

TEMA EM DESTAQUE

POR QUE O CONHECIMENTO É IMPORTANTE PARA AS ESCOLAS DO SÉCULO XXI?

MICHAEL F. D. YOUNG • TRADUÇÃO Tessa Bueno •
REVISÃO TÉCNICA Cláudia Valentina Assumpção Galian

RESUMO

Neste artigo, evidencio a tendência de temor ao conhecimento, tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais na Inglaterra. Em vez de considerar o conhecimento como uma fonte de liberdade, de acordo com o grande filósofo do Iluminismo, identifico uma preocupante tendência a crer na experiência e considerar o conhecimento como algo do qual se deve ser “libertado”. Vou explorar uma alternativa a esse “medo do conhecimento”, com a ideia de que o currículo deve representar o direito de todos os estudantes ao “conhecimento poderoso”. Ambos os conceitos, poder e conhecimento, requerem um esclarecimento. Para tanto, devo enfatizar, por um lado, o conceito de “conhecimento poderoso” como um princípio curricular e a ideia que todos os alunos “têm o direito de acessar o conhecimento poderoso” e, por outro, a importância de diferenciar currículo nacional e currículo escolar, bem como os conceitos de currículo e pedagogia.

**CONHECIMENTO • CURRÍCULO ESCOLAR • TEORIA DO CURRÍCULO •
INGLATERRA**

WHY KNOWLEDGE MATTERS FOR THE SCHOOLS OF THE 21ST CENTURY?

ABSTRACT

In this paper I document the trend in both educational policy and thought in England to fear knowledge. Instead of seeing knowledge as a source of freedom as the great philosopher of the Enlightenment would have argued, there is a worrying tendency to trust experience and see knowledge as something to be “freed from”. I will explore an alternative to this “fear of knowledge” with the idea that the curriculum of schools should represent all a student or pupil’s entitlement to the “powerful knowledge”. This requires a clarification of both concepts, “power” and “knowledge”. To do this I shall make reference to the concept of “powerful knowledge” as a curriculum principle, the idea that all pupils are “entitled to access to powerful knowledge” and that it is important to distinguish between a national curriculum and a school curriculum and the concepts of curriculum and pedagogy.

KNOWLEDGE • SCHOOL CURRICULUM • CURRICULUM THEORY • ENGLAND

POUR QUOI LA CONNAISSANCE EST IMPORTANTE POUR LES ÉCOLES DU XXI^{ÈME} SIÈCLE?

RÉSUMÉ

Dans cet article je mets en évidence la tendance à craindre la connaissance aussi bien dans la pensée académique que dans les politiques éducationnelles en Angleterre. Contrairement à la conception de la connaissance comme une source liberté mise a jour par le grand philosophe de l'Illuminisme, j'identifie une tendance préoccupante à croire à l'expérience et à voir la connaissance comme une chose dont on doit être "libéré". Je vais explorer une alternative à cette "crainte de la connaissance" avec l'idée que le curriculum doit représenter le droit de tous les étudiants à la connaissance puissante". Cela requiert un éclaircissement de tous les deux concepts: pouvoir et connaissance. Pour autant , je dois souligner d'un côté, le concept de connaissance puissante comme un principe du curriculum, l'idée que tous les étudiants "ont droit à la connaissance puissante" et, d'un autre, l'importante distinction entre curriculum national et curriculum scolaire, aussi bien qu'entre curriculum et pédagogie.

CONNAISSANCE • CURRICULUM SCOLAIRE • THÉORIE DU CURRICULUM •
ANGLETERRE

¿POR QUÉ EL CONOCIMIENTO ES IMPORTANTE PARA LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI?

RESUMEN

En este artículo, pongo de manifiesto la tendencia del temor al conocimiento, tanto en el pensamiento académico como en las políticas educacionales en Inglaterra. Aunque se lo considere al conocimiento como una fuente de libertad, como el gran filósofo del Iluminismo lo hubiera afirmado, identifiqué una preocupante tendencia a creer en la experiencia y a verlo como algo de lo que hay que "liberarse". Exploraré una alternativa a este "miedo del conocimiento", con la idea de que el currículo debe representar "el derecho de todos los estudiantes al conocimiento poderoso". Esto requiere una aclaración de ambos conceptos, poder y conocimiento. Para ello, debo enfatizar, por una parte, el concepto de "conocimiento poderoso" como un principio curricular y, por otra, la importante distinción entre currículo nacional y currículo escolar, así como entre currículo y pedagogía.

CONOCIMIENTO • CURRÍCULO ESCOLAR • TEORÍA DEL CURRÍCULO • INGLATERRA

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS AO CONHECIMENTO



PAPEL CENTRAL DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO TEM, SEM DÚVIDA, DECLINADO NO decorrer dos anos, apesar das alegações de que um número cada vez maior de profissões exigirá formação universitária. Isso é explicado, em parte, por decisões governamentais de expandir as oportunidades para a educação superior, mas sem nenhuma expansão paralela dos recursos. Iniciarei identificando dois tipos de tendências que desafiam a ideia de que a educação deve ser um direito ao conhecimento: vou me referir a elas como o *desafio educacional* e o *desafio político*.

Ao mesmo tempo que precisamos lembrar os desafios políticos que vêm do governo e da sociedade em geral, a responsabilidade principal daqueles que trabalham com ou estão envolvidos no sistema educacional é limitar – ou até reverter – os ataques ao conhecimento que vêm de dentro. Portanto, será a tais ataques e às diferentes maneiras como se expressam que darei maior atenção neste artigo. Posso situá-los dentro da comunidade educacional, mas também estão associados com as políticas dos governos de ambos os partidos ingleses – Trabalhista e Conservador.

