

CONTRIBUIÇÕES DE MICHAEL YOUNG PARA OS ESTUDOS CURRICULARES

Clarice Simão Pereira*

RESUMO

Este artigo expõe percursos de análises desenvolvidas acerca do currículo e da educação escolar. O texto apresenta a contribuição de Michael Young (1971, 2000) para os estudos curriculares a partir da questão do conhecimento. A operação metodológica está orientada a partir da pesquisa bibliográfica, sistematizada em três tópicos: o primeiro expõe breves informações sobre o autor e seu objeto de pesquisa; o segundo busca a compreensão de um currículo baseado no conhecimento; o terceiro, na contramão da valorização do conhecimento curricular, expõe as “pedagogias das competências” – teorias pedagógicas que valorizam habilidades em detrimento dos saberes elaborados. Os resultados apontam que os estudos de Young (2011, 2016) trazem importantes contribuições para pensar o currículo e o espaço escolar enquanto lugar de acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Saberes.

MICHAEL YOUNG’S CONTRIBUTIONS TO CURRICULAR STUDIES

ABSTRACT

This article shows courses of developed analysis about curriculum and school education. The text presents the contribution of Michael Young (1971, 2000), for the curricular studies, from the question of knowledge. The methodological operation is oriented from the bibliographical research, systematized in three topics: the first exposes brief information about the author and his research object. In the second topic, we seek to understand a curriculum based in knowledge. And the third, con-

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora e professora da Faculdade de Educação (FAED) da UFMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8949-7548>. Correio eletrônico: claricespereira@hotmail.com

trary to the curricular knowledge appreciation, exposes the “pedagogies of competences” - pedagogical theories that value skills, to the detriment of the elaborated knowledge. The results show that Young’s studies (2011, 2016) bring important contributions to thinking about the curriculum and the school space, as a place of access to knowledge.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Learning.

CONTRIBUCIONES DE MICHAEL YOUNG A LOS ESTUDIOS CURRICULARES

RESUMEN

Este artículo expone caminos de análisis desarrollados acerca del currículo y de la educación escolar. El texto presenta la contribución de Michael Young (1971, 2000) a los estudios curriculares, a partir de la cuestión del conocimiento. El procedimiento metodológico está orientado desde la investigación bibliográfica, sistematizada en tres tópicos: el primero presenta breves informaciones sobre el autor y su objeto de investigación. En el segundo tópico, se busca la comprensión de un currículo basado en el conocimiento. Y el tercero, en dirección contraria a la valoración del conocimiento curricular, expone las “pedagogías de las competencias” - teorías pedagógicas que valoran habilidades, en detrimento de los saberes elaborados. Los resultados señalan que los estudios de Young (2011, 2016) traen importantes contribuciones para pensar el currículo y el espacio escolar, como lugar de acceso al conocimiento.

Palabras clave: Currículo. Conocimiento. Saberes.

1 INTRODUÇÃO

Por meio de análises desenvolvidas que tomam como objeto de estudo o currículo e a educação escolar, apresentamos algumas das contribuições de Michael Young (1971, 2000) para os estudos curriculares a partir da questão do conhecimento.

Influente sociólogo inglês, Young é um dos autores da Nova Sociologia da Educação (NSE), com produções difundidas no campo educacional especialmente dedicadas aos estudos curriculares. “A coletânea por ele organizada em 1971, *Knowledge and control*, representa, sem dúvida, marco definitivo no desenvolvimento de uma abordagem crítica do currículo.” (MOREIRA, 2000, p. 289). Sua investigação aborda a seleção, a distribuição de conhecimento e sua relação com a manutenção das desigualdades sociais.

O autor aponta a escola como o lugar onde “crianças de lares desfavorecidos” têm acesso ao “conhecimento poderoso”, ultrapassando assim as fronteiras do seu cotidiano a partir de um currículo baseado no conhecimento especializado, que permite a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Sua inquietação “[...] passa a ser a de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento.” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Em direção contrária à posição assumida por Young, as “pedagogias das competências” ocupam cada vez mais espaço no campo educacional. “A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo [...]” (DUARTE, 2004, p. 8), resultando em uma formação deficitária, muito distante da educação que visa à emancipação humana.

