

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOHN FIORESE

CONHECIMENTO E CURRÍCULO:
UM ESTUDO SOBRE A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO
DE MICHAEL F. D. YOUNG

CURITIBA
2013

JOHN FIORESE

CONHECIMENTO E CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE A NOVA SOCIOLOGIA
DA EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO DE MICHAEL F. D. YOUNG

Trabalho de graduação apresentado à
disciplina Trabalho de Conclusão de Curso do
Curso de Pedagogia do Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valéria Milena
Rohrich Ferreira

CURITIBA
2013

À minha família, que sempre ofereceu suporte em todos os momentos e a meus amigos, colegas e professores, que sempre me incentivaram no decorrer do curso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, devo agradecer imensamente à professora Valéria, quem me auxiliou de forma excelente durante a realização deste trabalho e, também, quem me aceitou como orientando prontamente à minha solicitação. Também gostaria de agradecer ao próprio Michael Young, que sempre me respondeu imediatamente quando precisei de algum favor (texto, indicação, etc.).

Devo meus agradecimentos a todos que direta ou indiretamente influenciaram meu trabalho. Entre estas pessoas, minhas amigas Rafaela, Luciane, Deisi e Daniela, pelas conversas sobre sociologia, antropologia, história e demais temas que me inspiraram a escrita deste.

Aos meus colegas de curso, mas principalmente às mais próximas, com quem trabalhei em equipe e com quem sempre hei de possuir amizade: Ana Paula, Christiane, Kaline, Fernanda, Almerilis, Angelita e Maguida.

A todos os meus professores, não somente da Universidade, mas também de todo meu processo de escolarização e de atividades extracurriculares, a quem devo meus sinceros reconhecimentos pelo profissional que me torno hoje.

A meus colegas de trabalho, que sempre me apoiaram no decorrer do curso e com quem compartilho reflexões não somente sobre o processo educativo, mas também, sobre a vida.

A toda minha família, que sempre me apoiou em minhas decisões, cooperando para que todo este processo pudesse ser concluído e a quem devo a maior parte da pessoa que sou hoje.

Por último, agradeço à professora Mônica Ribeiro da Silva pela disponibilidade em ler o meu trabalho e participar da banca.

*Eu não me envergonho de corrigir meus erros e mudar as opiniões, porque não me
envergonho de raciocinar e aprender.
Alexandre Herculano*

RESUMO

Este trabalho apresenta as questões centrais do movimento de crítica à sociologia da educação na década de 1970, que ficou conhecido posteriormente como Nova Sociologia da Educação (NSE). Tal movimento, que teve como principal precursor Michael F. D. Young, não avançou, mas sofreu críticas e acabou por ser repensado pelo próprio precursor. Desta forma, expõe-se a trajetória da perspectiva teórica de Michel F. D. Young, trazendo, não somente a base teórica na qual a Nova Sociologia da Educação foi cunhada, mas também as questões mais atuais do pensamento de Young, mostrando o movimento exercido pelo autor desde a década de 1970 até a atualidade, como suas concepções sobre o conhecimento e suas relações com o currículo.

Palavras-chave: Nova Sociologia da Educação (NSE). Michael Young. Conhecimento. Currículo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 PANORAMA GERAL DO CAMPO CURRICULAR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS ...	10
2 MICHAEL YOUNG E A DÉCADA DE 1970: UM PERÍODO DE CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	16
2.1 Introdução geral da obra Knowledge and Control.....	16
2.2 A Nova Sociologia da Educação: definições e perspectivas.....	24
3 MICHAEL YOUNG NA ATUALIDADE: REPENSANDO A TEORIA	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS	41

INTRODUÇÃO

Ao ser proposta por Michael F. D. Young e outros colegas da sociologia da educação, na década de 1970, a Nova Sociologia da Educação (NSE) parecia um movimento que viria quebrar tradicionalismos no que se refere ao currículo escolar, entretanto este movimento acabou não sendo tão divulgado quanto se queria, ao menos no Brasil.

A obra *Knowledge and Control* (Conhecimento e Controle), organizada por Young, foi o marco inicial da NSE, uma vez que o autor, juntamente com outros¹, criticava as bases do currículo da época, visando uma mudança radical nas propostas curriculares. Mais do que perguntar o que deveria ou não ser ensinado, o movimento questionava as lógicas de poder e controle em instituições formais de ensino (para conhecimento da estrutura da obra, ver anexo 1).

Apesar da pluralidade de autores que compõem obra, quem mais é citado, ao se falar em Nova Sociologia da Educação é Young e a introdução do livro, bem como o primeiro capítulo são os textos que mais definem as características da NSE e são por ele escritos. Uma das razões principais de tal associação é que Young realmente explica as bases desta nova abordagem para a sociologia da educação, apontando novos focos de investigação sociológica.