Por exemplo, o primeiro-ministro Tony Blair afirmava frequentemente que nossa política educacional é a melhor *política econômica* que pode existir. Não surpreende em absoluto, portanto, que as políticas educacionais do seu governo tenham focado em habilidades mais do

Este texto baseia-se em uma palestra proferida em um seminário organizado pelo Cambridge Assessment – a principal comissão examinadora de escolas e faculdades inglesas –, em março de 2014, no Magdalene College, Cambridge, Inglaterra.

que em conhecimento (YOUNG; MULLER, 2013). Entretanto, isso gerou pouco debate público; a ênfase no que foi referido como as habilidades do século XXI deixou a questão do conhecimento largamente implícita até a eleição de uma nova coalizão governamental conservadora, em 2010. Um ceticismo em relação ao conhecimento, entretanto, permaneceu vivo nos debates abstratos e esotéricos associados com os estudos culturais e as ciências sociais e suas asserções de que não existe essa verdade ou esse “conhecimento objetivo”. Além disso, essas suposições tornaram-se amplamente aceitas nos estudos educacionais – frequentemente transbordando para a minha própria disciplina, a Sociologia da Educação.

“Todo conhecimento é conhecimento situado, que reflete a posição do seu produtor ou conhecedor, em um determinado momento histórico, em um dado contexto cultural” (LENNON, 2010, p. 376, tradução nossa¹). É assim que a filósofa americana Kathleen Lennon coloca a questão, por exemplo. Mas a sua afirmação não é excepcional, de forma alguma. Se todo conhecimento está situado em um contexto, isso leva a um relativismo que rejeita a suposição de haver um conhecimento “melhor” em qualquer área, que poderia ou deveria embasar o currículo escolar. Como consequência, o currículo se torna aberto a toda uma variedade de finalidades outras que não sejam a aquisição de conhecimento.

Talvez o mais significativo argumento – embora menos discutido – seja o de que 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 (YOUNG; MULLER, 2010). Vou ilustrar essa alegação com alguns exemplos históricos. Entretanto, antes disso, vale aprofundar a explicação dessa mudança radical de atitudes no que diz respeito ao conhecimento, ocorrida após a eleição do governo de coalizão.

Depois de 2010, o ceticismo em relação ao conhecimento, que era compartilhado por muitos na comunidade educacional, foi confrontado com uma alternativa aberta e explícita: a proposta do novo governo para o currículo nacional e sua ênfase no conhecimento das disciplinas. Foi então que tal ceticismo se tornou mais visível dentro da comunidade educacional sob a forma de uma série de ataques explícitos, políticos – e intrinsecamente relacionados à oposição às políticas governamentais em geral. Isso foi bem ilustrado em colunas publicadas em jornais, escritas por jornalistas ilustres e ex-secretários de Estado, além de várias cartas enviadas à imprensa pelos principais educadores e professores do país.

Devo recorrer a dois tipos de argumentos para ilustrar o meu ponto de vista sobre o “ataque ao conhecimento”: um é vagamente histórico e o outro, mais pessoal e subjetivo. O primeiro localizará esse ceticismo em relação ao conhecimento no contexto das reformas

¹ No original: “All knowledge is situated knowledge, reflecting the position of the producer or knower, at a certain historical moment in a given cultural context”.

curriculares da década de 1970 e nos levará até 2010; entretanto, as políticas do governo de coalizão tinham as suas raízes no trabalho do *Think tanks*,² de inclinação direitista – tais como *Civitas*, *Politeia* e *Reform*. Todas aconselharam o Partido Conservador antes da eleição.

Apresentarei, então, algumas reflexões pessoais sobre até que ponto o que alguns chamaram de “medo do conhecimento” veio impregnar muitas das posições assumidas na comunidade educacional e, de maneira mais ampla, o pensamento de sujeitos ligados à esquerda e envolvidos na educação – ambos são grupos dos quais se poderia esperar a defesa do direito ao conhecimento e do seu potencial emancipatório como um direito de todos os alunos. Esta seção será de cunho mais pessoal do que propriamente derivada de pesquisa formalmente realizada. Envolvi-me nos debates sobre currículo a partir da Sociologia da Educação. Porém, nada me preparou para o nível e a intensidade da oposição à ideia de um currículo centrado no conhecimento por parte de educadores vinculados ao pensamento da esquerda; essa oposição estava invariavelmente associada com as políticas introduzidas pelo secretário de Estado, o conservador Michael Gove.³

Não sou nenhum apoiador do Partido Conservador – longe disso –, mas Michael Gove abriu um debate sobre o currículo que nunca tinha sido sugerido antes, nem mesmo na ocasião do lançamento do primeiro Currículo Nacional, em 1988. Foi particularmente perturbador o quanto o debate se tornou quase *ad hominem*. O novo Currículo Nacional foi atacado como se fosse algum tipo de projeto pessoal do secretário de Estado. Com base no endosso a algumas das minhas ideias por parte do grupo de especialistas em currículo escolhidos por Gove, alguns sugeriram que eu teria sido o redator dos seus discursos, que a minha atitude seria a de um tipo de “guarda-chuva” político para todas as políticas de direita, ou que a nova ênfase no conhecimento implicava uma teoria errônea de que as crianças não possuem nenhum conhecimento a ser trazido para a sua escolarização. Tentando argumentar, como tenho feito, que a defesa de um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social e maior igualdade, perdi bons amigos e colegas de longa data; eles sentiram que eu estava “mudando de lado”.

Menciono essas experiências pessoais porque elas ilustram quão profundo foi esse embate de ideias suscitado pelas políticas do novo governo sobre relações pessoais e lealdades políticas. Elas desafiaram dois pontos centrais do pensamento político sobre a educação: que o respeito pelo conhecimento é de direita e exclusivo, e que a ênfase na aprendizagem é progressivista e de esquerda. Talvez questionar o que constitui frases feitas educacionais seja incômodo demais, quando as antigas tentativas de resolver as desigualdades, seja por meio da ampliação da participação ou por meio de uma alternativa mais política, não parecem funcionar como na década de 1970. Isso se deve ou ao fato de

2

Nota de revisão técnica: organizações ou instituições que representam grupos de interesse, produzindo e disseminando conhecimento sobre assuntos estratégicos, com o objetivo de influenciar a tomada de decisões políticas, sociais e científicas. Podem ou não ser financiadas por partidos políticos, governos ou corporações privadas.

