

# O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar<sup>1</sup>

Michael F. D. Young

Tradução de Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

**The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum**

## Introdução

Muito vem sendo dito pelas políticas educacionais atuais quanto a preparar os estudantes para uma sociedade do conhecimento, e quanto ao importante papel, para tanto, desempenhado pela educação. Essas políticas, contudo, dizem muito pouco sobre o papel do próprio conhecimento na educação (Young, 2009 a). O que, em outras palavras, é importante que nossos jovens saibam? Mais preocupante do que isso: muitas políticas atuais, quase sistematicamente, negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase é posta

---

<sup>1</sup> Este texto foi base para a conferência proferida pelo autor na abertura do *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, realizado na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, de 22 a 24 de setembro de 2010. Foi traduzido para publicação neste número dos *Cadernos de Educação*, com autorização do autor.

invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade. O conhecimento é, de certa forma, visto como um dado natural, ou como algo que podemos adaptar aos nossos objetivos políticos (Young, 2010).

No caso da Inglaterra, da Escócia e de alguns outros países europeus, não seria um exagero dizer que as recentes reformas curriculares estão conduzindo a uma redução ou mesmo a uma “evacuação de conteúdos”, especialmente para aqueles que não vêm sendo bem sucedidos na escola (Yates e Young, 2010). Essas reformas, frequentemente, são bem intencionadas e têm metas progressistas. Elas defendem a abertura do acesso, a ampliação da participação e a promoção da inclusão social. Isso faz com que seja difícil questioná-las sem que se seja visto como conservador e elitista.

Neste artigo, quero defender que, se pretendemos conferir qualquer significado sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, precisamos fazer do conhecimento nossa preocupação central – e isso envolve desenvolver uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplinas, e não, como grande parte da ortodoxia corrente assume, uma abordagem voltada para o aluno. Além disso, defenderei que essa é a opção “radical”<sup>2</sup> – e não, como alegam alguns, a conservadora – desde que tenhamos clareza do que entendemos por conhecimento. Uso o termo “radical”, aqui, para referir-me à questão-chave com a qual a maioria dos países hoje se defronta: a persistência de desigualdades sociais na educação. Prefiro o termo “radical” a alternativas como “progressista” e “crítico”. Enquanto o primeiro termo tem tido uma associação íntima e, na minha opinião, infeliz, com pedagogias centradas no aluno e com a “aprendizagem a partir da experiência”, o último, apesar de pertencer a uma herança cultural muito mais ampla, que remonta a Kant e ao Iluminismo do século XVIII, tem sido, nos estudos educacionais,

---

<sup>2</sup> N.T. Todas as aspas encontradas no texto foram utilizadas pelo autor no original.

igualado à retórica vazia de muito daquilo que passa por *pedagogia* crítica.

O restante deste artigo ocupa-se de como pensamos sobre o currículo e divide-se em duas partes. Primeiramente, trago o exemplo das reformas de 2008 do Currículo Nacional na Inglaterra, que descrevo como tendo adotado uma abordagem *instrumentalista*. Mais tarde explicarei o que quero dizer com isso. Argumentarei que precisamos ver o currículo não como um instrumento para atingir objetivos tais como “contribuir para a economia”, ou “motivar alunos descontentes” mas, ao invés, como intrínseco ao porquê de, afinal, termos escolas. A segunda parte desloca o foco do currículo para as escolas e sugere como se pode pensar nas disciplinas escolares enquanto o principal recurso para o trabalho de alunos e professores na escola.

Na seção final, abordo dois dos mais fortes argumentos levantados contra um currículo organizado em torno de disciplinas ou, de modo mais amplo, contra um currículo baseado no conhecimento. O primeiro argumento diz que qualquer forma de currículo disciplinar continuará a discriminar os menos favorecidos, particularmente os alunos da classe trabalhadora e os de minorias étnicas. Este assunto tem particular urgência no Reino Unido no momento. Um currículo tradicional baseado em disciplinas é fortemente apoiado pelo novo Secretário de Estado conservador, Michael Gove. Um mês antes das eleições gerais ele foi citado por ter-se declarado assumidamente um tradicionalista em sua visão do currículo, e por acreditar que a maioria dos pais desejava que seus filhos

sentassem em filas, aprendessem sobre Reis e Rainhas, lessem grandes obras, fizessem cálculos aritméticos de cabeça, começassem estudos de álgebra aos 11 anos e aprendessem línguas estrangeiras. (Gove, 2009)

É importante distinguir entre a visão tradicionalista de Gove de um currículo disciplinar e a visão de currículo que defendo. Farei isso de duas maneiras: em termos dos diferentes conceitos de conhecimento envolvidos em uma e outra visão, e em termos das diferentes

presunções feitas por uma e outra acerca das relações dos alunos com o conhecimento.