A obra *Knowledge and Control*, como o próprio Young afirma, é uma coletânea de artigos bastante diferenciados, apesar de tratarem da questão do conhecimento como característica comum.

Com as críticas à NSE -o texto *The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education*², de Rob Moore e Johan Muller (Universidades de Cambridge e Cidade do Cabo, respectivamente), publicado em 1999 demonstra é um bom exemplo desta crítica- Young se vê obrigado a responder e, ao lançar uma nova obra alguns anos depois (*Bringing Knowledge Back In* - Trazendo de volta o conhecimento, 2008), faz um exercício reflexivo sobre a teoria

¹ Basil, Bernstein, Geoffrey M. Esland, Alan F. Blum, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Robin Horton e Ioan Davies.

² O discurso das 'vozes' e o problema do conhecimento e identidade na sociologia da educação (tradução livre do pesquisador).

proposta na década de 1970, além de responder à crítica apontada por Moore e Muller e traçar novos horizontes.

A única obra de Young traduzida no Brasil (*O Currículo do Futuro*, 2000) revê brevemente a questão da NSE, já consciente de algumas críticas ao movimento, contudo foca-se mais na discussão de políticas educacionais da época, na tentativa de alterá-las.

Assim, em meio a todas estas discussões, esta pesquisa tem por objetivo conhecer as principais ideias da Nova Sociologia da Educação e as contribuições de Michael F. D. Young dentro deste movimento, percebendo permanências e alterações nos fundamentos teóricos propostos pelo autor desde *Knowledge and Control* (1971) até a leitura de obras mais atuais (*The Curriculum of the Future – O Currículo do Futuro – e Bringing Knowledge Back In*), bem como de artigos publicados recentemente (para textos coletados de autoria de Young, ver anexo 2).

Como metodologia desta pesquisa bibliográfica, foram utilizadas as seguintes ações: leituras, organização de um banco de levantamento de obras do autor (ver Anexo 2), traduções de textos do autor e alguns outros autores citados por Young, análise do banco de teses, dissertações e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e análise dos títulos dos trabalhos da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Houve um amplo esforço de leitura em inglês e tradução de Young e outros autores e este trabalho expressa um primeiro contato do pesquisador com seus textos, portanto deve ser lido como um primeiro esforço de tradução e interpretação e ainda, pede-se que se considere o recorte temporal com o qual o se necessitou trabalhar e as revisões teóricas que o próprio autor se impôs, nem sempre tão claras em uma primeira leitura (42 anos entre a primeira obra as obras mais atuais).

Assim, este trabalho se organiza em três capítulos. O primeiro capítulo mostra uma perspectiva geral do campo curricular nas últimas décadas e resgata também alguns aspectos históricos concernentes ao início do currículo como campo de estudos. O segundo capítulo traz um panorama geral da teoria de Young na década de 1970 e é bastante baseado na obra *Knowledge and Control*, a qual não

possui nenhuma tradução em Língua Portuguesa³. O terceiro capítulo apresenta revisões feitas por Michael F. D. Young a partir das obras *The Curriculum of the Future* e *Bringing Knowledge Back In* e outros artigos recentes quando seu foco é alterado e ele inicia um processo de repensar suas propostas lançadas na década de 1970 com a Nova Sociologia da Educação.

³ Na obra *O currículo do futuro* (1998), com tradução no Brasil em 2000, até encontra-se pouco desta discussão do capítulo um de *Knowledge and Control* (1971), contudo está amplamente atualizada e revista.

1 PANORAMA GERAL DO CAMPO CURRICULAR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Desde 1918, quando Bobbitt publicou sua obra *The Curriculum*, nos Estados Unidos, e este passou a ser considerado como campo especializado de estudos, as teorias do currículo passaram por diferentes momentos. É de grande relevância compreender a importância das teorias críticas e das discussões posteriores mais atuais.

Em sua gênese, o currículo propunha questões mais específicas às profissões que se prestava a formar, o que expressa um caráter diretamente ligado à economia. As escolas eram até mesmo vistas como instituições comerciais, as quais possuíam objetivos a cumprir, preocupando-se com quais métodos utilizar para chegar a determinados resultados, os quais deveriam ser claramente medidos (SILVA, 2013). Em suma, o currículo caracterizava a escola como uma instituição técnica.