Sob o pretexto de aproximar-se da realidade do aluno, visando ao desenvolvimento de suas habilidades, tais pedagogias são atrativas e acolhidas por grande parte dos educadores, secundarizando o conhecimento elaborado. O discurso apresentado anuncia inovação e avanço, ao passo que o acesso ao conhecimento e a transmissão de conteúdos por meio da instituição escolar remetem ao retrocesso.

Para Young (2016, p. 34), “[...] a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência.” Portanto, o currículo deve ser entendido com um propósito em si mesmo, que é o desenvolvimento intelectual dos alunos. Tal desenvolvimento é baseado em conceitos, e não em habilidades. Neste processo, os conteúdos são fundamentais. Por meio destes, é possível formar conceitos; sem essa apropriação, o desenvolvimento dos alunos ficará comprometido.

Nesta perspectiva, orientados pela pesquisa bibliográfica, apresentamos os resultados dessa investigação em três tópicos, além desta introdução.

O primeiro, expondo informações sobre Young (1971, 2000) e seu objeto de pesquisa, com ênfase na questão do conhecimento – a forma como este é selecionado, organizado e compreendido no currículo.

O segundo, incorrendo em reflexões sobre o currículo e o conhecimento, sob o argumento de Young (2016), de que há diferentes tipos de saberes, e é papel da escola a garantia do conhecimento poderoso,

O terceiro, evidenciando as “pedagogias das competências”, teorias pedagógicas que valorizam habilidades, em detrimento do conhecimento especializado.

Em conclusão, entendemos que as contribuições de Michael Young para o debate educacional são extremamente relevantes e, de modo especial, suas formulações no campo do currículo. “Internacionalmente reconhecido como um dos principais formuladores da sociologia do currículo, que emergiu na Grã-Bretanha na década de 1970, com fortes repercussões na teorização desenvolvida em outros países [...]”, (MOREIRA, 2000, p. 289), sua preocupação com a garantia do acesso ao conhecimento é legítima e necessária, especialmente no cenário atual.

Nos limites deste estudo, trazemos apontamentos iniciais de uma problemática que requer ampliação das discussões e reflexões, a fim de que as questões acerca do conhecimento sejam postas em pauta nos debates educacionais.

2 SOBRE MICHAEL YOUNG E O CURRÍCULO ESCOLAR

Michael Young, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, dedica-se aos estudos dos processos de construção, seleção e organização do currículo no contexto europeu e tem influenciado pesquisas em diversos

países, inclusive no Brasil. Apesar do número reduzido de artigos de Young traduzidos em nosso país, “[...] suas formulações têm se constituído referência indispensável para todos os que vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares”. (MOREIRA; SILVA 2002, p. 20).

Entre as publicações do autor, a obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971), resultado de produções de vários autores¹ que faziam parte do movimento denominado de “Nova Sociologia da Educação” (NSE), marca o início de uma oposição à concepção das teorias curriculares da época, que tinham o foco nos métodos e técnicas para a organização do currículo, desprezando os conteúdos e a seleção do que se ensinava.

Segundo Moreira e Silva (2002), a Nova Sociologia da Educação representou a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo.

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

Neste contexto, os autores do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) voltam seu olhar para as definições e escolhas da seleção curricular, para o que deveria ser ensinado na escola. Isto porque tal seleção nunca é neutra e tampouco desinteressada; antes, expressa os interesses de certos grupos sociais que possuem mais influência e condição para definir “o quê” deve fazer parte do currículo escolar.

As questões curriculares fazem parte das investigações de inúmeros pesquisadores educacionais ao longo da história, na perspectiva de evidenciar o campo do currículo como espaço de luta, contestação, resistência. As diferentes concepções de autores, aproximações e divergências referentes ao campo do currículo, sinalizam uma ampla área de estudos com inúmeras possibilidades de pesquisa.