O modelo tradicional trata o conhecimento como dado e associal. Os estudantes devem cumpri-lo. Em contraste, embora o modelo que defendo também trate o conhecimento como externo aos alunos, ele reconhece que essa externalidade não é dada, mas possui uma base histórica e social. Também distingo o currículo baseado no conhecimento que defendo daquele do modelo tradicional por suas diferentes relações com os educandos e, conseqüentemente, suas diferentes implicações para a pedagogia e para o que professores e alunos fazem. Ao primeiro modelo referir-me-ei como um *currículo baseado no cumprimento* e ao segundo, como um *currículo baseado no engajamento*.

O que ambos os modelos têm em comum e onde ambos se situam, em contraste com o modelo instrumentalista que escora as reformas de 2008 na Inglaterra, é que os dois têm como ponto de partida o conhecimento e não o aluno, nem tampouco os contextos com que os alunos se defrontam, como intencionam os currículos concebidos para acomodar-se ao futuro emprego dos educandos.

O segundo argumento contra um currículo baseado em disciplinas, o qual comentarei mais brevemente ao final, é a alegação de que esse modelo contradiz aquilo que costuma ser considerado uma tendência global no sentido da des-diferenciação; em outras palavras, no sentido do enfraquecimento das fronteiras entre o domínio das ocupações e o domínio do conhecimento.

### **As Reformas de 2008 na Inglaterra: os currículos instrumentalistas e seus problemas**

Políticas curriculares são desenvolvidas, inevitavelmente, em contextos sociais, políticos e econômicos. O que discuto é o fato de que, na última década, sob pressões globais bem conhecidas, os elaboradores de currículos no Reino Unido têm atendido em demasia a

esses contextos, em dois sentidos. Primeiro, têm respondido à pressão governamental para contribuir com a resolução de problemas sociais tais como o desemprego. Segundo, têm também respondido àquilo que percebem como necessidades e interesses dos alunos, especialmente daqueles que têm pouco êxito na escola ou que a abandonam cedo.

Em consequência disso, as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer. Ao mesmo tempo que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola.

Um ex-Primeiro Ministro, Tony Blair, disse uma vez: “A educação é a melhor política econômica que temos”. Isso diz muito, por implicação, sobre suas políticas econômicas. No entanto, também representa o tipo de instrumentalismo que tem infestado as políticas educacionais na Inglaterra pelos últimos 30 anos; essa fala tem a ver com aquilo que os políticos esperam que a educação possa fazer “como um meio”, e não com aquilo para o qual ela se destina “como um fim”. É como se a questão dos “fins” fosse muito filosófica e abstrata para os fazedores de políticas e os políticos. Lamentavelmente, os filósofos da educação vêm tendendo a compor o problema pela invocação de ideias como “bem-estar” (White, 2007). Certamente, o bem-estar humano é uma meta importante para todas as sociedades; é, contudo, da mesma forma, uma meta para as famílias e comunidades tanto quanto para as escolas, e diz pouco sobre o papel específico das escolas.

As prioridades das reformas de 2008 foram o deslocamento do foco de conteúdos disciplinares para temas tópicos que atravessam uma gama de disciplinas, e a busca de modos de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente aos conhecimentos cotidianos e às

experiências dos educandos. Os elaboradores de currículo partiram de dois problemas genuínos os quais, estou certo, não são exclusivos da Inglaterra: um currículo “superlotado”, e um excesso de estudantes desmotivados. As reformas tentaram ligar esses dois problemas de modo que explicassem o fracasso das escolas em motivar uma proporção significativa de alunos. O currículo reformado deu ênfase maior à sua flexibilidade e à sua relevância para a experiência que os alunos levam para a escola. Em outras palavras, os elaboradores do currículo viram-no como um instrumento para motivar os estudantes a aprender.

### Por que isso é um problema?

Meu argumento assenta-se em um pequeno artigo de Tim Oates (2009). Uma abordagem instrumentalista do currículo ao mesmo tempo equivoca-se quanto ao que qualquer currículo pode fazer, e confunde duas ideias educacionais crucialmente separadas. A primeira ideia diz respeito ao **currículo**, que se refere ao conhecimento cujo acesso um país concorda deva ser dado a todos os estudantes. A segunda ideia diz respeito à **pedagogia** que, por sua vez, refere-se às atividades dos professores para motivar seus alunos e auxiliá-los a envolver-se com o currículo e torná-lo significativo.

Currículo e pedagogia, eu proponho, devem ser vistos como conceitualmente distintos. Eles se referem às diferentes responsabilidades dos elaboradores de currículo e dos professores, e um depende do outro. Os professores não podem, eles mesmos, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los naquilo que devem ensinar; os elaboradores de currículo, por sua vez, apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os estudantes precisam ter acesso – mas dependem dos professores para motivar os alunos e tornar aqueles conceitos realidade para eles.