No período pós Segunda Guerra Mundial conhecido como *Guerra Fria*, (principalmente na segunda metade deste período de 45 anos entre o lançamento das bombas atômicas e o fim da União Soviética) diversas modificações e reações passaram a ocorrer no mundo no que concerne aos padrões estabelecidos pela forma de organização social vigente. Pode-se citar o movimento feminista, os protestos estudantis ocorridos em diversos países, como na França, entre outros, a partir da década de 1960. (HOBSBAWM, 1995; SILVA, 2013).

Tais mudanças foram possíveis, uma vez que a apreensão global de que um possível ataque nuclear fosse ocasionado logo em seguida à Segunda Guerra Mundial, causando a destruição do planeta, ou parte dele, já havia passado (HOBSBAWM, 1995). Surgiram, não só no campo dos protestos, mas também no campo intelectual, críticas sobre o pensamento e a estrutura educacional presentes na época.

Dentre estas e outras questões, é que a partir do final da década de 1960, as discussões que tinham como princípio o currículo começaram a mudar. Discussões fundamentadas em teorias como a fenomenologia, o marxismo, a sociologia crítica, entre outras, passaram a criticar a estrutura tecnocrática do currículo. Tais abordagens vieram a ser conhecidas como teorias críticas.

Dentro deste movimento, variados autores podem ser citados em diversos países, contudo é apenas a partir da década de 1970 que obras de maior impacto passaram a ser publicadas, analisando o campo curricular a partir deste novo viés. Observa-se Paulo Freire, no Brasil (A pedagogia do oprimido, 1970), Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, na França (A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado, 1970; A reprodução, 1970; L'école capitaliste en France, 1971, respectivamente), Basil Bernstein e Michael F. D. Young, na Inglaterra (Class, codes and control, v. 1, 1970; Knowledge and control: new directions for the sociology of education, 1970, respectivamente), Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar e Madeleine Grumet, Michael Apple, nos Estados Unidos (Schooling in capitalist America, 1976; Toward a poor curriculum, 1976; Ideologia e currículo, 1979, respectivamente). (SILVA, 2013).

Com a expansão das chamadas teorias pós-críticas⁴ (SILVA, 2013) que trazem diversos fatores a serem levados em consideração ao se pensar o currículo, como por exemplo, as questões multiculturais, raciais, de gênero entre outras, a questão do conhecimento em si parece ter passado a ser, nos últimos anos, menos priorizada. Pode-se perceber esse movimento no Brasil, ao consultar as programações de apresentação de trabalhos nas reuniões anuais da ANPEd no campo curricular (GT 12 de Currículo). Nelas há pouquíssimos trabalhos voltados à questão do conhecimento especificamente no que concerne às fronteiras, ao objeto e à lógica interna de cada disciplina, às questões do conhecimento especializado e aos diferentes domínios de conhecimento (para maiores informações, ver anexo 3). Um rápido olhar somente a partir dos títulos dos trabalhos, já indica pistas sobre esta mudança. Um esforço de organizar tais títulos em temáticas aproximadas, na tabela abaixo, foi um modo, embora simples, de demonstrar um pouco desta discussão (embora se saiba que seria necessário um trabalho exaustivo de leitura dos próprios trabalhos para verificar se isso se confirma).

⁴ Termo utilizado por Tomaz Tadeu da Silva em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, publicado em 1999. Embora não haja consenso sobre a utilização de tal termo, opta-se por ele apenas para situar mais facilmente cada teoria em determinados intervalos temporais.

TÍTULOS DOS ARTIGOS APRESENTADOS NO GT DE CURRÍCULO DA ANPED ENTRE 2009 E 2012		
TEMA PRINCIPAL	Temáticas relacionadas	Número de trabalhos
Políticas de Currículo	Políticas de formação de profissionais; Análises de propostas.	8
Relação de Saberes	Integralização curricular; Transdisciplinaridade; Redes de saberes; Currículo por projetos.	3
Autores	Nietzsche-Deleuze; Foucault-Cortázar.	2
Escola	Ação docente; Rotina de currículo; Cotidiano escolar; Cultura da escola; Currículo praticado; Rotina na educação infantil.	2
Mais próximas de teorias críticas	Cultura; Construção sócio-histórica de currículo; Conhecimento emancipador; Exclusão; História das disciplinas; Ideologia; Poder; Fenomenologia.	5
Termos/termos/conceitos mais próximos das teorias pós-críticas	Cultura (Homi Bhabha); Imagens – cérebro; Heteronormatividade; Práticas de pensamento; Subjetividade; Negros; Índios; Gênero; Multieducação; Virtual; Singularidade; Subjetivação; Biopolítica; Diversidade; Identidade; Divulgações-divagações; Desencaixes e reencaixes; Recontextualização; Discursividade; Corpos; Infância; Cidadania; Pesquisa jurídica; Cinema; HQs, Museus; Teatro; Terreiros de Egun; Currículo movente; Saber/poder; Hibridização; Tecnologia; Intercultural.	30
Produção do Conhecimento	Produção de conhecimento na Pós-graduação e graduação (pedagogia).	2
Currículo Escolar	Confronto entre conhecimento e pedagógico na Alfabetização;	1
Outros	Significados de currículo; Práticas de pensamento; Memória; Teoria do discurso.	5
Professor / ensino de	Prática de professores de Educação Física; Ensino de história.	2

* Algumas temáticas dos títulos foram pontuadas mais de uma vez.

