagogia, isto é, sua própria voz, é apresentada como uma estrutura subjacente, um dispositivo constituído por um conjunto de regras interdependentes: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas.³¹

As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico ao integrar dois discursos – o discurso instrucional (DI) e o discurso regulativo (DR) – para a comunicação (transmissão/aquisição) na escola.³² O DR cria a ordem social, a relação e a identidade por meio de regras hierárquicas: se as regras hierárquicas forem explícitas (E+)³³, o comportamento esperado dos alunos será visível, e o professor terá mais controle sobre os alunos; se forem

²⁸ Original: “When a middle-class mother says to her child, ‘I’d rather you made less noise, darling’, the child will tend to obey [...] The child has learnt to become sensitive to this form of sentence and the many possible sentences in this universe of discourse” (Bernstein, 1958, p. 162).

²⁹ Original: “We are discussing two modes of language and the working-class child has only learned to respond to one, and so although he may understand both, he will not differentiate effectively between the two” (Bernstein, 1958, p. 162).

³⁰ Original: “What is learned by a middle-class child will have a different significance to him from that which it has to a working-class child because of a differing perception of the items within a learning situation” (Bernstein, 1958, p. 171).

³¹ São explicadas apenas as regras recontextualizadoras, de onde foram deduzidas as predições.

³² A comunicação especializada na escola é o pensável, regulado pelas regras distributivas.

³³ Enquadramento da relação professor/aluno será forte (E+).

implícitas (E-)³⁴, não haverá um comportamento visível esperado dos alunos, e o professor terá mais controle sobre o contexto de transmissão e menos sobre os alunos. Por isso, o DR é um discurso moral.

Já o DI cria o *que* e o *como* do discurso pedagógico. Para definir o *que*, a regra recontextualizadora classifica (C) os diferentes significados que serão colocados juntos para transmissão e aquisição na escola. Esses significados podem estar mais isolados uns dos outros (C+)³⁵ ou mais integrados entre si (C-)³⁶. Assim, são definidos competências, conteúdos e relações de conteúdo da comunicação pedagógica, recontextualizados de áreas como Física, História, Artes, Antropologia, Sociologia etc. A definição do *como* ocorre por meio de regras de seleção, de sequência, de compassamento e de critérios, isto é, regras de enquadramento (E), normalmente recontextualizadas da Psicologia.

As regras de seleção ordenam os significados que serão incluídos na comunicação: se forem explícitas (E+), quem controlará a seleção será o professor; se forem implícitas (E-), quem controlará a seleção será o aluno. As regras de sequência e de compassamento ordenam “[...] o que vem antes e o que vem depois”³⁷ (Bernstein, 1996, p. 27, tradução própria) e o ritmo esperado para a aquisição do que “vem antes” e do que “vem depois”: se forem explícitas (E+), o aluno saberá sua relação conteúdo-idade e não poderá controlá-la; se forem implícitas (E-), apenas o professor saberá a relação conteúdo-idade do aluno, podendo haver algum espaço para que o aluno a influencie. As regras criteriais ordenam o que se espera do texto do estudante: se explícitas (E+), os critérios a serem alcançados serão visíveis, e o aluno reconhecerá o que deve realizar; se implícitas (E-), os critérios não serão visíveis, e o aluno poderá realizar seus potenciais internos, não suscetíveis à regulação externa.

De modo geral, quando “[...] o enquadramento for forte, o transmissor terá controle explícito sobre a seleção, a sequência, o ritmo e os critérios”³⁸ (Bernstein, 1996, p. 27, tradução própria) e, inversamente, quando for fraco, o aluno poderá ter controle sobre esses aspectos. Assim, quando DI/DR for determinado por E+, enfatiza-se o professor e a transmissão; quando DI/DR for determinado por E-, enfatiza-se o aluno e a aquisição. Por um lado, quando DI/DR for formado por E+, preveem-se as seguintes realizações: 1) “[...] textos (desempenhos) dos alunos receberão notas”³⁹ (Bernstein, 1996, p. 58-59, tradução própria); 2) haverá dificuldades para os alunos construírem seus próprios espaços pedagógicos; 3) a ênfase recairá naquilo que está faltando no texto do aluno; 4) os alunos serão objeto de controle e disciplinamento explícitos. Por outro lado, quando DI/DR for formado por E-, preveem-se as seguintes consequências: 1) a ênfase recairá sobre competências que os alunos já possuam, e não sobre seus desempenhos (textos); 2) “Os adquirentes têm considerável controle sobre a construção dos espaços como sítios pedagógicos, e as circulações são facilitadas pela ausência de fronteiras regulatórias”⁴⁰ (Bernstein, 1996, p. 59, tradução própria); 3) a ênfase recairá sobre o que está presente no texto do aluno; 4) o