3

Nota de revisão técnica: político britânico do Partido Conservador. Depois da formação do governo de coalizão, em 2010, foi nomeado secretário de Estado da Educação, função que exerceu até 2014.

que muitos dos vínculos culturais que associavam ideias políticas e educacionais foram quebrados, ou de que a política mais ampla no nosso mundo neoliberal e capitalista se tornou tão difusa que as diferenças educacionais ressaltadas pela esquerda, ignoradas por um longo tempo, vieram à tona.⁴

Bons autores e pesquisadores dedicados à educação compreensiva⁵ para todos, por cujos trabalhos tenho o maior respeito, invariavelmente evitam qualquer discussão sobre currículo ou conhecimento e se limitam às perguntas organizacionais. Por que eles constantemente evitam as questões curriculares? Talvez porque tenham uma teoria de educação segundo a qual as escolas devem ser organizadas sem seleção (em outras palavras, de forma compreensiva), mas não tenham nenhuma teoria paralela para um currículo não seletivo. Penso também que isso talvez aconteça porque questões curriculares são difíceis e não se encaixam com facilidade nas tradicionais distinções esquerda/direita sobre maior/menor igualdade. É como se nos faltasse um tipo de imaginação curricular coletiva que pudesse substituir antigas ideias que parecem crescentemente ultrapassadas, e isso não é enfrentado pelo campo dos estudos curriculares (YOUNG, 2013), que se tornou tão temeroso de ter de pensar sobre conhecimento que escapa para abstrações e quase perde o seu objeto: a que conhecimento os alunos devem ter acesso na escola.

O modelo tradicional inglês de educação geral foi articulado pelo filósofo Paul Hirst nos anos 1960 (HIRST, 1965). Ele não é mais discutido como a base para uma forma moderna de currículo para os dias de hoje. Alguns filósofos contemporâneos, como John White, começam essa discussão falando dos objetivos do bem-estar e da felicidade, mas isso poderia se aplicar igualmente a qualquer instituição, até mesmo àquelas como a família ou a comunidade local, que não possuem currículos. Da mesma maneira, não há uma discussão *educacional* sobre a relevância contemporânea do debate Leavis/Snow sobre as duas culturas (KIMBALL, 1994), ou aquele de Matthew Arnold (CONNELL, 1950) e a sua forma de igualitarismo nostálgico. Esses autores parecem ultrapassados agora, mas eles realmente tentaram imaginar uma possível cultura comum para o seu tempo, que é algo no qual poderíamos nos basear. Talvez o último pensador a enfrentar esse problema tenha sido o crítico literário e cultural Raymond Williams (1961); nos falta um Raymond Williams educacional para o século XXI. Menciono esses nomes porque eles apontam um recurso cultural ausente, que talvez explique por que os debates sobre currículo têm sido tão descaracterizados e quase hostis.

Concluirei esses comentários enfatizando a diferença entre uma visão progressivista conservadora do conhecimento, que quero defender, e as visões politicamente conservadoras do nosso atual governo. Há lições a serem aprendidas com a direita se quisermos estabelecer uma forma mais justa de direito ao conhecimento, que possa ser “para

4

Um exemplo disso, referido por Tom Oates na introdução ao seminário no qual o presente texto foi primeiramente apresentado, é o caso do comunista italiano Antonio Gramsci, que tem sido um herói da educação e da esquerda mais ampla, mas também enfatizou a relevância do acesso ao conhecimento tradicional (por exemplo, ao referir-se ao aprendizado do latim na década de 1920, na Itália).

5

Nota de revisão técnica: Segundo Gimeno Sacristán, uma educação compreensiva é aquela que “realiza um currículo básico igual para todos, fazendo esforços na formação do professorado, adaptação metodológica e na organização escolar, para que todos os alunos possam obter um mínimo de rendimento” (GIMENO SACRISTÁN, J. O *Currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 63).

todos” e não, como no passado, “para poucos”. Farei isso explicando como, vindo da Sociologia do Conhecimento, cheguei à ideia de “conhecimento poderoso” como um princípio curricular. Isso não resolve todos os problemas, e um dos meus critérios – o de que o conhecimento poderoso inevitavelmente é um conhecimento especializado – é uma faca de dois gumes.

Especialização, como argumenta o sociólogo francês Emile Durkheim, talvez seja o motor que impulsiona o progresso, mas também é o motor que impulsiona novas divisões. Entretanto, espero que a ideia de conhecimento poderoso possa ser o início de um recurso para a comunidade educacional tanto na construção de novos currículos, em nível nacional e escolar (YOUNG et al., 2014), como também para persuadir os governos de todos os partidos sobre as condições necessárias para que o princípio do “direito ao conhecimento para todos” se torne realidade.

Tendo introduzido o desafio educacional, e até mesmo a ideia de ataque ao conhecimento, volto-me agora, brevemente, para o desafio político. Ele não é novo e como é tomado usualmente como algo dado, frequentemente não é reconhecido. A pergunta-chave é: “um direito ao conhecimento para quem”? Para poucos ou para todos? As políticas atuais do governo levam em consideração as condições para qualquer extensão significativa do direito ao conhecimento? Ou contam amplamente com a escolha dos pais e as pressões do mercado? Apesar do seu apoio a um Currículo Nacional baseado no conhecimento, são as políticas econômicas do governo que influenciarão na forma como o direito ao conhecimento é distribuído.

Dois exemplos, dentre muitos, ilustram esse ponto. Um é a redução do apoio do Estado aos cursos de Humanidades nas universidades e os consequentes cortes no orçamento para o ensino; isso concentra os cursos de ciências humanas nas melhores universidades, onde indivíduos oriundos das escolas públicas estão sub-representados. O segundo exemplo é a redução (conhecida como “reestruturação”) das bolsas de estudo destinadas às famílias de baixa renda cujos filhos permaneçam na escola depois dos 16 anos de idade.