Como pode ser observado, há apenas duas temáticas envolvendo mais especificamente o conhecimento, no sentido abordado acima e, mesmo assim, não com foco no currículo nacional para a educação básica, mas trabalhos mais específicos, voltados ao Ensino Superior e à pós-graduação. Também há uma temática relacionada ao currículo escolar (representada por um único trabalho), que

compreende a questão do conhecimento relativo à Alfabetização e o ecletismo pedagógico, separando-os em suas especificidades.

Esta breve análise somente dos títulos dá pistas de que as discussões de currículo já não focam tanto nas análises das mudanças do mesmo, mas direcionam o olhar para outras temáticas, sem se preocupar com as razões internas de determinados conteúdos. Não se percebe tanto uma preocupação com as fronteiras referentes a cada tipo de conhecimento, o que resulta em um esquecimento de que cada área possui seus próprios conceitos e lógicas.

Com relação à perspectiva teórica adotada por Young atualmente o autor passou a questionar as primeiras questões por ele abordadas, como o sentido do conhecimento que era caracterizado como uma construção social e, portanto, passível de reformulações e totalmente transformável (isso será melhor tratado no capítulo 2). É a partir de obras como *The Curriculum of the Future* (O Currículo do Futuro, 1998), e voltando a estudar autores como Basil Bernstein e outros, é que ele alega desenvolver uma abordagem mais adequada para a sociologia do conhecimento. O motivo pelo qual o autor repensa suas próprias ideias, segundo seus próprios argumentos, adveio do fracasso das reformas curriculares na África do Sul e das consequências de reagir à crítica de Moore e Muller⁵ à Nova Sociologia da Educação (YOUNG, 2009).

Embora se perceba que as temáticas dos trabalhos apresentados na ANPEd realmente demonstram uma virada do campo curricular para estudos pós-críticos, o que se quer ressaltar é que questões como as trazidas por Young atualmente tem interessado pouco ao campo do currículo.

As primeiras críticas do autor começaram com as análises do currículo surgidas a partir do final da década de 1960 as quais propiciaram constantes mudanças em como pensá-lo, tendo em vista que visavam quebrar com os paradigmas tradicionais, os quais traziam uma abordagem bastante tecnocrática do currículo.

Este movimento de crítica, caracterizado como “movimento de reconceptualização”, nos Estados Unidos e “Nova Sociologia da Educação”, na Inglaterra analisava as bases sobre as quais o currículo era alicerçado, como a ideologia por ele determinada e a reprodução sociocultural que ocasionava.

⁵ *The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education* (1999).

Os reconceptualistas criticavam os modelos técnicos dominantes, contudo por meio de duas abordagens principais: de um lado, a crítica advinda do pensamento marxista, o qual analisava a questão da dominação de classes proporcionada por uma escola baseada nos princípios capitalistas e, de outro, uma análise fenomenológica interpretativa de investigação focada “nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2013, p. 38).

Dentre os principais autores considerados reconceptualistas, está Michael Apple, que veio ao longo do tempo se preocupando com as razões principais da organização do currículo. O autor questiona os motivos de determinados conhecimentos estarem presentes no currículo, bem como a razão de alguns destes serem considerados mais importantes que outros além de discutir as questões de poder envolvidas nesta seleção. Este tipo de análise resulta em uma luta pela democracia na escola e, para tanto, há a necessidade de um currículo democrático no qual

(...) os jovens aprendem a ser ‘leitores críticos’ de sua sociedade. Quando se deparam com um conhecimento ou ponto de vista, são encorajados a fazer perguntas do tipo: Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? e Quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo? (APPLE, 2001, p. 26).

Outro autor importante entre os reconceptualistas é Henry Giroux. Para ele, há um apagamento do caráter histórico e político do conhecimento e, desta maneira, o currículo contribui para que as desigualdades sociais continuem se reproduzindo. O autor não somente critica as relações sociais de controle e poder, mas também procura compreender como os significados sobre o conhecimento se construíam e se interligavam dentro da instituição escolar (SILVA, 2013). Uma questão importante introduzida por Giroux é a questão da politização. Ele considera necessário “pedagogizar” o político (inserir a escolarização na esfera política) e politizar o pedagógico, ou seja, incorporar interesses políticos que tenham natureza emancipadora às práticas pedagógicas (GIROUX, 1997).