³⁴ Enquadramento da relação professor/aluno será fraco (E-).

³⁵ Classificação dos discursos é forte (C+).

³⁶ Classificação dos discursos é fraca (C-).

³⁷ Original: “[...] *what comes first, what comes second*” (Bernstein, 1996, p. 27).

³⁸ Original: “*Where framing is strong, the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria [...]*” (Bernstein, 1996, p. 27).

³⁹ Original: “*Acquirers' texts are graded*” (Bernstein, 1996, p. 58-59).

⁴⁰ Original: “*Acquirers have considerable control over the construction of spaces as pedagogic sites and circulations are facilitated by the absence of regulatory boundaries*” (Bernstein, 1996, p. 59).

professor será visto menos como um controlador do aluno e mais como um facilitador da autorregulação do aluno.

Por fim, Bernstein (1990, p. 158, tradução própria) propõe que o DR “[...] sempre domina”⁴¹ o DI; propõe, dessa maneira, que: “Todo discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, cria regras de ordem, de relação e de identidade, e tal ordem moral é anterior à transmissão de competências e condição para que ela ocorra”⁴² (Bernstein, 1990, p. 159, tradução própria). Assim, o discurso instrucional depende do discurso regulativo.

Projeto de Lei nº 4.088, de 2023

O Projeto de Lei (PL) nº 4.088/2023 (Brasil, 2023a), de autoria da deputada federal Renata Abreu, sugere a alteração do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), para incluir Educação Política e Direitos da Cidadania como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Esse PL deriva do PL nº 1.108, de 10 de abril de 2015 (Brasil, 2015), da mesma autora, apresentado sob a justificativa de que a proposição de que a educação deve preparar para a cidadania, presente na LDB, não vinha sendo realizada.

Em dezembro de 2023, o texto recebeu parecer favorável da Comissão de Defesa da Democracia (CDD) do Senado Federal, tendo sido anunciado que contribui “[...] para que tenhamos um ensino que valoriza o pluralismo de ideias e que não se deixa levar por perspectivas sectárias e hegemônicas, valorizando-se, desde a educação básica, o conceito de exercer a cidadania em um Estado Democrático de Direito” (Brasil, 2023b, p. 3). Mais à frente, em abril de 2024, recebeu novamente parecer favorável, desta vez da Comissão de Educação e Cultura, na qual se afirmou que o texto “[...] tem valor indiscutível e está intrinsecamente ligado aos fundamentos da educação brasileira” (Brasil, 2024, p. 2). Propôs-se também que, como a educação política e os direitos de cidadania já fazem parte do arcabouço normativo da educação brasileira, o texto visa assegurar que a LDB seja efetivamente realizada.⁴³

Em maio de 2024, encerrou-se o prazo para apresentação de emendas ao PL nº 4.088/2023 (Brasil, 2023a); desse modo, desde então, o texto aguarda inclusão na Ordem do Dia no Senado Federal. A sucessão de fatos apresentada permite inferir, ainda que em tom estritamente especulativo, que o PL em questão poderá ser aprovado pelo Congresso Nacional e pelo CNE e, na sequência, normatizado como política educacional.⁴⁴

⁴¹ Original: “[...] always dominates” (Bernstein, 1990, p. 158).

⁴² Original: “All pedagogic discourse creates a moral regulation of the social relations of transmission/acquisition, that is, rules of order, relation, and identity, and that such a moral order is prior to, and a condition for, the transmission of competences” (Bernstein, 1990, p. 159).