As tentativas de incluir as experiências dos educandos em um currículo “mais motivacional” embaçam a distinção currículo/pedagogia e os papéis muito diferentes dos elaboradores de currículo e dos

professores. Como a maioria dos professores bem sabe, é necessário tomar em consideração as experiências e os conhecimentos anteriores que os alunos trazem para a escola, e que os motivam inicialmente. Estes são parte dos recursos que os professores possuem para mobilizar os estudantes e são a base para que eles se tornem aprendizes ativos. Isso é bastante diferente, no entanto, de incluir essas experiências no currículo.

Quero mencionar dois outros problemas que podem surgir de uma visão instrumentalista do currículo. Ambos estão relacionados ao obscurecimento da distinção entre currículo e pedagogia – logo, ambos levam diretamente a uma discussão do papel que as disciplinas têm no currículo. Em primeiro lugar, uma visão mais instrumentalista do currículo tem levado a uma nova evolução bastante perturbadora, vividamente demonstrada nas diretrizes da QCDA – Agência para o Desenvolvimento dos Currículos e das Qualificações (ver <http://www.qcda.gov.uk/curriculum/36.aspx><http://www.qcda.gov.uk/curriculum/36.aspx><http://www.qcda.gov.uk/curriculum/36.aspx><http://www.qcda.gov.uk/curriculum/36.aspx>).

Refiro-me especificamente à proliferação de orientações específicas para os professores. Embora os professores não tenham, por exigência legal, de adotar essas recomendações, a natureza de autoridade que lhes confere sua origem na QCDA, juntamente a seu vínculo com especificações de conteúdo nas quais se baseiam as avaliações, tornam-nas difíceis de ignorar. A presunção dessas diretrizes parece ser que a solução para a falta de motivação dos alunos seria mais orientação curricular para os professores, ao invés do fortalecimento e suporte do seu conhecimento pedagógico e de conteúdo – e, em consequência, do seu profissionalismo.

Em um contexto político mais amplo, no qual muita ênfase é posta nas notas dos alunos e nos resultados de exames, e onde as escolas podem ser classificadas e certificadas nacionalmente com base nesses números, não estaremos levando o argumento longe demais se

sugerirmos que o currículo em si mesmo está-se tornando, crescentemente, um meio de responsabilização ao invés de um guia para os professores. Dois exemplos contrastantes de especificações curriculares ilustram esse ponto. Um vem da QCDA e era usado por uma escola estatal; tinha de 10 a 12 páginas. O outro, de uma Junta de Exames, era usada por uma escola privada, onde taxas eram cobradas (pública, nos termos ingleses)<sup>3</sup> e tinha uma página e meia. Ambos abordavam o tema da qualidade. No entanto, tinham ideias muito diferentes acerca de profissionalismo docente, da distinção entre currículo e pedagogia, e acerca do quanto se poderia confiar nos professores.

O segundo problema que deriva de tratar-se o currículo como um “instrumento” é o fato de que isso possibilita aos governos alegarem que os problemas sociais ou econômicos podem ser “solucionados” através de mudanças no currículo. Não estou negando que o currículo deve sempre ser aberto ao debate democrático. Contudo, a não ser que as exigências políticas dos governos precisem fazer face a critérios educacionais explícitos dos elaboradores de currículo acerca daquilo que um currículo pode fazer, corre-se o risco de que o mais fundamental propósito da escola – levar os alunos para além da sua experiência de maneiras que eles provavelmente não teriam acesso em casa – seja negligenciado. E é para isso, certamente, que as escolas servem.

Para resumir minha argumentação até aqui: primeiro, o currículo precisa ser visto como tendo um propósito em si mesmo: o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar os alunos ou para resolver problemas sociais. Segundo, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não baseado em conteúdos ou habilidades. Os conceitos,

---

<sup>3</sup> N. T. – no Reino Unido, as escolas gratuitas, financiadas pelo governo, são denominadas de *state schools* (escolas estatais); as escolas que funcionam mediante o pagamento de taxas são conhecidas por *private schools*, *independent schools* ou, ainda, *public schools* (cf. [http://en.wikipedia.org/wiki/State\\_school#United\\_Kingdom](http://en.wikipedia.org/wiki/State_school#United_Kingdom)).

entretanto, são sempre sobre algo. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no velho currículo – mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, logo, não desenvolverão a compreensão e não progredirão na sua aprendizagem. Terceiro, é importante distinguir currículo e pedagogia, na medida em que eles se relacionam de modo diferente ao conhecimento escolar e ao conhecimento cotidiano que os estudantes levam de diversas maneiras para a escola. 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. Quarto, são os professores, no seu trabalho pedagógico, e não os criadores de currículos, que recorrem ao conhecimento cotidiano dos alunos para ajudá-los a engajar-se com os conceitos estipulados pelo currículo e a ver sua relevância. Finalmente, o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas, desenvolvido por comunidades de pesquisadores. Este é um processo que tem sido descrito como *recontextualização curricular* (Barnett, 2006). Essas comunidades de pesquisa, entretanto, não estão envolvidas nas escolas. Daí segue que o currículo não pode impor de que formas esse conhecimento é alcançado; o processo de “recontextualização” deverá ser específico a cada escola e comunidade onde esta se localiza, e depende do conhecimento profissional dos professores.