O DESAFIO DO CONHECIMENTO PARA TODOS: UMA BREVE HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Esta seção traz um breve histórico do campo do currículo; ela não fornece mais do que uma amostra do que, até hoje, considero o desafio educacional implícito ao conhecimento e o seu relativismo subjacente.

Uma fase anterior da reforma curricular no Reino Unido, na década de 1970, foi apoiada pelos Conselhos de Escolas fundados pelo governo. Em retrospectiva, isso pode ser entendido como uma resposta ao

colapso do mercado de trabalho juvenil e ao aumento do número de alunos que permaneciam na escola. Havia uma série de projetos curriculares eufemisticamente intitulados “Matemática para a maioria” e “História, Ciência e Geografia para o ‘jovem que abandonou os estudos’”.⁶ Nesses projetos, a base de conhecimento das disciplinas tradicionais foi enfraquecida para que atividades mais práticas, relacionadas com o trabalho e orientadas para a comunidade, pudessem ser incluídas, o que trazia a esperança de despertar o interesse da então denominada criança “não acadêmica”. Ao abandonarem a escola, esses alunos, que anteriormente tinham empregos em fábricas, tornaram-se um produto das próprias reformas curriculares. Por exemplo, o Relatório Newsom,⁷ que levou a esses projetos, gerou não somente a “criança Newsom”, mas também os “Departamentos Newsom” nas escolas.

Nos anos 1980, o foco se deslocou em direção aos exames para estudantes que tinham sido assumidos previamente como “não examináveis”; de início, isso resultou no desenvolvimento dos Certificados de Conclusão do Ensino Secundário – CSE – e dos Certificados de Extensão da Educação – CEE –, e a sua última integração no principal exame para os jovens de 16 anos, o Certificado Geral de Conclusão do Ensino Médio – GCSE.⁸

Então, em 1988, veio o primeiro Currículo Nacional, que definia 10 disciplinas que deveriam ser obrigatórias para todos os estudantes até os 16 anos. Isso se mostrou não administrável e gerou greves de professores e algumas reformas sensatas; porém, progressivamente, durante a década seguinte, as exigências obrigatórias foram sendo reduzidas até que, duas décadas depois, apenas as disciplinas Matemática, Inglês, Ciências e Educação Religiosa permaneceram obrigatórias para todos os alunos até os 16 anos. As escolas estavam livres para descartar História, Geografia, Línguas Estrangeiras e disciplinas isoladas de ciências (Física, Química e Biologia), e se permitia o ensino de disciplinas “profissionalizantes”. Finalmente, a partir de 2007, aconteceram mais duas etapas na modificação da base de conhecimentos do currículo. A primeira foi a introdução de um modelo de avaliação por competências. Esses programas enfatizavam o conhecimento que os alunos adquiriam na comunidade local em detrimento do conhecimento das disciplinas. Ao mesmo tempo, um conjunto de níveis de equivalência foi estabelecido de forma que todos os programas pudessem ser classificados numa mesma escala, independentemente dos seus diferentes modelos de avaliação.

Os critérios e o foco das reformas mudaram em 30 anos, mas os vínculos com um relativismo implícito acerca da distribuição do conhecimento das disciplinas permaneceram, e as disciplinas escolares vinculadas à progressão para a universidade e até, em muitos casos, para a empregabilidade, eram direito de poucos, não de todos.

6 Nota de revisão técnica: esses projetos visavam a auxiliar os professores na construção de cursos para estudantes com habilidades classificadas como medianas ou inferiores à média. A ideia central era relacionar os conhecimentos dessas disciplinas à experiência imediata e aos interesses desses estudantes.

7 Nota de revisão técnica: relatório produzido pelo governo, em 1963, que focalizava a educação dos estudantes cujo rendimento era considerado “abaixo da média”.

8 Nota de revisão técnica: as siglas se referem, respectivamente, às expressões *Certificate of Secondary Education*, *Certificate of Extended Education* e *General Certificate of Secondary Education*.

A ausência de conhecimento era mais explícita nos programas anteriores. Por exemplo, no programa “Matemática para a maioria”, a ênfase era dada à matemática orientada para o seu uso no dia a dia. Entretanto, como as pesquisas de Paul Dowling (1998) e outros mostrariam, currículos de Matemática orientados para o cotidiano tornaram muito difíceis para os estudantes a compreensão e o uso de conceitos matemáticos independentemente de seus contextos. Em outras palavras, a assim chamada “maioria” era excluída do poder da Matemática e das capacidades generalizadoras que ela oferece, de uma maneira similar aos programas para Ciências e Geografia dirigidos ao “jovem que abandonou os estudos”.

Os elaboradores desses currículos ou rejeitavam a ideia da existência de conhecimento objetivamente melhor – menos diretamente ligado ao contexto imediato ou às experiências particulares – ou assumiam que tais conhecimentos não eram acessíveis a todos os alunos. Ao mesmo tempo, cada um desses projetos curriculares descritos contribuiu para um aumento, ano após ano, dos índices de aprovação nos exames, que se manteve por três décadas. Como ninguém queria parecer estar criticando professores ou alunos, praticamente não se debatia se currículos que repousam sobre uma abordagem relativista do conhecimento podem levar a um empobrecimento intelectual. Foi necessária a eleição do governo de coalizão, em 2010, para mudar essa situação. Primeiro, eles introduziram um novo conjunto de critérios para estabelecer *rankings* entre as escolas, conhecido como o *English Baccalaureate* – EBacc –, baseado exclusivamente nas disciplinas acadêmicas. Em segundo lugar, encomendaram um relatório para Alison Wolf (2011) sobre a educação vocacional de jovens entre 14 e 19 anos para desafiar as ideias de equivalência nas quais as políticas anteriores se baseavam. Os dados do mencionado relatório mostraram que, ao mesmo tempo que cada vez mais alunos entre 14 e 16 anos ganhavam certificados de equivalência, eles adquiriam pouco conhecimento.