Para Moreira e Silva (2002, p. 7), “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” Por esta razão, precisa ser estudado e compreendido em sua constituição social e histórica.

A palavra currículo deriva da expressão latina *scurrere* e refere-se a curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995).

[...] o currículo é um campo de conflitos, tensões e relações de poder, do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas, que reflete (e reproduz) as relações

¹ Entre os quais, Pierre Bourdieu (1992), Basil Bernstein (1996) e o próprio Michael Young (1971).

sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola. (SILVA, 2010, p. 219).

Tradicionalmente, duas grandes tendências marcaram os estudos e as práticas curriculares. De um lado, as propostas que veem o currículo como um conjunto de conteúdos e, de outro, os que defendem a ideia de que o currículo é constituído por um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão desta. Entretanto, estas orientações, em decorrência de novos estudos no campo educacional, vão sendo ressignificadas ao longo da história (SANTOS, 2000).

Diversos pesquisadores do campo do currículo têm defendido a necessidade de que os estudos curriculares estejam centrados na escola, na cultura escolar, em seu modo de organização, considerando o contexto social em que esta se insere. O currículo pode ser considerado a expressão da prática e da função social da escola. Conforme afirma Silva (1995, p. 195),

[...] o currículo não é operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Nem pode ser entendido como operação capaz de extrair uma essência humana pré-existente à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo, nesta perspectiva, nos constitui como sujeitos, e sujeitos muito particulares, de determinado tipo e de múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais.

Ao refletir sobre as questões que deveriam ser tratadas em uma teoria do currículo, Young (1971, p. 19) esboça sua preocupação por meio da pergunta: “O que os alunos têm o direito de aprender na escola?”. Considera que esta é uma questão complexa, que deve ser repetida a cada nova geração, pois a sociedade está em constante transformação.

Nesta primeira abordagem do currículo, o autor enfatiza que educação e conhecimento são inseparáveis e que o currículo é uma construção social. Afirma que, nas sociedades modernas, o propósito do currículo não é apenas transmitir o conhecimento acumulado, mas habilitar a próxima geração a construir sobre esse conhecimento, criando assim novos conhecimentos.

Algumas décadas depois, Young (2007, 2010) reafirma que qualquer seleção de conhecimento se constitui em imposição dos interesses dos poderosos:

[...] as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Desse modo, a discussão acerca do currículo ultrapassa as questões relacionadas a metodologias e procedimentos e avança para a análise crítica da sociedade, cenário marcado por disputas de poder e acentuadas desigualdades sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59, grifo do autor).

Silva e Moreira (2001, p. 79) corroboram essa perspectiva; para estes autores, o currículo é considerado um “[...] território de disputas, escolhas, interesses [...]”. Há sempre um “caráter interessado” nas decisões referentes ao currículo. E esta é uma questão central no debate curricular, “[...] qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria mais bem definido como crença, mas no sentido de “[...] o melhor conhecimento que temos em qualquer campo.” (YOUNG, 2014, p 198).

3 UM CURRÍCULO BASEADO NO CONHECIMENTO

Para Young (2007), o currículo deve ser visto para além de um instrumento com vistas ao alcance de objetivos, mas como algo intrínseco à razão de haver escolas. O conhecimento escolar possui características que o distingue de outras formas de conhecimento:

[...] o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

Neste ponto, a ênfase recai sobre a necessária tarefa da escola em transmitir o conhecimento científico aos alunos. Isto porque

[...] o conhecimento a ser ensinado nas escolas deve ser diferenciado daquele que se desenvolve na experiência imediata dos estudantes; ele encontra suas bases nos diferentes campos do conhecimento, é parte do fundo de conhecimento de uma sociedade, construído pelo trabalho de muitas gerações. (GALIAN; SAMPAIO, 2016, p. 155).

Desse modo, o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas - “[...] todo o conhecimento é socialmente diferenciado [...]” (YOUNG, 2010, p. 228) - tendo, portanto, a primazia sobre o conhecimento do cotidiano.