Com o surgimento do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciado na Inglaterra por Michael F. D. Young e outros na década de 1970, o modelo de análise curricular da “antiga” Sociologia da Educação foi colocado em xeque,

uma vez que fazia uma análise que desconsiderava os motivos que geravam o fracasso escolar de alunos de classes menos favorecidas.

A NSE visava à construção de uma sociologia do conhecimento, a qual levasse em consideração o seu caráter de construção social, bem como suas formas de entrelaçamento com estruturas econômicas, institucionais e sociais (SILVA, 2013).

Desde a década de 1970 até a atualidade, Young, diferentemente de diversos autores, pôde rever sua teoria e reavaliá-la. Quando publicou *Knowledge and Control*, em 1971, o autor criticava, juntamente com outros (Basil Bernstein, Geoffrey M. Esland, Alan F. Blum, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Robin Horton e Ioan Davies), aspectos que caracterizavam as teorias curriculares tradicionais, tais como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 2004).

A partir destas questões, buscava mostrar as relações de poder envolvidas no currículo, indicando elos entre a escola e a reprodução cultural e social, bem como questões como classe, ideologia e modo de produção capitalista articuladas às instituições de ensino da época.

A partir das publicações de *The Curriculum of the Future* (1998) e *Bringing Knowledge Back In* (2008), Young passa a rever alguns dos fundamentos de sua teoria, focado em políticas educacionais (*The Curriculum of the Future*) e no conhecimento e no saber (*Bringing Knowledge Back In*).

Percebe-se, por conseguinte, que as discussões relativas ao campo curricular passaram por diferentes fases e que, para uma compreensão e uma crítica mais eficazes do currículo, é necessário compreendê-las em seus diferentes contextos sociais e históricos.

O capítulo 2 esclarecerá quais foram os alicerces da Nova Sociologia da Educação, baseando-se, principalmente na obra *Knowledge and Control* (1971), para a compreensão de como o panorama apontado por Young na década de 1970 se alterou em relação a seus pontos de vista atuais (os quais serão discutidos posteriormente no terceiro capítulo deste trabalho).

2 MICHAEL YOUNG E A DÉCADA DE 1970: UM PERÍODO DE CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

2.1 Introdução geral da obra *Knowledge and Control*

Michael F. D. Young é professor da Faculdade de Cultura e Pedagogia no Instituto de Educação, Universidade de Londres. Estudou Ciências Naturais na Universidade de Cambridge (a mesma que seu pai que cursou engenharia⁶) e Sociologia nas Universidades de Londres e Essex. Em 1989, recebeu um Doutorado Honorário em Ciências Sociais pela Universidade de Joensuu, Finlândia. Em 2002, recebeu o título de Professor Honorário na Universidade Normal da Capital, Pequim. Ocupa postos similares nas Universidades de Witwatersrand e Pretória, África do Sul e na Universidade de Bath, Inglaterra. Young apresenta palestras em muitos países na Europa, América Latina, Ásia e Australásia e realiza consultorias para diversos órgãos governamentais e não governamentais tais quais OECD, EU, UNESCO, ILO e GTZ.

Quando escreveu *Knowledge and Control*, Young havia acabado de entrar no Instituto de Educação da Universidade de Londres, por convite de Basil Bernstein que era Professor Visitante da Universidade de Essex, durante o mestrado de Young.

A obra, composta por três partes, é explicada por Young na introdução. A parte que segue é uma versão traduzida e adaptada pelo pesquisador a partir do texto introdutório escrito pelo autor em 1971 (nunca traduzido para a Língua Portuguesa) que apresenta um panorama geral da obra, bem como explicita as características nas quais a Nova Sociologia da Educação se desenvolveu e também, as ideias que trazia na época.

Os três trabalhos da parte um preocupam-se, principalmente, com o currículo, entretanto cada um traça tentativas importantes de levantar questões mais gerais sobre o conhecimento sociológico (YOUNG, 1971).

⁶ Fonte: e-mail pessoal trocado com o autor, que também comentou que passou a vida toda em Londres e que viaja bastante a trabalho para locais como: “Portugal, Spain, South Africa, New Zealand, Australia, Vietnam, Brazil, Argentina”.