Muitos desses cursos, desde então, perderam o seu potencial para receber fomento, e as escolas passaram a se deslocar na direção do conhecimento especializado das disciplinas acadêmicas. Vale a pena mencionar um problema com as recomendações de Wolf (2011), porque esse relatório evidencia um problema maior de distribuição de recursos e disponibilidade de pessoal especializado. Uma de suas constatações centrais foi a de que muitos estudantes com baixas notas em Matemática e Inglês mudaram para cursos profissionalizantes nos quais não estudariam essas disciplinas depois dos 16 anos de idade. Essa situação é única entre os países europeus, mesmo considerando a evidência de que os empregadores valorizam fortemente as altas taxas de sucesso em Matemática e Inglês. Atualmente, o governo tornou o estudo dessas disciplinas obrigatório para esses estudantes. Entretanto, muitas

faculdades não possuem nem os recursos humanos nem os econômicos para oferecer aos alunos os programas inovadores e de extensão dos estudos de Inglês e Matemática, e esses jovens acabam realizando cursos funcionais de alfabetização e aritmética.

Resumindo esta seção, as disciplinas escolares – que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos – respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão.

Porém, desde os anos 1970, a política curricular na Inglaterra tomou um rumo diferente: diante do número crescente de alunos que permaneciam na escola – que anteriormente abandonavam a escola para exercer trabalhos não qualificados em fábricas –, as regras e os critérios de disciplinas foram modificados durante o desenvolvimento de novos currículos, na esperança de que se relacionassem com os interesses e as motivações de tais alunos. A alternativa deveria ter envolvido um investimento muito maior em pesquisas curriculares e pedagógicas e poderia ter resultado numa combinação de pedagogias inovadoras, turmas menos numerosas e na extensão do tempo para que os alunos alcançassem os padrões acordados. As decisões constituíram uma série de soluções curriculares pragmáticas, que responderam a situações pedagógicas de difícil resolução a curto prazo, para lidar com os problemas que as escolas enfrentavam com alunos desprovidos de motivação para aprender, mas ainda inclinados a se manterem na escola. Essa diferenciação curricular foi vista, naquela ocasião, como uma resposta pragmática necessária ao que foi entendido como a ausência de habilidades “acadêmicas” entre esses alunos.

Os programas eram bem-intencionados na concepção; entretanto, ao centrarem atenção nos atributos dos alunos com frágil aproveitamento e motivação, os currículos para eles desenhados tratavam os critérios de conhecimento como se fossem flexíveis. Em consequência disso, foram projetados cursos que ofereciam poucas chances de progressão nos estudos ou de empregabilidade – esses alunos se tornaram os representantes de um grupo hoje conhecido como os “jovens que não estudam, não trabalham nem participam de atividades de formação” (NEETS).⁹

Não é surpreendente que as atuais reformas governamentais que se seguiram ao Relatório Wolf tenham representado um sério desafio para os professores envolvidos, ou que tenham gerado uma reação contrária considerável. A alternativa de extensão do tempo de aprendizado

⁹ Nota de revisão técnica: sigla referente à expressão *not in education, employment or training*.

e o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e curriculares teriam levantado problemas insolúveis de recursos econômicos, além de uma confiança entre os educadores de que, com apoio e tempo, a grande maioria dos estudantes poderia alcançar um nível aceitável em Matemática e Inglês antes de deixar a escola.

Volto-me, em seguida, para alguns exemplos da cultura do “medo do conhecimento” dentro da comunidade educacional no Reino Unido e em outros países.

O CONHECIMENTO ESTÁ REALMENTE SENDO ATACADO?

De certo modo, esta é uma pergunta bizarra. Como alguém no campo da educação poderia ser contra a ideia de os estudantes “saberem mais”? Como poderiam os estudantes de qualquer curso não terem o direito ao “melhor” conhecimento que existe? E, mesmo assim, tais ideias são atacadas ou enfrentam as mais variadas formas de resistência.

O filósofo americano Paul Boghossian (2008) faz referências ao “medo do conhecimento” não apenas entre os professores. Aqui está um exemplo que ilustra esse ponto de vista na educação. Um colega meu passa muito tempo acompanhando estudantes em formação de professores – ele comentou que, em todas as escolas em que esteve, a única coisa sobre a qual nunca escutou qualquer discussão dos professores foi sobre conhecimento ou sobre o *que* estavam ensinando. Sobre comportamento, sim; atitude com relação ao aprendizado, sim; notas nos testes, sim. Mas nunca sobre “o que os estudantes estavam aprendendo” ou “o que poderia entusiasmar os estudantes e ajudá-los a enxergar o mundo de novas maneiras”. Era como se enfatizar o conhecimento fosse algo intimidador, que poderia afastá-los da tarefa de assegurar que os estudantes “aprendessem o suficiente” para conseguirem boas notas.

Uma outra maneira pela qual esse medo do conhecimento se manifesta está na forma pela qual a aprendizagem tomou o lugar da educação em termos de política e linguagem curriculares; por exemplo, temos um módulo no Instituto de Educação da Universidade de Londres denominado Aprendizagem Profissional, e não Educação Profissional. A aprendizagem é considerada aberta, boa, progressivista e criadora de oportunidades para novos aprendizados; por que atrapalhar tudo perguntando o que os estudantes estão aprendendo? 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. Se um estudante adquiriu algum conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar esse conhecimento deveria ser difícil, e não fácil.

A mudança para a aprendizagem mostra outra consequência que vai contra o conhecimento: faz com que os educadores sintam que não deveriam ter autoridade sobre os seus alunos apenas porque sabem mais. É como se a autoridade fosse algo incômodo e não democrático, especialmente quando o conhecimento é dissociado da aprendizagem e facilmente relacionado com fatos e com as listas de Hirsch (1988), mencionado antes neste texto, que elencam “o que toda criança deveria saber”. Essa é uma crítica a como as listas de Hirsch podem ser usadas, não necessariamente às suas ideias; entretanto, isso serve para nos lembrar que a educação é o desenvolvimento de uma “relação com o conhecimento”, e não com fatos ou mesmo com leis científicas. Esta é a razão pela qual a internet, apesar de ser uma fonte fantástica de informação, jamais pode substituir a didática dos professores no que se refere à condução do processo de fazer com que os estudantes desenvolvam uma relação com o conhecimento.