⁴³ A disciplina “Educação Política e Direitos da Cidadania” que se propõe incluir no currículo pode ser relacionada às disciplinas criadas no período da ditadura militar (1964-1985): Educação Moral e Cívica (EMC) no ensino de 1º grau; Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no ensino de 2º grau; e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino de Graduação e Pós-Graduação. O impacto da criação das referidas disciplinas foi considerável, de modo que, mesmo após o fim do período ditatorial, algumas dessas disciplinas continuaram sendo ofertadas. O PL tem como propósito anunciado, de natureza liberal, um ensino que valoriza o pluralismo de ideias. Para Vaidergorn (2008), esse tipo de valorização pode esconder propósitos autoritários.

⁴⁴ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, incluiu o seguinte parágrafo no art. 26 da LDB – Lei nº 9.394/1996: “§ 10 A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”

Predições, testabilidade e refutabilidade

As duas primeiras predições referem-se ao momento em que as regras recontextualizadoras produzem o discurso pedagógico no Estado, e a terceira refere-se ao momento em que essas regras reproduzem o discurso pedagógico nas escolas e nas salas de aula. Os processos de produção e implementação de políticas educacionais são dinâmicos.

PREDIÇÃO 1 (NÍVEL TEXTUAL)

Os textos oficiais nacionais que normatizarem a Educação Política e Direitos da Cidadania como componente curricular obrigatório apresentarão quais comportamentos esperam dos alunos ao estudarem o tema em sala de aula e dos professores ao transmitirem esse tema. Os textos terão a expectativa de que os professores mostrem sua autoridade e controlem rigorosamente a conduta dos alunos durante as explicações e o tempo de duração da aula sobre Educação Política e Direitos da Cidadania (Expectativa Professores 1 – EP1), ou permitam que os alunos manifestem suas individualidades à vontade, devendo agir apenas como mediadores para manter a harmonia (Expectativa Professores 2 – EP2). Da mesma forma, os textos terão a expectativa de que os alunos se submetam à autoridade do professor e obedeçam aos comandos (Expectativa Alunos 1 – EA1) ou possam manifestar suas individualidades, desde que se comprometam a manter a harmonia (Expectativa Alunos 2 – EA2). Se as expectativas dos textos forem EP1 + EA1, os textos deixarão claros quais são os valores e condutas esperados: respeito ao próximo, atenção, comprometimento, dedicação etc. Se as expectativas forem EP2 + EA2, esses valores não serão explicitados, permanecendo implícitos.

Testabilidade e refutabilidade da predição 1

A predição pode ser testada por meio de pesquisa documental. Se o pesquisador em Política Educacional, ao analisar os documentos oficiais do PL nº 4.088/2023, identificar que tais documentos não apresentam quais comportamentos esperam dos alunos e dos professores, a predição deve ser reformulada ou, se for o caso, refutada. Consequentemente, a proposição de Bernstein (1990, p. 159, tradução própria) de que: “Todo discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, ou seja, cria regras de ordem, relação e identidade”⁴⁵ deve ser igualmente refutada. Também, se o pesquisador identificar que o documento espera tanto EP1 quanto EA2, a predição deve ser rejeitada e, consequentemente, a proposição de Bernstein (1990, p. 59, tradução própria) de que: “Quanto mais implícita a hierarquia, mais difícil se torna distinguir o transmissor”⁴⁶.

PREDIÇÃO 2 (NÍVEL TEXTUAL)

Os textos oficiais nacionais normatizadores não apresentarão os conteúdos (conceitos, temas etc.) a serem adquiridos pelos alunos nas aulas sobre Educação Política e Direitos da

(Brasil, 2017, p. 1). Desse modo, por mais favoráveis que os órgãos legislativos sejam à proposta, sua aprovação dependerá de aprovação pelo CNE.

⁴⁵ Original: “All pedagogic discourse creates a moral regulation of the social relations of transmission/acquisition, that is, rules of order, relation, and identity” (Bernstein, 1990, p. 159).

⁴⁶ Original: “The more implicit the hierarchy, the more difficult it is to distinguish the transmitter” (Bernstein, 1990, p. 59).