Outro aspecto sinalizado pelo autor se refere à tendência atual de temor do conhecimento. Ele explica que há neste temor um paradoxo, pois o acesso ao conhecimento remete a uma “fonte de liberdade”, indicando o conhecimento como algo do qual deve se libertar. Entrementes, reafirma o papel da educação escolar na garantia de um currículo em que todos os alunos tenham direito ao conhecimento.

Nesta perspectiva, Silva e Moreira (2001) asseveram que o campo do currículo tem sido associado ao controle social, desde sua origem ao seu posterior

desenvolvimento. Neste campo, estão implicadas relações de poder e “[...] visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...]” (SILVA; MOREIRA, 2001, p. 7). Assim, para a elaboração de currículos e programas há sempre uma seleção que perpassa os discursos que serão transmitidos e a forma pela qual eles serão difundidos.

A teoria de Bernstein² (1996) contribui para a investigação dos documentos curriculares, “[...] enquanto possuidora de uma estrutura conceptual que contém potencialidades de diagnóstico, previsão, descrição, explicação e transferência, fornece uma poderosa linguagem interna de descrição.” (APPLE, 2006, p. 129).

O conceito de recontextualização formulado por Bernstein (1996) possibilita a compreensão das reinterpretações pelas quais passam os textos curriculares em sua circulação no contexto educacional. Neste conceito, três processos estão envolvidos: como o conhecimento é selecionado; como é sequenciado; como progride.

Segundo o autor, o discurso pedagógico é determinado por um complexo conjunto de relações que envolvem diversos campos e contextos. São as regras de recontextualização que regulam a formação do discurso pedagógico. Explica que os textos curriculares são fragmentados em sua circulação no meio educacional. Alguns desses fragmentos são considerados válidos, em detrimento de outros, e são associados a textos que possam ressignificá-los.

Young (2014, p. 193), ao citar Bernstein, afirma que “[...] foi ele que pôs o currículo no mapa. Com certeza foi ele que me ensinou que não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento.” Nesta direção, Young (2014) reitera a questão do conhecimento como crucial, ao tratar os documentos curriculares. Sua inquietação aponta para a necessidade de resposta à indagação “[...] o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (YOUNG, 2014, p. 194). Somadas a esta questão principal, outras indagações são levantadas pelo autor: como desenvolver currículos que ampliem e não somente reproduzam as oportunidades de aprendizagem? Qual conhecimento deveria compor o currículo?

O autor argumenta que a sociedade está em mudança, por isso essas perguntas precisam ser feitas novamente ao longo do tempo, “[...] cada geração tem que lidar com tais perguntas novamente [...]” (YOUNG, 2014, p. 195). Estas questões não são fáceis de serem respondidas. A partir da premissa de que é papel da educação escolar a garantia de um currículo em que todos tenham direito ao conhecimento, esclarece o seguinte:

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente, e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito

² Reconhecido pelos principais autores do campo do currículo, a obra *A tribute to Basil Bernstein: 1924- 2000* (APPLE, 2001) evidencia tal reconhecimento. Basil Bernstein (1996) contribuiu para o desenvolvimento de uma nova sociologia da educação. Sua preocupação acerca dos sistemas educacionais, e especialmente do currículo, conduziu-o à produção de uma obra densa e complexa. A organização estrutural do currículo e a relação com formas de poder e controle faziam parte de seu objeto de estudo.

não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294).

O autor explica que, em todos os campos de investigação, há o “melhor conhecimento”, o mais confiável, o mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos. E é desse “conhecimento poderoso” que a educação escolar deve se ocupar. Afirmar que existe um melhor conhecimento não significa que um seja bom e outro ruim, mas significa dizer que há estruturas e finalidades diferentes. O conhecimento curricular difere daquele baseado na experiência cotidiana.

O “conhecimento poderoso” apresenta duas características fundamentais:

[...] é especializado em sua produção e transmissão, e esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo. É diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos, ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano. (YOUNG, 2013, p. 19).