Por que, então, o currículo deve ser baseado em disciplinas? Este é o tópico da segunda metade deste artigo.

### **As disciplinas, o currículo e os propósitos da escola**

Nesta seção, desloco meu foco do currículo para a escola, e dos criadores de currículos para os professores de disciplinas. Apoio-me, aqui, no trabalho do sociólogo e filósofo francês Bernard Charlot (Charlot, 2009). Seu ponto de partida é a escola e o tipo de lugar que ela é. Ao desenvolver seu argumento, extrairei cinco passos relacionados.

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas tais como história, geografia e física são as ferramentas que os professores possuem para ajudar os alunos a dar o salto da experiência àquilo que o psicólogo russo, Vygotsky, denominou “formas superiores de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” em conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados.

Por vezes, esses conceitos possuem referentes fora da escola, no ambiente de vida dos alunos – em uma cidade, por exemplo, como Auckland. Todavia, as relações estabelecidas pelos alunos com Auckland como um “conceito” devem ser diferentes da relação com sua “experiência” de Auckland enquanto o lugar onde vivem.

É importante que os alunos não confundam a Auckland de que fala a professora de geografia com a Auckland onde moram. Até um certo ponto é a mesma cidade, mas a relação estabelecida pelos alunos com ela nos dois casos não é a mesma. A Auckland onde vivem é um “lugar de experiência”. Auckland como exemplo de uma cidade é um “objeto de pensamento”, ou um “conceito”.

Se os alunos não entendem a diferença entre pensar sobre Auckland como um exemplo do conceito geográfico de uma cidade e a sua experiência de viver em Auckland, terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los além de sua experiência. Por exemplo, a professora pode perguntar à sua classe quais são as funções da cidade de Auckland. Isso requer que os alunos pensem na cidade em seu papel no governo e nos negócios, e não apenas descrevam como eles, seus pais e amigos experienciam a vida lá.

Este argumento pode ser expresso do seguinte outro modo: os conceitos “teóricos” de disciplinas como geografia e os conceitos cotidianos que compõem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes, e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes. Mais uma vez, foi Vygotsky quem primeiro apontou essas diferenças. Vale a pena resumi-las.

Os conceitos teóricos têm origem em comunidades de especialistas que produzem conhecimento, tais como físicos e geógrafos. Tais conceitos possuem propósitos específicos: eles nos permitem fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares, e testar nossas generalizações. Os conceitos teóricos relacionam-se sistematicamente uns aos outros (em conteúdos e disciplinas) e são adquiridos consciente e voluntariamente através da pedagogia em escolas e universidades.

Em contraste, “pegamos” os conceitos cotidianos inconscientemente em nossa vida diária; estes são adquiridos através da experiência de maneiras *ad hoc*, para propósitos específicos relacionados a problemas particulares em contextos particulares. Eles formam o conhecimento do qual necessitamos para viver em sociedade.

As disciplinas, portanto, são conjuntos de conceitos teóricos relacionados, tais como a cidade e os bairros para os geógrafos urbanos e os professores de geografia. São também as formas de organização social que reúnem os especialistas em dada disciplina e lhes conferem sua identidade.

Às vezes, tanto em geografia quanto em outras disciplinas, os conceitos presentes no currículo não possuem um referente no ambiente da vida do aluno. Tais conceitos pertencem apenas a um mundo específico, construído por pesquisadores especialistas envolvidos no desenvolvimento de conhecimento novo. Bons exemplos são átomos e elétrons em ciências. Por outro lado, como esses conceitos foram experimentados e testados por especialistas, o acesso a eles é o modo mais confiável de que dispomos para expandir a compreensão dos estudantes.