Um outro exemplo do “medo do conhecimento” é encontrado quando os educadores são levados a confundir um necessário respeito pelos valores culturais de uma comunidade com a verdade das explicações oferecidas pelas disciplinas escolares. Sociedades multiculturais colocam um grande número de novos problemas para os professores; eles têm que fazer a distinção entre significados “específicos do contexto”, que são uma característica de todas as “culturas”, e significados “independentes do contexto”, do currículo. 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.

Dois outros aspectos merecem ser mencionados sobre o “medo do” ou o “ataque ao” conhecimento. Em primeiro lugar – e amplamente ignoradas fora do âmbito das ciências sociais e das humanidades –, as tradições filosóficas que se desenvolveram a partir de Nietzsche, Heidegger e Wittgenstein, levando aos pós-modernistas de hoje, tais como Rorty, Lyotard e Foucault, que fizeram da crítica à tradição ocidental do conhecimento um projeto intelectual. Isso significa que, ironicamente, os educadores e os cientistas sociais anticonhecimento podem apelar à Filosofia para a construção de uma perspectiva contrária ao conhecimento e como um suporte para os seus argumentos anticonhecimento. Esses filósofos, frequentemente, não escrevem sobre educação – embora o livro de Foucault, *Vigiar e punir*, bem como *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser,¹⁰ tenham tido uma poderosa, porém perniciosa, influência nos estudos educacionais.

Uma segunda ironia, que quase se torna uma hipocrisia, me foi trazida quando dei uma palestra há alguns anos sobre o tema “para que servem as escolas?”. Mais de 200 pessoas estavam presentes, e fui

10

Nota de revisão técnica: Seguem as referências completas das obras citadas pelo autor: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009; e ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

atacado repetidas vezes durante a seção de perguntas, especialmente por aqueles que trabalhavam com educação comunitária, por argumentar que a finalidade principal das escolas – mesmo se frequentemente não realizada para todos – é a de fornecer acesso ao conhecimento para todos. Não pude verificar a procedência dos presentes, mas, considerando a maneira como tinham sido recrutados, não acho que seria um exagero afirmar que praticamente todos na sala possuíam algum tipo de diploma e, ainda assim, estavam argumentando que o conhecimento que tinham adquirido não deveria ser um direito de *todas* as crianças. Se isso não é hipocrisia, com certeza é um exemplo de equívoco. Foi como se quisessem demonstrar que eram progressivistas, mas que não poderiam deixar isso afetar suas próprias vidas, ou, sem dúvida, a dos seus filhos.

Estive no Brasil recentemente em uma conferência sobre o direito de todas as crianças ao “conhecimento essencial”. A maioria dos membros da comunidade acadêmica se opõe à ideia de definir um “núcleo básico comum” para todas as crianças – eles veem isso como uma ameaça à autonomia dos professores e uma negação da diversidade cultural que caracteriza o país. Ao mesmo tempo, muitos deles mandam seus filhos para escolas particulares que assegurem o acesso ao conhecimento. Não inventei isso: me foi reportado por um participante da conferência.

O contexto e a história do Brasil são muito diferentes da Inglaterra – a escravidão é um fenômeno relativamente recente. Porém, os educadores anticonhecimento, que se opõem à necessidade de uma base nacional comum para o currículo, cometem o mesmo erro daqueles que rejeitam as atuais reformas curriculares na Inglaterra. No Brasil, eles associam qualquer política para um currículo nacional comum com o período antidemocrático da ditadura militar, e não com o poder potencialmente emancipatório do conhecimento. O paralelo, na Inglaterra, é com a oposição às reformas curriculares da Secretaria de Estado, porque são associadas com o governo conservador de direita. Há muitos aspectos que precisam ser criticados na política educacional do nosso atual governo, mas eu argumentaria que a ideia de um currículo comum para todos os alunos até os 16 anos não é um deles. Isso me leva à parte mais importante e difícil do que quero tratar: sobre conhecimento e currículo. Tratarei de tais dificuldades em dois sentidos, acerca dos quais discorro a seguir.

POR QUE EXISTE UM MEDO DO CONHECIMENTO?

Em primeiro lugar, como explicar que os teóricos da Educação, a maioria de esquerda, que defendem uma sociedade mais igualitária em todas as esferas da vida, sejam os que se opõem com veemência à ideia de todos os alunos terem direito ao “conhecimento poderoso”? O que

aconteceu com a ideia iluminista de que o conhecimento é a única fonte real de liberdade – liberdade da prisão à própria experiência –, liberdade, como afirma o sociólogo Basil Bernstein, de pensar no impensável e no que ainda não foi pensado?¹¹ A experiência, por si só, não nos dá o direito a essas liberdades; a liberdade pode ser um direito de todos, mas é preciso trabalhar por ela e aprendê-la, por mais distante que o conhecimento emancipatório possa parecer. É justamente porque a atividade pedagógica envolvida em assegurar o direito ao conhecimento para uma proporção cada vez maior da população é difícil, que, em países bem-sucedidos em termos educacionais, “ensinar” é uma das profissões mais respeitadas. Na Finlândia, por exemplo, os cursos universitários de formação de professores são os que apresentam os maiores índices de candidatos por vaga – uma situação inimaginável na Inglaterra – e o ingresso nas faculdades de Educação é mais difícil do que a entrada nos cursos de Medicina e Direito!