O primeiro artigo, escrito pelo próprio Young, tenta explorar uma dimensão estrutural crucial da organização social do conhecimento educacional, a estratificação do conhecimento e as formas pelas quais variações na estratificação do conhecimento podem ser expressas por educadores. O autor procura compreender e mostrar o relacionamento dialético entre acesso ao poder e oportunidade de legitimar certas categorias dominantes, e os processos nos quais a disponibilidade de tais categorias a alguns grupos permite a eles afirmar poder e controle sobre outros (YOUNG, 1971).

O segundo artigo, escrito por Bernstein, é uma extensão e desenvolvimento de seu trabalho na sociologia da linguagem. Pode ser considerado uma versão inicial de seu conhecido trabalho *Classificação e Enquadramento do conhecimento educacional* (*The classification and framing of educational knowledge*), que veio a se desenvolver em sua obra em cinco volumes *Classe, Códigos e Controle* (*Class, codes and control*). Ele desenvolve os conceitos de classificação e enquadramento para sugerir explicações de possíveis mudanças na organização do conhecimento educacional e suas consequências. Utiliza tais conceitos para examinar relações entre professores e alunos, distinções entre conteúdos e mudanças no que conta como apresentação válida do conhecimento. As ideias de enquadramento e classificação sugerem formas de reconceptualizar o processo de socialização que são potencialmente aplicáveis a qualquer contexto onde este processo acontece, trabalho, casa e escola, o que sugere um ponto de significância sociológica mais geral (YOUNG, 1971).

O terceiro e último artigo da primeira parte da obra é de Geoffrey M. Esland, na época aluno de Young, e é baseado em sua dissertação de mestrado. Esland desenvolve um quadro teórico que junta uma perspectiva simbólico-interacionista com uma sociologia do conhecimento fenomenológica para sugerir como ensinar e aprender podem ser estudados como processos inter-relacionados de organizar o conhecimento. Ele começa com uma suposição de que as realidades objetivadas que definem os objetivos de ensinar devem ser compreendidas em termos de seus significados subjetivos para professores e alunos. O autor examina a gama de estruturas cognitivas que forma a base destas realidades, em particular suas possíveis epistemologias e seus paradigmas psicológicos e as conceitua como pedagógico, sujeito e perspectivas de carreira de professores (YOUNG, 1971).

Os artigos da segunda parte da obra levantam a questão *O que conta como conhecimento?*, sendo que Alan F. Blum se preocupa com as bases normativas, Nell Keddie, com a sala de aula e Pierre Bourdieu, com as definições sociais de culturas intelectuais (YOUNG, 1971).

No primeiro artigo desta parte, Blum elabora a noção de um corpo de conhecimento baseando-se em Hobbes, Descartes e Marx, mostrando como cada um concebia conhecimento como “um produto de compreensões informais negociadas entre membros de uma coletividade intelectual organizada” (BLUM *apud* YOUNG, 1971, p. 117). Além disso, mostra que esta concepção os levou não somente a tratar diferentes corpos de conhecimento desta forma (Descartes – conhecimento não matemático; Hobbes – filosofia política), mas que suas bases específicas para tratar conhecimento variavam. Blum vê o critério de Hobbes para criticar a filosofia política tradicional como *aplicabilidade* – se os membros (no caso de Hobbes, a classe aristocrática dominante) “são capazes de usar tal conhecimento como ordens normativas na formulação de cursos rotineiros de ação” (BLUM *apud* YOUNG, 1971, p. 120). Esta crítica sugere um estudo de formas de *conhecimento profissional*, de ciência de gerenciamento à teoria educacional, que faz suposições sobre suas *aplicabilidades*. O autor sugere que Descartes usou um modelo de um corpo de conhecimento específico para criticar outros, na suposição da *certeza* da verdade matemática (YOUNG, 1971).

Em sua crítica a Marx em relação ao conhecimento, Blum aponta que para Marx “a construção de um corpus de conhecimento está inextrincavelmente ligado aos interesses daqueles que o produzem”, que gera “seus próprios auto justificáveis padrões e avaliação” (BLUM *apud* YOUNG, 1971, p. 118-119). Para Marx, os interesses se referem à propriedade, embora a ideia seja claramente importante se alguém a estende a grupos ocupacionais de hierarquias administrativas (YOUNG, 1971).

Blum sugere, ao basear-se em Hobbes, Descartes e Marx, um olhar para a maneira pelas quais práticas organizacionais acabam se tornando características do conhecimento produzido. Ao considerar a investigação sociológica como tópico de investigação, ele argumenta que para prosseguir, sociólogos devem aceitar uma *cultura comum* que nunca é descrita ou analisada por eles. Por fim, Blum direciona a investigação na sociologia da educação para as práticas organizacionais das quais

fenômenos como os corpos de conhecimento comumente conhecidos como *matérias* são produtos. (YOUNG, 1971).