Charlot (2009) chega à conclusão de que os professores têm duas tarefas pedagógicas fundamentais. Uma delas é auxiliar os estudantes a administrar a relação entre os conceitos das diferentes disciplinas que configuram o currículo e seus referentes nas vidas desses alunos. A segunda tarefa é introduzir os alunos em conceitos que possuem significados os quais não derivam de, ou não se relacionam diretamente a, sua experiência

As disciplinas, então, como base do desenho curricular, possuem duas características. Em primeiro lugar, consistem em conjuntos relativamente coerentes de conceitos com relações distintas e explícitas umas com as outras. Diferentes disciplinas têm regras para definir fronteiras entre elas e outras e para como seus conceitos se relacionam. Essas regras variarão quanto à precisão com que são definidas. Bernstein usa os conceitos “hierárquicas” e “segmentadas” para distinguir entre disciplinas como física e literatura (Bernstein, 2000). Em segundo lugar, as disciplinas são também “comunidades de especialistas” com histórias e tradições distintas. Através dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que, na universidade, produzem novo conhecimento. Cada vez mais elas também conectam professores em diferentes países por meio de revistas científicas, de conferências, da Internet.

Dois traços distinguem essa visão das disciplinas, associada ao que referi como um “currículo de engajamento”, da visão tradicional de disciplinas, associada a um “currículo de cumprimento”. O primeiro traço é o fato de as disciplinas serem entes históricos e dinâmicos que se transformam com o tempo, em parte através do seu desenvolvimento interno pelos especialistas e em parte sob pressões externas, políticas e outras. Em contraste com a visão tradicional, as disciplinas aqui não pertencem a um cânone fixo, definido pela tradição, com conteúdos imutáveis. Isso não significa dizer que é possível ter-se um conteúdo ou uma disciplina sem algum tipo de acordo sobre um “cânone” de textos, conceitos e métodos. Significa, isto sim, que o próprio cânone possui uma história e, embora não seja fixo e inalterável, tem ao mesmo tempo uma estabilidade e uma abertura, sobre as quais os alunos podem apoiar-se para estabelecer suas identidades.

A segunda diferença está em que, ao adquirir conhecimento disciplinar, os alunos não estão simplesmente cumprindo regras e conteúdos específicos, como se fossem instruções. Ao adquirir conhecimento disciplinar, estão aderindo àquelas “comunidades de especialistas”, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de funcionar. Os conteúdos, portanto, desempenham três

papéis em um “currículo de engajamento”. O primeiro é um papel curricular: os conteúdos dão garantias, através de suas ligações com as disciplinas e com a produção de conhecimento novo, de que os estudantes terão acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo é um papel pedagógico: os conteúdos estabelecem pontes para que os alunos possam transitar de seus “conceitos cotidianos” para “conceitos teóricos” associados a diferentes disciplinas. O terceiro papel é gerador de identidade para professores e alunos. As disciplinas são cruciais para o sentido que os professores dão a si mesmos como membros de uma profissão. O conhecimento do conteúdo da sua disciplina fornece aos professores a base para a sua autoridade sobre os alunos. Para estes, o movimento do seu mundo cotidiano onde os conceitos são desenvolvidos experiencialmente, em relação a problemas que surgem em contextos específicos, para o mundo da escola, que trata o mundo como um objeto para ser pensado, pode ser uma experiência ameaçadora e criadora de um grande estranhamento. O mundo cotidiano não é como a escola. Não se divide em conteúdos ou disciplinas. Esse papel gerador de identidade das disciplinas é particularmente importante para estudantes de lares desfavorecidos, bem como para seus professores. Muitos desses estudantes vão para a escola com pouca experiência em tratar o mundo como algo mais do que um conjunto de experiências – conceitualmente, em outras palavras. As disciplinas, com suas fronteiras que separam aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não apenas estabelecem a base para analisar e formular questões sobre o mundo; elas também fornecem ao estudante a base social para o um novo conjunto de identidades enquanto aprendentes. Com as novas identidades disciplinares que adquirem através do currículo, para somar-se àquelas com as quais eles chegaram à escola, os alunos têm mais chance de resistir, ou pelo menos de lidar com o senso de alienação de sua vida fora da escola que a escola pode produzir.

Como antigo professor de química, e professor universitário de sociologia, tenho alguma ideia dos conceitos de química, como periodicidade e valência, e dos de sociologia, como solidariedade e

classe social. Tais conceitos, a relação entre eles e com o mundo da vida cotidiana, possuem suas próprias histórias disciplinares. São eles que constituem as disciplinas e fornecem os modos mais poderosos que temos de generalizar para além da nossa experiência de mundo. É por essa razão que defendo as disciplinas como a base para o currículo.

## Conclusões e desafios

Neste artigo, desenvolvi uma argumentação a favor do papel chave que representam as disciplinas no currículo e indiquei algumas das razões pelas quais esse papel tem sido solapado pelos recentes desenvolvimentos no campo do currículo. Vários problemas, contudo, se mantêm.