Por que os teóricos da Educação não lutam por esse direito ao conhecimento para todos, mas, na verdade, voltam-se contra ele? Temos que *entender* isso. Acredito que estamos lidando com algo muito maior do que outro argumento acadêmico – é assim que o filósofo John Searle (1996) se refere a isso. Searle fala em “pessoas que são convencidas pelo construtivismo social” – e com isso ele se refere à visão de que todo conhecimento está ligado às circunstâncias da sua própria produção e contexto e, portanto, é essencialmente relativo; em outras palavras, não existe um “melhor conhecimento”. Searle afirma que tais pessoas têm uma visão metafísica profunda, e que nenhum tipo de refutação detalhada abala essa perspectiva. A visão que têm é a de estarem criando as condições para a liberdade, que entendem ameaçada pelo conhecimento e a sua “objetividade”, a sua “racionalidade” e as suas associações com a ciência – a forma mais racional de questionamento humano. Essa visão os leva a depositar a própria fé na experiência e no conhecimento que as pessoas geram nos contextos nos quais se encontram. É como se a razão os levasse a contrariar a razão em favor da experiência. É difícil saber como ficam professores, escolas ou pesquisadores em Educação que adotam essa perspectiva. Tudo o que podem fazer é criticar o sistema vigente, como sendo a expressão de “um currículo para os mortos”, o que não fornece ferramentas para permitir que vejam alternativas. Aqui está como um desses críticos – uma distinta socióloga australiana – descreve sua ideia de justiça curricular:

[...] um currículo organizado em torno da experiência, da cultura e das necessidades dos membros menos favorecidos da sociedade – em vez dos mais favorecidos, da maneira que tudo se encontra no momento. Um currículo socialmente justo se baseará extensivamente no conhecimento indígena, experiência da classe trabalhadora,

11

Nota de revisão técnica: esta ideia de Basil Bernstein remete às Regras Distributivas do Dispositivo Pedagógico e é tratada em: BERNSTEIN, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Rowman & Littlefield, 2000. p. 28-30.

mulheres pensando sobre experiências curriculares, culturas imigrantes, múltiplas línguas, e assim por diante. (CONNELL, 2012, p. 682, tradução nossa)¹²

É para isso que essa concepção leva se, pensando sobre o currículo, nós nos centrarmos nos conhecedores (especialmente naqueles que são aprendizes relutantes) e nas suas experiências, e não no conhecimento a que o currículo poderia lhes dar acesso. De fato, tal abordagem deseja voltar na história, para uma época na qual não existiam as escolas, e a vida, como o filósofo do século XVII Thomas Hobbes (2008) celebradamente indicou, era “desagradável, brutal e curta”. Não haveria lugar em tal sociedade para esses críticos, e tampouco para Thomas Hobbes.

A alternativa não é fácil, mas as pessoas mudam de ideia, e isso deve sempre envolver uma combinação de teoria e experiência. Na seção final desta minha digressão, quero descrever como cheguei à ideia de “conhecimento poderoso” e por que acho que esta é uma concepção útil para se pensar sobre o currículo.

POR QUE “CONHECIMENTO PODEROSO”? UMA AUTOBIOGRAFIA MUITO RESUMIDA

Eu comecei como um entusiasta do construtivismo, não um radical, porque eu mal sabia o que o termo significava naquele tempo. Meu primeiro livro, *Knowledge and control: new directions in the Sociology of Education*, foi publicado em 1971 (YOUNG, 1971). Apoiei a visão expressa pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu de que o currículo é um “arbitrário cultural”, as disciplinas, uma forma de tirania, e a pedagogia, uma espécie de violência simbólica. Mais tarde, achei que seria útil descrever essa abordagem “social construtivista” levando a uma visão de currículo como “conhecimento dos poderosos”. A força de tal visão era afirmar que o currículo era uma expressão das relações desiguais de poder que estão sempre envolvidas nas decisões curriculares, assim como em todos os demais aspectos da educação. Entretanto, com o seu foco no poder e em quem decide, tudo o que essa perspectiva aponta é a necessidade de mudar os grupos que tomam as decisões; isso não oferece alternativas curriculares. Por exemplo, como seria um currículo decidido por aqueles que não possuem poder? Vale voltar à minha citação de Raewyn Connell (2012).

Foi trabalhando com o movimento democrático na África do Sul, no início dos anos 1990, que constatei que tinha estado equivocado na minha abordagem do currículo e que alguns dos meus críticos anteriores – tal como Richard Pring (1972), em seu famoso artigo “Conhecimento fora de controle” – estavam certos. O movimento democrático na África do Sul tinha derrubado o *apartheid*, pelo menos em termos de direito ao voto para todos os cidadãos – não apenas aos brancos, como era durante

12

No original: “[...] a curriculum organized around the experience, culture and needs of the least advantaged members of the society - rather than the most advantaged, as things stand now. A socially just curriculum will draw extensively on indigenous knowledge, working class experience, women's in thinking about the curriculum experience, immigrant cultures, multiple languages, and so on.”

o *apartheid*. Muitos se envolveram na criação de um sistema educacional mais justo; eles se basearam no trabalho de Paulo Freire e se identificaram com a perspectiva da “educação popular”. A mensagem que esse *slogan* carregava era a de que o conhecimento era uma “construção social”, e uma visão do currículo como a transmissão do conhecimento tinha sido uma ferramenta de opressão sob o regime do *apartheid*, que tinha que ser derrubada, assim como as leis que proibiam o casamento entre pessoas negras e brancas. Então, eles criaram, com a ajuda de alguns indivíduos ingênuos e bem-intencionados da Europa, da Austrália e da Nova Zelândia, tal como eu, um quadro amplo de valores para um sistema de educação racialmente “integrador”, libertando os professores, em escolas para alunos negros, do que os oprimia sob o regime do *apartheid* – um currículo altamente especificado, de cima para baixo.

Porém, é claro que os professores não sabiam o que fazer com essa liberdade – a maioria dos educadores negros mal tinham recebido qualquer instrução pós-escola básica – e a única experiência que tinham era a de seguir as instruções dos administradores brancos; assim, não foi uma surpresa que as escolas tenham caminhado para o caos em que ainda estão, 20 anos depois, lutando para a sua superação. Nesse contexto, gradualmente, me ocorreu que a emancipação inclui muito mais do que uma combinação de crítica ao passado, experiência e valores democráticos – por mais importante que tudo isso seja. A educação é uma atividade especializada – assim como a medicina e o direito –, e o que se precisava era dos conhecimentos curriculares e pedagógicos, além de professores experientes – mesmo que, como na África do Sul, parte desse conhecimento estivesse associado com o odiado sistema do *apartheid*.