Nossa defesa se assenta na premissa de que um currículo preocupado com o conhecimento, com o empoderamento das classes menos favorecidas, terá como princípio a garantia do saber elaborado, em suas formas mais elevadas. Evidentemente, respeitando a realidade do aluno; contudo, não se limitando ao ensino de práticas cotidianas.

Desse modo, garantindo a socialização dos conhecimentos científicos, especializados, dirigidos à classe menos favorecida, que tem, na instituição escolar, possivelmente o único local em que lhes seja possível acessar conhecimentos sistematizados, que ultrapassam o cotidiano.

O conhecimento é a base estrutural do currículo poderoso. É necessário que a educação escolar volte suas preocupações a esta questão: este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir o conhecimento poderoso?

Nesta direção, a defesa de Young (2007) aponta o conhecimento poderoso como eixo central do currículo. Entenda-se poderoso como conhecimento não cotidiano, não secundário, ou de caráter imediatista, capaz de promover o empoderamento do sujeito, com vistas à sua emancipação.

4 EM DIREÇÃO CONTRÁRIA, AS HABILIDADES E AS COMPETÊNCIAS

Na contramão do pensamento de Young (2007), que defende um currículo baseado no conhecimento, estão as teorias pedagógicas que valorizam as habilidades, em detrimento do saber elaborado. Denominadas “pedagogias do aprender a aprender”³ ou “pedagogias das competências”, elas têm servido de referencial para inúmeros documentos curriculares.

³ Para Newton Duarte (2004), a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea denominada “pedagogias do aprender a aprender”.

As políticas em torno do tema “aprender a aprender” são encontradas em grande número e, através dos tempos, documentos e tratados foram assinados, entre os quais, o Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors (1998, p. 127), o qual expõe o que segue:

[...] em todos os países, mesmo naqueles em que todas as crianças estão inscritas no ensino básico, é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino. A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender.

A tarefa da educação seria “[...] proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos.” (DELORS, 1998, p. 101). Esses quatro pilares embasaram as chamadas “competências e habilidades”, que entraram no Brasil com grande aceitação por parte dos educadores, sendo amplamente disseminadas. Elas remetem a uma necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos a criatividade, a capacidade de resolver problemas imediatos e a flexibilidade diante dos desafios postos pela modernização da sociedade, tarefa esta delegada à educação escolar.

No Brasil, a defesa de um currículo baseado no conhecimento é feita por diversos pesquisadores que vêm apresentando, em seus estudos, a necessidade de priorizar os conteúdos, em direção contrária a tais pedagogias das competências, a exemplo de Duarte (2004, p. 35), que assevera o seguinte:

[...] não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

Ao que nos parece, tais “inovações”, sob o pretexto de trazerem avanços para o campo educacional, aniquilaram a base sólida da educação escolar - a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente acumulado pelos homens.

Tal esvaziamento remete ao esgotamento do processo educativo, conforme explicita Saviani (2006, p. 61):

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das

massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Segundo Nagel (2003), ao compreender a sociedade de forma fragmentada, as relações sociais entendidas no imediato, a incapacidade de notar as contradições, a preocupação com o “aqui e agora”, a falta de conexão com o passado e o futuro resultam em uma compreensão bastante limitada e superficial da realidade. Nagel (2003, p. 37) assim complementa:

Sob as bênçãos do ensino baseado no construtivismo, sob a interpretação neoliberal do refrão aprender a aprender através dos instantes vividos, flashes são trabalhados, consecutivamente, nas salas de aula, rompendo não só com a possibilidade de reconhecimento de valores expressivos do universo social ou cultural que incidem sobre os homens, como, até mesmo, com a possibilidade de sonhar com a transformação política da sociedade.

A proposição de um currículo embasado no “conhecimento poderoso” segue na contramão das “pedagogias das competências”, de um currículo por resultados, instrumental e imediatista.

Young (2014, p. 1112), enfatiza a necessária garantia de acesso ao saber elaborado, que não se acessa na vida cotidiana e que “[...] pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo [...]”, fundamental em nossos dias.