Em muitos países, um currículo não disciplinar, baseado em temas ou tópicos originados no interesse dos alunos vem sendo experimentado, provando-se atraente para professores e alunos. Ele parece resolver os problemas da relevância do currículo no que diz respeito ao “interesse do aluno”, e às questões relativas à experiência das disciplinas como uma forma de “tirania cultural”. O que venho argumentando é que tais currículos, que de maneira bastante explícita borram a distinção entre currículo e pedagogia, inevitavelmente carecerão de coerência e serão limitados se os tomarmos como base para o progresso dos alunos. A base para a escolha de tópicos e temas seria em grande medida arbitrária ou fundada na experiência de professores individuais – e não no conhecimento especializado de professores e pesquisadores desenvolvido ao longo do tempo.

Em um currículo desse tipo, os professores precisariam recorrer mais à sua autoridade posicional na escola, e não ao seu conhecimento de especialistas no conteúdo. Além disso, os alunos poderiam ter dificuldades para estabelecer suas identidades como aprendentes na escola, ou inclinando-se para uma lealdade pessoal a professores específicos, ou rejeitando a autoridade posicional do professor como burocrática ou ilegítima – o início de um descontentamento que seguidamente acaba em evasão. Apesar desses problemas, não parece

provável que o apoio a um currículo integrado ou temático vá desaparecer, especialmente entre professores radicais. Tais currículos parecem oferecer uma maneira de superar o problema da superespecialização; como, em um currículo organizado em torno de disciplinas, os estudantes adquirem recursos que lhes permitirão “fazer conexões” e ganhar um sentido do mundo como um “todo”? Esta questão é importante, mas está além do objetivo deste artigo. Limitar-me-ei, portanto, a algumas breves observações. O problema da “conexão” não possui solução fácil, e não há evidência de que a especialização intelectual esteja por ser revertida. Para as escolas, o que sugiro é que este é um problema pedagógico e não curricular. Em termos do currículo, não há alternativa adequada às disciplinas para estipular os conceitos que queremos que os alunos adquiram. Não há princípios gerais “de conexão” no currículo, como eu pensava (ou esperava), alguns anos atrás, que possam dar algum sentido à ideia de “especialização unificadora” (Young, 1998). Minha resposta provisória é que a capacidade de estabelecer conexões ou de “atravessar fronteiras” pode ser desenvolvida pelos professores; essa capacidade nasce da força da identidade do estudante como aprendente, e dos problemas que ele ou ela enfrentam e com os quais os conceitos baseados em disciplinas não conseguem lidar adequadamente.

Há um paralelo que precisa ser mais explorado entre este ponto e a ideia expressa por Abbott (2001), por Moore (2009) e Muller (2000) de que, no campo da produção do conhecimento, “uma forma de interdisciplinaridade” é uma parte normal do desenvolvimento do conhecimento. Esta é uma interdisciplinaridade que decorre da abertura das disciplinas e de suas limitações, e não de algum princípio externo imposto. No contexto da escola, é de responsabilidade do professor de uma dada disciplina monitorar, criticar e por vezes apoiar aqueles alunos que lutam para mover-se para além das regras dessa disciplina. Se você realmente dominar o violino ou o *cello*, terá acesso a músicas que vão bem além do âmbito do seu instrumento. Esta é minha posição sobre as disciplinas.

Por fim, quero considerar duas objeções bastante diferentes do meu argumento em defesa de um currículo baseado no conhecimento. A primeira objeção diz que, apesar de distinguir entre modelos de currículo “de cumprimento” e “de engajamento”, meu modelo de engajamento de um currículo disciplinar difere muito pouco do currículo tradicional defendido por nosso novo Secretário de Estado. Em outras palavras, ele inevitavelmente perpetuaria um sistema elitista e desigual, e continuaria a negar oportunidades de aprendizagem aos alunos provenientes de lares desprivilegiados. É um argumento familiar e é consistente com a crítica das disciplinas que fiz em meu primeiro livro, *Conhecimento e Controle* (Young, 1971).

Conforme discuto em um segundo artigo sobre esta questão (Young, 2011), tenho sido levado a repensar minhas primeiras ideias sobre o conhecimento, o currículo e o papel da escola. Isso não significa que eu agora tenha passado a ignorar o fato de que as escolas, nas sociedades capitalistas, reproduzem as classes sociais e outras desigualdades. No entanto, a realidade de que *alguns* meninos de famílias de classes trabalhadoras têm êxito na escola apesar de suas desvantagens culturais; e de que em muitos países *as meninas se saem melhor do que os meninos* (Marrero, 2008), apesar da discriminação de gênero na sociedade, sugere que o papel da escola e do currículo baseado em disciplinas é mais complexo do que o de sustentar desigualdades.

Em sociedades desiguais tais como a da Inglaterra, qualquer currículo escolar dará sustentação a essas desigualdades. A escola, todavia, também representa (ou pode representar, dependendo do currículo), as metas universalistas de tratar a todos os alunos igualmente, e não apenas como membros de diferentes classes sociais, diferentes grupos étnicos ou como meninos e meninas.