O segundo trabalho desta segunda parte da obra, escrito por Nell Keddie pode ser visto em parte como um exemplo de como as ideias de Blum podem ser usadas na sociologia da educação. Keddie, tal qual Esland, era aluna de Young na época e escreveu baseada em sua dissertação de mestrado. Ela imagina *habilidade* e *matérias* como corpos de conhecimento e examina as características da prática cotidiana de professores que os produzem. Em relação aos dados do campo de estudo, ela mostra como professores constroem seu conhecimento sobre os alunos e como isto se relaciona não somente a qual conhecimento eles disponibilizam a eles, mas também à maneira que os professores esquadriham a atividade dos alunos para significados apropriados e esperados em sala de aula. Os dados ilustram as distinções que professores fazem entre conhecimento escolar, que é ordenado por *matérias* e conhecimento de senso comum ou não escolar de alunos e professores. Como Keddie sugere, é a concepção hierárquica do que *conta como conhecimento e habilidade* detida pelos professores e que estão implícitas neste ordenamento, que possui um papel crucial nos processos de diferenciação dentro da escola (YOUNG, 1971).

O terceiro e último artigo da segunda parte da obra é escrito por Pierre Bourdieu, onde ele define o conceito de *campo intelectual*. Sociólogos, na Inglaterra e nos Estados Unidos, dificilmente consideravam o *conteúdo* da educação, ou em termos de como o sistema educacional podia influenciar significados publicamente disponíveis ou como definições contemporâneas de cultura tinham consequências para a organização do conhecimento no sistema escolar. Estas questões estavam sendo consideradas por não sociólogos, mas normalmente de uma perspectiva bem mais estreita que ou trata a *alta cultura* acadêmica como um *bem* inquestionável sancionado pela tradição ou aplica a terminologia Marxista de cultura burguesa de uma forma igualmente não crítica. Não se encontrava nenhum autor analisando como estilos, mídia e formas de apresentação nas artes são socialmente construídos e, também, no sentido de serem produtos históricos das atividades compartilhadas entre os envolvidos (YOUNG, 1971).

Ao direcionar seu trabalho aos problemas citados, Bourdieu concebe o *campo intelectual* como o conjunto mediador de agências nas quais vários grupos de produtores competem por legitimação cultural. Ao elaborar o conceito de *campo*

intellectual, o autor sugere os contextos social e econômico para três aspectos dos mundos literário e artístico, que são normalmente aceitos como prontos e acabados e, portanto, inquestionáveis. 1) A crença na *arte pelo amor à arte*. 2) A suposição da incompetência do público e a recusa de artistas a responder demandas públicas. 3) O crescimento de grupos de críticos que interpretam trabalhos artísticos para o público e dá a eles sua legitimação. Bourdieu se refere a *projeto criativo* (parte do título do artigo) como atividade na qual se juntam, no próprio trabalho de arte, as demandas intrínsecas do *campo intelectual* e o contexto externo das ordens social e econômica do tempo. Assim, ele sugere que trabalhos de arte e literatura são formados em um contexto de categorias públicas ou definições como *nova onda* ou *novo romance* em termos do que o artista é definido e de como se define (YOUNG, 1971).

Bourdieu vê o *campo intelectual* como caracterizado pela distribuição diferencial de poder entre grupos, o que confere legitimação a alguns e a desvalorização de outros. O autor argumenta que é possível encontrar, em qualquer sociedade, uma hierarquia de *legitimação cultural* institucionalizada no sistema acadêmico, em termos de quais pedidos de reconhecimento são feitos e quais valores culturais são definidos. É através do processo de conferência da legitimação cultural que as escolas são cruciais, por haver uma relação próxima entre aquelas formas de expressão artística que são sistematicamente ensinadas e formam partes regulares do currículo escolar e seu reconhecimento ou definição social como legítimo em termos de critérios estéticos aceitos no momento. Como ilustração para sua tese, Bourdieu compara música clássica e literatura, que tinham legitimação cultural inquestionável e que eram sistematicamente *ensinadas* no currículo acadêmico, com decoração interior, culinária e cosméticos, que eram apenas *ensinados* em currículos especialistas profissionalizantes e para o qual nenhuma *legitimação cultural*, em termos de critérios estéticos, era reivindicada (YOUNG, 1971).