Cidadania sem, juntamente, apresentar quais comportamentos esperam dos alunos e dos professores nessas aulas (EP1, EP2, EA1, EA2).

Testabilidade e refutabilidade da predição 2

A predição pode ser testada por meio de pesquisa documental. Se o pesquisador identificar que os documentos não apresentam os comportamentos esperados de professores e alunos nas aulas, mas, ainda assim, apresentam os conteúdos que devem ser transmitidos/adquiridos, a predição deve ser refutada. Consequentemente, o mesmo deve ocorrer com a proposição de Bernstein de que o DR sempre domina o DI, quer dizer, de que a ordem moral é anterior e condição para a transmissão de competências.

PREDIÇÃO 3 (NÍVEIS INTERACIONAL E ORGANIZACIONAL)

Nas salas de aula em que o professor tiver controle sobre a seleção dos conceitos/temas do componente Educação Política e Direitos da Cidadania que serão trabalhados, sobre a sequência desses conceitos/temas ao longo das aulas, sobre o tempo necessário para sua aquisição e sobre os critérios a serem realizados, os alunos serão inseridos e especializados de forma clara no conteúdo do componente, e suas atividades receberão notas correspondentes à realização desses conceitos/temas.

Testabilidade e refutabilidade da predição 3

A predição pode ser testada por métodos etnográficos, como entrevistas e observações. Se o pesquisador em políticas educacionais, ao observar a condução das aulas, identificar que, apesar de o professor ter controle sobre seleção, sequência, ritmo e critérios da disciplina Educação Política e Cidadania, o conteúdo do componente emerge na forma de diversidade de experiências dos alunos e de grandes projetos sem atribuição de notas, em vez de conteúdos especializados da disciplina, a predição deve ser refutada. Consequentemente, deve ser reformulada a proposição de Bernstein de que, quando o DI/DR da escola for formado por E+, o “[...] discurso pedagógico aqui se manifesta na forma da especialização de sujeitos, habilidades e procedimentos que são claramente marcados quanto à forma e à função”⁴⁷ (Bernstein, 1996, p. 58, tradução própria), e que os textos (desempenhos) dos alunos receberão notas. Tal é o caminho para o teste da TDP.

Conclusões

Neste trabalho, foi demonstrado o seguinte argumento: a teoria de Bernstein atende à científicidade popperiana, pois é constituída de proposições empiricamente testáveis e refutáveis e, enquanto tal, pode oferecer predições sobre a produção e a implementação de políticas educacionais. Com essa demonstração, espera-se que o seguinte conjunto de proposições tenha se tornado visível:

- a) A forma de desenvolvimento da teoria de Bernstein, que diz respeito à criação de conceitos e sistemas de proposições empiricamente testáveis e refutáveis, está em consonância não

⁴⁷ Original: “*Pedagogic discourse here issues in the form of the specialization of subjects, skills, procedures which are clearly marked with respect to form and function*” (Bernstein, 1996, p. 58).

apenas com o que Popper considerava ciência social adequada, mas com o que ele considerava, antes, ciência.

- b) A forma de desenvolvimento da teoria de Bernstein contribui para a pesquisa social crítica, pois revela seu compromisso com a modificação da teoria, sua correção e seu abandono, se necessário. Em seus próprios termos, revela dedicação ao problema, e não fidelidade à abordagem. Sob essa atitude crítica, Bernstein contribuiu, ao longo das décadas, para o desenvolvimento teórico na Sociologia da Educação: novas sínteses (Karabel; Halsey, 1977) e a articulação entre experiência, imponderáveis das salas de aula, instituições e estruturas (Barrett, 2024; Davies, 2020), mesmo lhe custando rejeição (Morais, 2001), encruzilhadas temáticas (Hinojal, 1980) e deturpações intencionais (Moss; Erben, 2000).
- c) A forma de desenvolvimento da teoria de Bernstein ilumina as limitações do relativismo epistemológico, pois evidencia que teorias possuem particularidades internas que não se reduzem a quem as formulou, podem contribuir em maior ou menor grau para o crescimento teórico em uma determinada disciplina e podem condensar diferentes níveis de verdade e de correspondência em relação aos fatos. A estrutura interna da teoria pode conter infinitas relações lógicas que existem independentemente dos sujeitos e de sua condição de torná-las visíveis por meio da linguagem. Se este artigo não tivesse sido escrito e as predições não tivessem sido deduzidas da TDP, essas relações lógicas ainda existiriam na TDP como possibilidade. Em texto anterior (Martins; Mainardes, 2025), propôs-se que a nova pesquisa sociológica em Educação, baseada no interacionismo simbólico e na fenomenologia no início dos anos de 1970, implicou a hegemonia do relativismo epistemológico, que reduziu o conhecimento sociológico à interpretação daqueles que o produziam e aos constrangimentos externos, como a política, as instituições e a economia.