A escolarização pública, com seu objetivo de maximizar o desenvolvimento intelectual de todos os estudantes, pode ser pensada como uma instituição – como a ciência, a democracia e os sindicatos. Nenhuma delas realizou plenamente as metas a si associadas, mas

nenhuma é o produto, tão somente, do capitalismo ou do colonialismo e de suas divisões. As escolas públicas surgiram, em parte, das necessidades de um capitalismo industrial em expansão, e das desigualdades em termos de classe social que isto gerou. Foram também, contudo, produto do Iluminismo do século XVIII, e dos valores de universalismo e igualdade a ele associados. As escolas e o currículo, assim como a democracia e os sindicatos, estão em constante tensão com seu contexto. Não são unicamente produtos desse contexto.

Seria ingênuo imaginar que qualquer currículo pudesse ultrapassar desigualdades geradas alhures. As sociedades capitalistas, em diferentes graus, produzirão sempre desigualdades nos campos da educação, da saúde, da habitação, ou de qualquer serviço público. Por outro lado, um currículo baseado em disciplinas possui um grau de objetividade sustentado na presunção de que esse é o modo mais confiável que desenvolvemos de transmitir e adquirir “conhecimento potente”. Ninguém imaginaria que a criação de conhecimento novo pudesse começar a partir da experiência ou da vida cotidiana. Diz-se que Isaac Newton afirmou: *Se eu fui capaz de ver mais longe é porque estava de pé nos ombros de gigantes*. Isso não é menos verdadeiro se nos referirmos à aquisição do conhecimento. As disciplinas ligam a aquisição do conhecimento novo à sua produção. Negar isso no campo do currículo não é diferente de negar acesso a medicamentos antirretrovirais para os africanos com HIV/Aids sob o argumento de que seria uma demonstração de falta de respeito para com seu conhecimento local.

Podemos relacionar esse argumento com minha explicação anterior sobre as disciplinas. De modo geral, as famílias da classe média possibilitam a seus filhos mais oportunidades de tratar o mundo “como um objeto”, ou de um modo mais capaz de estabelecer paralelos com as disciplinas, e não apenas como uma experiência, do que as famílias da classe trabalhadora; assim, não surpreende que as primeiras estejam melhor preparadas para um currículo disciplinar. Podemos denominar a isso de *subsídio da classe média*. Ao mesmo tempo, as disciplinas, com

sua sequência, ritmo e seleção de conteúdos e atividades, são o mais perto a que podemos chegar, em educação, de fornecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável. Em outras palavras, as disciplinas escolares expressam, no mínimo, valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais, e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou gêneros. As escolas de elite são bem sucedidas por duas razões. A primeira delas é a possibilidade, que lhes é conferida pela cobrança de taxas elevadas, de serem social e intelectualmente seletivas. A segunda é o fato de possuírem recursos para recrutar os melhores entre os professores de disciplinas especializadas. A falta de professores qualificados é um motivo importante para que, em termos relativos, as escolas públicas não se saiam tão bem. O enfraquecimento da base disciplinar do currículo tornará mais difícil para os estudantes a distinção entre os “objetos de pensamento”, ou conceitos, que constituem um currículo, e sua experiência. Uma razão pela qual nosso novo Secretário de Estado está errado é que ele está endossando um objetivo universalista – os professores de disciplinas tratam todos os alunos de modo igual – em um contexto nãouniversalista – nem todos os alunos têm o mesmo acesso a professores qualificados de disciplinas especializadas.

A segunda objeção levantada à re-conceitualização que fiz de um “currículo de engajamento” baseado em disciplinas diz que ele não leva em conta as transformações globais da sociedade que aconteceram e estão acontecendo. Quanto a essa questão, posso apenas pincelar minha resposta; ela exigiria outro artigo. O enfraquecimento das fronteiras entre as disciplinas escolares e o conhecimento cotidiano costuma ser apresentado como consistente com as transformações políticas e econômicas associadas à globalização. Pode-se aí estabelecer paralelos com o recente entusiasmo pela transição daquilo que é conhecido como conhecimento de Modo 1 para um conhecimento de Modo 2<sup>4</sup>, como a base para uma nova abordagem da produção do

---

<sup>4</sup> N. T. O autor faz referência a dois modelos de produção do conhecimento: o Modo 1, que caracteriza a pesquisa mais tradicional e se preocupa fundamentalmente com a pesquisa de conhecimento básico, produzido de forma disciplinar e

conhecimento (Gibbons et al., 1994). Faz-se então a defesa de um currículo escolar interdisciplinar ou temático, como sendo mais afinado com o mundo “tal como este vem se tornando” (Young e Muller, 2010). Meu argumento, aqui, é que, mesmo se essas tendências globais forem uma predição acurada de mudança social no que diz respeito às ocupações, ainda assim não temos base para presumir que elas se aplicam tanto às condições para a aquisição de conhecimento confiável quanto para sua produção.