Os estudantes podem “conhecer” muito sobre a sua própria cidade, por terem crescido nela; porém, a disciplina Geografia lhes ensina um tipo muito diferente de conhecimento sobre “cidades” - um conhecimento que podem usar para fins de generalização. (YOUNG, 2016, p. 29).

Portanto, não se pode admitir que a educação escolar se estabeleça mediante a transmissão do conhecimento funcional, imediatista, sob o risco de se apontar para a ineficiência da instituição escolar. “Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar.” (SAVIANI, 2006, p. 15).

Nesta perspectiva, reiteramos que a socialização do conhecimento em suas formas mais elevadas deve ser assegurada a todos, pois se trata de “[...] uma questão de justiça social, a saber, o direito ao conhecimento para todos os alunos, ainda que eles o rejeitem ou o considerem difícil. Se certo conhecimento é ‘melhor’, como podemos negá-lo?” (YOUNG, 2013, p. 236).

Certamente,

[...] o currículo não pode, sozinho, reduzir significativamente as desigualdades educacionais. Em sociedades como as nossas, as escolas

reproduzem essas desigualdades – de maneira acentuada em alguns países e menos acentuada em outros. No entanto, este é um problema político, não educacional. [...] Pelos menos um currículo baseado no conhecimento vai destacar, em vez de mascarar, as desigualdades de nossa sociedade. [...] A luta pela escolarização sempre foi uma luta pelo conhecimento – e este deve ser o foco do debate curricular atual. (YOUNG, 2013, p. 243).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos alguns aspectos do pensamento de Michael Young (1971, 2000, 2010), que contribuem para pensarmos sobre a questão do conhecimento no currículo escolar. O autor evidencia a necessidade de pôr em pauta as questões curriculares nas discussões educacionais: “[...] estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo.” (YOUNG, 2014, p. 192).

Por considerarmos que o acesso por meio do currículo aos conhecimentos produzidos pelo gênero humano ao longo da história pode se constituir em ferramenta eficaz contra a alienação e a ideologia dominante, encontramos, nas pedagogias do “aprender a aprender”, um descaso intencional e ideológico para com os conteúdos escolares, conforme destaca Nagel (2003, p. 37):

[...] textos isolados uns dos outros, fragmentos literários, notícias de jornal, partes de poesia, frases soltas substituíram, nos currículos escolares, o ensino que buscava conhecer as necessidades e possibilidades dos homens no interior de sua civilização ou que buscava conhecer o desenvolvimento histórico, cultural da sociedade.

O discurso ideológico da classe hegemônica procura ocultar as reais condições da sociedade capitalista, buscando camuflar as situações de desigualdade. Os grandes chavões “igualdade e liberdade” mascaram sutilmente o real funcionamento desta sociedade, ocultando o contexto extremamente desigual,

[...] a crítica das relações sociais, que concretizam o homem em sua historicidade, e a consciência de classe social vão, pois, desaparecendo. O entendimento do mundo, contraditoriamente, vai sendo simplificado. Nessa simplificação, o conhecimento, ao invés de ser direcionado para a apropriação do mundo em suas relações com todos os indivíduos, é direcionado para a apropriação das experiências dos indivíduos, tomadas fora da corrente da história. (NAGEL, 2003, p. 36).

Desse modo, “[...] a ênfase atual está em encorajar os estudantes a estarem sempre abertos a novas oportunidades de aprendizagem – o ubíquo ‘aprender a aprender’ pode, facilmente, fazer com que os estudantes percam a confiança no que já sabem [...]” (YOUNG, 2016, p. 28), sendo fundamental o acesso ao saber elaborado, principalmente aos sujeitos de grupos sociais desfavorecidos.

Em que pese o fato de a “pedagogia das competências” estar ocupando espaço cada vez maior no contexto educacional, atraindo educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, defendemos uma educação fundada no conheci-

mento científico, especializado, que difere do conhecimento cotidiano. “O currículo deve excluir o conhecimento do dia a dia dos alunos, já que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem”. (YOUNG, 2011, p. 403).