Quando voltei para a Inglaterra, tive que enfrentar uma série de críticas acadêmicas ao meu primeiro trabalho e comecei a reler as obras de Durkheim, Bernstein e Vygotsky. Foi por meio dessa leitura e da minha experiência na África do Sul que inverti os termos “poder” e “conhecimento”: se o conceito original “conhecimento dos poderosos” se tornasse o novo conceito de “conhecimento poderoso”, poderíamos ter as bases para fazer um conjunto de perguntas sobre o que seria um currículo que levasse a sério a ideia de “direito para todos”.

O QUE É CONHECIMENTO PODEROSO?

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se

trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, 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. Por isso, é tão importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores.

O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso. Por outro lado, a pedagogia¹³ 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. Por meio do envolvimento em atividades didáticas, como aprendizes, os alunos acabam por ver a própria experiência de maneiras diferentes; isso pode envolver a leitura de um poema ou a realização de uma experiência química – o objetivo do professor deve ser sempre que o estudante compreenda a ideia ou o conceito e que possa usá-lo em qualquer novo contexto para o qual seja apropriado.

CONHECIMENTO PODEROSO É CONHECIMENTO ESPECIALIZADO

Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. Na Inglaterra, assim como em outros países, especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem. Esse processo foi definido pelo sociólogo Basil Bernstein (1996) como *recontextualização*: o movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico para colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar. As formas de conhecimento especializado diferem na sua estrutura, nos poderes aos quais dão acesso e nos aspectos do mundo ao qual se relacionam. Distinções óbvias encontram-se entre ciências, ciências sociais, ciências humanas. Cada uma delas é a base para as disciplinas do currículo escolar.

13

Nota de revisão técnica: em português, o conceito de “pedagogia”, utilizado pelo autor, teria mais correspondência com o termo “didática”.

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral.

CONCLUSÃO

Para concluir e, espero, deixar a ideia de conhecimento poderoso mais concreta, quero incluir algo que foi escrito por uma diretora de uma escola secundária que encontrei em uma conferência. Esse comentário surgiu a partir da sua leitura do meu livro, *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the Sociology of Education* (YOUNG, 2008), e diz muitas coisas sobre escolas e currículos de uma forma muito melhor do que eu mesmo o faria. Isso levou à produção de um livro que escrevemos juntos, quatro autores, que esperamos seja lido e visto como uma contribuição para os professores e, especialmente, para os diretores de escolas: *Knowledge and the future school: curriculum and social justice* (YOUNG et al., 2014). Espero que seja traduzido para o português.

UMA ESCOLA BASEADA NO CONHECIMENTO¹⁴

À EQUIPE ESCOLAR

Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências.

Aqui estão dez pontos a serem lembrados:

- (1) O conhecimento vale a pena por si só. Digam isso para as crianças: nunca se desculpem pelo que precisam aprender.

14

Por Carolyn Roberts
(ex-diretora da escola
Durham Johnstone e
atual diretora da escola
Thomas Tallis, Greenwich)

- (2) As escolas transmitem o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Nós ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo.
- (3) O conhecimento compartilhado e poderoso é legitimado por meio de comunidades de aprendizagem. Precisamos nos manter em contato com as associações universitárias, de pesquisa e produção de conhecimento.
- (4) As crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem.
- (5) O conhecimento poderoso é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária. Ele transcende e liberta as crianças da experiência cotidiana.
- (6) O conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãs engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas.
- (7) O conhecimento compartilhado é a base para uma democracia justa e sustentável. Cidadãos educados juntos compartilham um entendimento do bem comum.
- (8) É justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento. O conhecimento poderoso abre portas: deve estar disponível a todas as crianças.
- (9) A autoridade adulta legítima é exigida para a transmissão de conhecimento compartilhado. A autoridade do educador para transmitir conhecimento é dada e valorizada pela sociedade.
- (10) A relação pedagógica associa autoridade adulta, conhecimento poderoso e a sua transmissão. Precisamos de profissionais de qualidade para alcançar tudo isso para todas as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- BOGHLOSSIAN, P. *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*. London: Clarendon Press, 2008.
- CONNELL, R. W. Just education. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.
- CONNELL, W. F. *The educational thought and influence of Matthew Arnold*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
- DOWLING, P. *The sociology of mathematics education*. Mathematical myths/pedagogical texts. London: Falmer Press, 1998.
- HIRSCH, E. D. *Cultural literacy: what every american needs to know*. New York: First Vintage Books, 1988.
- HIRST, P. Liberal education and the nature of knowledge. In: ARCHAMBAULT, R. (Ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge, 1965. p. 113-138.
- HOBBES, T. *Leviathan*. Oxford: Oxford World Classics, 2008.

KIMBALL, R. The two cultures today: on the C. P. Snow-F. R. Leavis controversy. *The New Criterion*, Feb. 1994. Disponível em: <www.newcriterion.com/articles.cfm/-The-Two-Cultures-today-4882>. Acesso em: 6 ago. 2015.

LENNON, K. Re-enchanting the world: the role of imagination in perception. *Philosophy*, v. 85, n. 3, p. 375-389, July 2010. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7808005&fulltextType=RA&fileId=S0031819110000239>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

PRING, R. Knowledge out of control. *Education for Teaching*, n. 89, p. 19-29, 1972.

SEARLE, J. *The construction of social reality*. London: Penguin Books, 1996.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.

WOLF, A. *Review of vocational education*. Washington: Department of Education, 2011.

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

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

YOUNG, M. F. D. Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, Apr. 2013.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. Three educational scenarios for the future: lesson from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 11-27, 2010.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, v. 1, n. 3, p. 1-22, Dec. 2013.

YOUNG, M. F. D. et al. *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. London: Bloomsbury, 2014.

MICHAEL F. D. YOUNG

Professor da University College London Institute of Education – UCL –,
Londres, Reino Unido

m.young@ioe.ac.uk