A produção de conhecimento novo pela pesquisa e sua aquisição através da educação formal são fenômenos relativamente recentes na história humana. Há todo um conjunto de trabalhos na sociologia do conhecimento, remontando pelo menos ao sociólogo francês Émile Durkheim, há mais de um século, que explica as condições que criaram essa possibilidade. Durkheim sustenta que a diferenciação entre conhecimento e experiência e entre conhecimento teórico e cotidiano são as condições mais fundamentais para a aquisição e produção de conhecimento novo (Durkheim, 1983; Young, 2008).

Vou concluir com uma citação de Max Weber, o sociólogo alemão cuja carreira transcorreu entre 1890 e 1920. No final de sua famosa obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Weber escreveu:

Na civilização ocidental, e apenas na civilização ocidental, surgiram fenômenos culturais (e o currículo disciplinar pode ser pensado como um deles, embora Weber não se referisse a ele) que (como gostamos de pensar) se situam em uma linha de desenvolvimento que possui significação e validade universais (apud Kronman, 2007).

---

independentemente do campo de sua aplicação ou de suas injunções práticas. O compromisso central do pesquisador é com o avanço do próprio conhecimento; o Modo 2, que se caracteriza pelo apagamento das fronteiras entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, importando ao pesquisador o uso social que se faz do conhecimento produzido. Caracteriza boa parte da pesquisa contemporânea que tem no horizonte os usos e as aplicação práticas do conhecimento que é produzido.

Para alguns, isso pode soar como uma forma inicial de neo-colonialismo, ao tentar extrair um conjunto de ideias de seu contexto político e histórico e reivindicar sua universalidade. Penso que Weber levantava uma questão com profundas implicações para nós, no campo da educação. A questão é mais ou menos esta: quais são as implicações educacionais e políticas de haver determinados conhecimentos que possuem significados generalizáveis e um grau de objetividade que não podem ser reduzidos a seus contextos ou origens? As implicações consistem em saber se há razões para negar acesso a esse conhecimento para a próxima geração, quaisquer que sejam seus *backgrounds* sociais ou culturais.

## Referências

- Abbott, A. (2001). *Chaos of disciplines*. Chicago: Chicago University Press.
- Barnett, M. (2006). Vocational knowledge and vocational pedagogy. In M. Young & J. Gamble (Eds.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Pretoria: HSRC Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Charlot, B. (2009). School and the pupils' work. *Sisifo. Educational Sciences Journal*, 10, 87-94. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Durkheim, E. (1983). *Pragmatism and sociology* (J. C. Whitehouse, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Schwartzman, S., Nowotny, H., Trow, M., & Scott, P. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gove, M. (2009). *Failing schools need new leadership*. Retrieved from <http://michaelgovemp.typepad.com/files/gove-2009-conference-speech-2.pdf>
- Kronman, A. (2007). *Education's end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. New Haven: Yale University Press.

Marrero, A. (2008). Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas. *Mora (B. Aires)*, 14(1), 29-42. Retrieved from: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2008000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2008000100002&lng=es&nrm=iso)

Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. London: Polity Press.

Moore, R. (2009). *Towards the sociology of truth*. London: Continuum.

Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum, and education policy*. London: RoutledgeFalmer.

Oates, T. (2009). *Missing the point: Identifying a well-grounded common core*. Cambridge: Cambridge Assessment.

White, J. (2007). What schools are for and why? IMPACT 14, Retrieved from [http://www.philosophy-ofhttp://www.philosophy-of-education.org/impact/impact\\_details.asp?id=14](http://www.philosophy-ofhttp://www.philosophy-of-education.org/impact/impact_details.asp?id=14)

Yates, L. & Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1), 4-10.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

Young, M. (1998). *The curriculum of the future: From 'The New Sociology of Education' to a critical theory of learning*. London: Routledge.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Young, M. (2009a). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204.

Young, M. (2009b). What are schools for? In H. Daniels, J. Lauder & J. Porter (Eds.) *Knowledge, Values and Educational Policy* (pp. 10-18). London: Routledge.

Young, M. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1-12.

Young, M. (2011). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Pacific Asian Education*, 22(1),(forthcoming) . . .

Young, M. & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.

**Michael F. D. Young** é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a Sociologia da Educação e os estudos no campo do currículo. É um precursor do movimento que ficou conhecido como “Nova Sociologia da Educação”, que colocou no centro de suas problematizações o conhecimento escolar como arbitrário e construção cultural. Tem publicado livros e artigos por décadas que problematizam essas questões.

E-mail: [m.young@ioe.ac.uk](mailto:m.young@ioe.ac.uk)

Recebido em fevereiro de 2011

Aceito em abril de 2011