Tanto a teoria quanto o mundo tiveram suas propriedades esvaziadas e tornaram-se mero produto de “sínteses cognitivas”, nos termos do interacionismo de Simmel (1910). Essa inclinação relativista pode ser observada no texto de Esland (1971), relevante para essa nova Sociologia da Educação, que propõe que: “Os problemas que se pensava residirem em um ‘corpo’ de conhecimento e as regras para sua solução efetiva ou verificação são, eles próprios, socialmente construídos”⁴⁸ (Esland, 1971, p. 77, tradução própria). Para Whitty (1985), esse momento da disciplina foi caracterizado por um possibilitarismo ingênuo; para Halsey (1982), por um caos de ideologias conflitantes; para Bernstein (1996, 2000, 2001), por uma construção espúria que legitima a prática da botânica epistemológica; para Maton (2014) e Moore (2013a, 2013b), ignorou-se o conhecimento em detrimento do condecorador; para Morais (2002) e Martins e Mainardes (2025), estabeleceu-se uma desordem interna. Bernstein, sob atitude crítica e sob compromisso com o desenvolvimento teórico na disciplina, caminhou em sentido contrário a essa inclinação relativista.

- d) O modelo bernsteiniano crítico para a pesquisa empírica em políticas educacionais mantém coerência com a prova dedutiva de teorias de Popper (1959), pois parte de um sistema teórico (TDP) para formular conclusões particulares (predições 1, 2 e 3) que permitem o teste empírico e a possível refutação do sistema teórico. Essa coerência garante ao modelo sua natureza crítica, não dogmática, de teste da teoria bernsteiniana. Nos termos de Brandão (2002), pode-se considerar que a teoria, quando colocada à prova, é tratada como hipótese. Os pesquisadores que têm se dedicado a operar com a teoria de Bernstein na pesquisa de políticas educacionais são, assim, convidados a estabelecer uma nova relação com a teoria: formular conclusões de caráter preditivo que permitam o teste, o

⁴⁸ Original: “The problems which are thought to reside in a ‘body’ of knowledge and the rules for their effective solution or verification are themselves socially constructed” (Esland, 1971, p. 77).

aprimoramento e a refutação, se necessário, dos conceitos bernsteinianos dos quais tais conclusões foram deduzidas. O modelo apresentado neste artigo é apenas um dentre vários exemplos possíveis, uma vez que toda a teoria de Bernstein – e não apenas a TDP – é testável e refutável, e há muitos fatos que podem ser mobilizados para o teste, para além do PL nº 4.088, de 2023.

Trata-se de convite relevante, pois, até o momento, constata-se que os pesquisadores têm se ocupado apenas da correspondência entre conceitos bernsteinianos e fatos, ignorando a contradição entre eles. Isso ocorre não porque a teoria de Bernstein pode explicar o funcionamento completo da realidade educacional – porque não há fatos refutadores –, mas, sim, porque os pesquisadores engajados com sua teoria assumem pretensões dogmáticas, e não críticas. Bernstein estaria muito mais satisfeito com sua teoria sendo testada e, se necessário, aprimorada ou refutada por seus comentadores do que sendo apenas verificada (Atkinson, 2001).

Essa constatação não se restringe aos bernsteinianos nem ao campo da Política Educacional. Se as ciências sociais e psicológicas se comprometerem mais com o teste crítico de teorias e menos com sua reprodução e legitimação dogmática, estarão em um caminho mais seguro para contradizer ou interromper o descrédito que as assola (Brandão, 2002; Flyvbjerg, 2001; Parsons, 1949; Popper, 1970).