Para o autor, é preciso diferenciar currículo e pedagogia:

O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país [...] a pedagogia se refere a como o professor se envolve com as experiências anteriores dos alunos e cria condições para que eles tenham acesso aos conceitos do currículo. (YOUNG, 2016, p. 34).

Em outras palavras, são os professores que, em sua atuação pedagógica (e não os elaboradores/especialistas do currículo), que acessam os conhecimentos cotidianos dos alunos, a fim de auxiliá-los e aproximá-los dos conceitos científicos, pois, sem adquiri-los, não será possível progredir na aprendizagem. Isto porque “[...] os conceitos teóricos possuem propósitos específicos: eles nos permitem fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testar nossas generalizações [...]” são assimilados de forma consciente e voluntária, em escolas e universidades, ao passo que “[...] os conceitos cotidianos são adquiridos através da experiência de maneiras *ad hoc*, para propósitos específicos, relacionados a problemas particulares.” (YOUNG, 2011, p. 403).

O autor argumenta que, diante das atuais tendências educacionais, não há conhecimento que seja importante a ponto de que deva prevalecer sobre as suposições relacionadas com a motivação, o interesse ou o desempenho do estudante. Em que pese o fato desta questão ser evitada, não apenas pelos teóricos do currículo, mas por educadores em geral, sua defesa reside em um currículo baseado no conhecimento.

As assertivas do autor em tela revelam a concepção pedagógica dominante da sociedade atual: a desvalorização do arcabouço teórico cultural acumulado historicamente e a ênfase nas pedagogias do “aprender sozinho”, relegando o conhecimento escolar ao aprendizado superficial, imediato, cotidiano.

Essa metodologia do aqui e agora, do texto sem contexto social, ilumina uma concepção de homem sem dívidas para com as gerações que o precederam e confirma a despreocupação com o trabalho social, enquanto elo integrador dos indivíduos em sociedade. (NAGEL, 2003, p. 37).

Nesse sentido, Severino (2010, p. 156, grifo nosso) assevera que

É preciso contribuir para a construção de uma contraideologia como ideologia universalizante, que coloca *os produtos do conhecimento* a serviço dos interesses da totalidade dos homens [...]. Educar contraideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, *as ferramentas do conhecimento*, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real.

Ferramentas do conhecimento que Young (2016) defende com veemência e que tem “implicações educacionais potencialmente profundas”:

Nosso propósito não é o de defender uma posição conservadora ou o de voltar os olhos para um “passado de ouro”; longe disso. É o de desafiar

a visão (que compartilhamos) de que o acesso ao conhecimento poderoso é um direito de todos e não apenas de uns poucos [...] e do papel crucial da educação formal nesse processo. (YOUNG, 2016, p. 547).

Depreendemos que as contribuições de Michael Young para o campo educacional são inúmeras e, particularmente para os estudos curriculares, evidenciam a questão do conhecimento enquanto elemento indispensável, trazendo à tona um debate importante e necessário que, nos limites deste artigo, buscamos apresentar.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Recontextualizing Basil Bernstein. In: POWER, S. et al. *A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2001. p. 91-93.
- BERSTEIN, B. *Classes, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, [on-line], n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. DOI: 10.1590/S1413-24782001000300004.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GALIAN C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/s1517-97022014400400201.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. Prefácio. In: YOUNG, M. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000. p. 289.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NAGEL, L. H. “O aqui e o agora”, sem “o ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZOTTO, M. L. F. (org.). *Estado e políticas sociais: Brasil - Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 29-40.
- SANTOS, L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 46-59.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-81.

SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. A. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, [on-line], v. 46, n. 159, p. 132-157, 2016. DOI: 10.1590/198053143514.

SEVERINO A. J. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, n. 29, p.153-164, jul./dez. 2010.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, [on-line], v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. DOI: 10.1590/198053143533.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, [on-line], v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/198053142851.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, [on-line], v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000300005.

YOUNG, M. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000400002.

YOUNG, M. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

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

Recebido em: 19 jun. 2019

Aceito em: 23 abr. 2020