Referências

- ARROW, K. Mathematical models in the social sciences. In: LERNER, D.; LASSWELL, H. (ed.). **The policy sciences**. Stanford: Stanford University Press, 1951. p. 129-154.
- ATKINSON, P. The legacy of Basil Bernstein. In: POWER, S.; AGGLETON, P.; BRANNEN, J.; BROWN, A.; CHISHOLM, L.; MACE, J. (ed.). **A tribute to Basil Bernstein 1924-2000**. London: University of London, 2001. p. 35-38.
- BARRETT, B. **Basil Bernstein**: code theory and beyond. Cham: Springer, 2024.
- BERNSTEIN, B. Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. **The British Journal of Sociology**, London, v. 9, n. 2, p. 159-174, jun. 1958. DOI: <https://doi.org/10.2307/587912>
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: theoretical studies towards a sociology of language. Volume I. London: Routledge, 1971.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: towards a theory of educational transmission. Volume III. 1. ed. London: Routledge, 1975.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: the structuring of pedagogic discourse. Volume IV. London: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. 1. ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. 2. ed. London: Taylor & Francis, 2000.

BERNSTEIN, B. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, A. M.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (ed.). **Towards a sociology of pedagogies**: the contribution of Basil Bernstein to research. New York: Peter Lang, 2001. p. 363-368.

BOLZANO, B. **Theory of science**. Translation: Burnham Terrell. Boston: D. Reidel Publishing Company, 1973.

BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. In: BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-72.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.108, de 2015**. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Educação Política e Direitos do Cidadão como componente obrigatório dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-1108-2015>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.088, de 23 de agosto de 2023. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir educação política e direitos da cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica. **Diário do Senado Federal**: Brasília, DF, n. 145, p. 706, 24 ago. 2023a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/113573?sequencia=706>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Parecer nº, de 2023**. Da COMISSÃO DE DEFESA DA DEMOCRACIA, sobre o Projeto de Lei nº 4.088, de 2023 (Projeto de Lei nº 1.108, de 2015, na Casa de origem), da Deputada Federal Renata Abreu, que altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir educação política e direitos da cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2023b]. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9523817&ts=1730185597193&rendition_principal=S&disposition=inline. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Parecer nº, de 2024**. Parecer da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA sobre o Projeto de Lei nº 4.088, de 2023 (PL nº 1.108, de 2015, na origem), da Deputada Renata Abreu, que altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir educação política e direitos da cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg->

getter/documento?dm=9580822&ts=1730185597502&rendition_principal=S&disposition=inlin
e. Acesso em: 10 out. 2025.

COSTA, R. S. da. **Introdução à epistemologia de Karl Popper**. Rio de Janeiro: Eleia, 2023.

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

DÍAZ VILLA, M.; MAINARDES, J.; MARTINS, M. A. Contribuciones de Basil Bernstein a la investigación en educación: entrevista con Mario Díaz Villa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.25467.059>

DOWLING, P. **Basil Bernstein in frame**: ‘oh dear, is this a structuralist analysis?’ 1999. Disponível em: <https://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html>. Acesso em: 4 dez. 2025.

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

FITZ, J.; DAVIES, B.; EVANS, J. **Educational policy and social reproduction**: class inscription and symbolic control. London: Routledge, 2006.

FLYVBJERG, B. **Making social science matter**: why social inquiry fails and how it can succeed again. Tradução: Steven Sampson. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FRANDJI, D.; VITALE, P. (org.). **Knowledge, pedagogy and society**: international perspectives on Basil Bernstein's sociology of education. Abingdon: Routledge, 2010.

FURLAN, R. Uma revisão/discussão sobre a filosofia da ciência. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 125-138, 2002.

GRAIZER, O. L. Estudios del discurso pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, C. (org.). **Las epistemologías de la política educativa**: enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2013. p. 191-218.

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

HALSEY, A. H. Basil Bernstein. In: POWER, S.; AGGLETON, P.; BRANNEN, J.; BROWN, A.; CHISHOLM, L.; MACE, J. (ed.). **A tribute to Basil Bernstein 1924-2000**. London: University of London, 2001. p. 125-126.

HAMMERSLEY, M. What is an ‘open society’? Bergson, Strauss, Popper, and Deleuze. **History of European Ideas**, Abingdon, v. 50, n. 8, p. 1422-1432, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/01916599.2024.2365143>

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

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Tradução: Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2015.

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (org.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

KUHN, T. Logic of discovery or psychology of research? In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (ed.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 1-23.

LAW, J. **Collateral realities**. 2009. Disponível em: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2009CollateralRealities.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>

MARTINS, M. A.; CAMARGO, P. da S. A. S. Reforma do ensino médio como instrumentalização do currículo. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 28, n. 55, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v28i55.8084>

MARTINS, M. A.; MAINARDES, J. Basil Bernstein e a sociologia da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-15, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469860118>

MASTERMAN, M. The nature of a paradigm. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (ed.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 59-89.

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

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

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

MOORE, R. 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.714251>

MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, power and educational reform**. London: Routledge, 2006.

MORAIS, A. M. Is there any change in science educational reforms? A sociological study of theories of instruction. **British Journal of Sociology of Education**, Abingdon, v. 20, n. 1, p. 37-53, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569995489>

MORAIS, A. M. Crossing boundaries between disciplines: a perspective on Basil Bernstein's legacy. In: POWER, S.; AGGLETON, P.; BRANNEN, J.; BROWN, A.; CHISHOLM, L.; MACE, J. (ed.). **A tribute to Basil Bernstein 1924-2000**. London: University of London, 2001. p. 31-35.

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

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

MOSS, G. Theory and description: Bernstein and the dynamics of research. In: POWER, S.; AGGLETON, P.; BRANNEN, J.; BROWN, A.; CHISHOLM, L.; MACE, J. (ed.). **A tribute to Basil Bernstein 1924-2000**. London: University of London, 2001. p. 144-147.

MOSS, G.; ERBEN, M. 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. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(99\)00014-5](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(99)00014-5)

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

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

POPPER, K. R. **The open society and its enemies**. Volume II. London: Routledge & Kegan Paul, 1945.

POPPER, K. R. **The logic of scientific discovery**. London: Hutchinson & Co., 1959.

POPPER, K. R. **Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge**. New York: Basic Books, 1962.

POPPER, K. R. **The poverty of historicism**. New York: Harper Torchbooks, 1964.

POPPER, K. R. Normal science and its dangers. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (ed.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 51-58.

POPPER, K. R. **Realism and the aim of science**. London: Hutchinson & Co., 1983.

POWER, S. How should we respond to the continuing failure of compensatory education? **Orbis Scholae**, Prague, v. 2, n. 2, p. 19-37, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.231>

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein (1924-2000). **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada**, Paris, v. XXXI, n. 4, p. 687-703, dez. 2001.

SIMMEL, G. How is society possible? **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 16, n. 3, p. 372-291, nov. 1910.

SINGH, P.; HOYTE, F.; EXLEY, B. Struggles over teacher education knowledge in Australia: a Bernsteinian analysis. **Critical Studies in Education**, London, p. 1-21. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2025.2489959>

SINGH, P.; THOMAS, S.; HARRIS, J. Recontextualising policy discourses: a bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. **Journal of Education Policy**, London, v. 28, n. 4, p. 465-480, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554>

STAVROU, S. Pedagogising the university: on higher education policy implementation and its effects on social relations. **Journal of Education Policy**, London, v. 31, n. 6, p. 789-804, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1188216>

VAIDERGORN, J. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 407-411, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300007>

WATKINS, J. Against 'normal science'. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (ed.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 25-37.

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

WHITTY, G. **Making sense of education policy**: studies in the sociology and politics of education. London: Paul Chapman Publishing, 2002.

WILLIAMS, P. Normal science, scientific revolutions and the history of science. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (ed.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 49-50.

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

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

Recebido em 01/10/2025

Versão corrigida recebida em 12/12/2025

Aceito em 13/12/2025

Publicado online em 19/12/2025