O terceiro conceito de Bourdieu, o *inconsciente cultural* se refere aos axiomas e postulados da atividade artística que são desarticulados, mas que são as pré-condições para que ocorra a produção cultural. Estes postulados são as formas de pensamento e expressão estilística que são tomados como dados em qualquer cultura nacional, mas têm uma *afinidade eletiva* com os interesses socialmente dominantes da época. Bourdieu está sugerindo que é através das escolas que estas

escolhas intelectuais inconscientes, característica de uma sociedade, são feitas e que se deve investigar a relação entre práticas educacionais e trabalhos de arte em termos, como ele coloca, do que eles podem dizer e revelar sobre a sociedade de seu tempo (YOUNG, 1971).

A terceira e última parte da obra também é composta por três artigos, sendo o primeiro, também de Bourdieu. A maioria do material se baseia na sociedade francesa, onde o autor explora a maneira que, por meio do sistema escolar, certas classes mantêm sua dominância sendo capaz de conferir legitimação cultural a estilos específicos de pensamento e, por conseguinte, a certos aspectos da realidade. O autor lança uma pista importante para a direção que estudos comparativos devem tomar (segundo Davis, no último artigo da obra, estudos comparativos são um meio de oferecer explicações das características particulares de culturas e instituições) (YOUNG, 1971).

Seu trabalho é essencialmente uma análise estrutural, focado no caso das inter-relações das práticas pedagógicas e curriculares do sistema escolar francês e como estas inter-relações mantêm os estilos de pensamento característicos da cultura acadêmica francesa. Ele concebe práticas educacionais como modelos de fornecimento do tipo *certo* de atividade intelectual que não apenas influencia os estilos de pensamento dentro do sistema escolar, mas das várias atividades dos que já passaram pelo sistema escolar acabam entrando. Há dois pontos gerais de importância levantados por este artigo que relacionam um tema comum entre muitas contribuições a este volume. Primeiramente, Bourdieu trata práticas educacionais tais quais tópicos de redação, técnicas de palestra e formas de avaliação como problemáticas no sentido de que eles são índices da maneira que o conhecimento educacional é institucionalizado. Assim, eles se tornam uma preocupação central de investigações comparativas. Em segundo lugar, em sua discussão das culturas de classe em um sistema educacional onde a oportunidade educacional é mais desigualmente distribuída que na Inglaterra, ele localiza os mecanismos deste processo de distribuição, não nas características das classes, mas na própria cultura escolar (YOUNG, 1971).

O penúltimo artigo presente na obra é escrito por Robin Horton, no qual o autor realiza uma análise antropológica, fornecendo um *modelo cultural de diversidade*, com o qual ele mostra que diferentes sistemas de pensamento (ciência ocidental e religião africana) têm semelhanças marcadas na forma como são

organizados para fornecer explicações. A educação formal é baseada na suposição de que os sistemas de pensamento organizados no currículo são, de alguma forma, *superiores* aos sistemas de pensamento daqueles que têm que ser educados. É apenas esta *superioridade* implícita que Horton está questionando quando ele compara o pensamento *teórico* ocidental e africano em seu trabalho (YOUNG, 1971).

Horton está, portanto, sugerindo que se tais suposições de superioridade forem suspensas, é possível olhar para qualquer conjunto de categorias cognitivas como explicações potenciais. Os problemas de pesquisa se tornam, então, descobrir como algumas categorias e não outras ganham legitimação institucional, e como, ao examinar a experiência e o ambiente daqueles com diferentes categorias de pensamento, é possível explicar suas diferenças em conteúdo (YOUNG, 1971).

A segunda implicação do modelo de diversidade cultural de Horton é que ele abre uma vasta gama de questões sobre as relações entre senso comum e categorias teóricas, as formas que elas tomam e as situações nas quais membros se movem para dentro e para fora delas. Na situação escolar, é mais provável que se espere que os alunos se movam de um mundo teórico para outro. O processo de abstração, frequentemente considerado uma característica única do pensamento científico e um estágio chave em certas psicologias de desenvolvimento, revela-se como característica não peculiar à ciência, mas de todas as tentativas para fornecer explicações. Desta forma, as diferenças não estão no processo, mas no que é abstraído. Para pesquisa em educação, isto sugere investigações de como professores impõem abstrações de *matéria* definidas para os alunos, e dentro das abstrações menos formais da teorização do senso comum de professores e alunos. Horton lança, portanto, dúvidas em relação a muitas dicotomias comuns (intelectual/emocional, racional/místico, abstrato/concreto, etc.), cada uma das quais pressupondo apenas aquelas suposições sobre processos intelectuais que deveriam ser a tarefa do sociólogo estudar (YOUNG, 1971).

Na segunda parte do trabalho, Horton caracteriza o núcleo de diferença entre os sistemas de pensamento que ele compara, em termos de suas situações *abertas* e *fechadas*, que referem-se a membros (ou não) estarem cientes das alternativas de seus próprios sistemas de pensamento. Ele aponta que exceto no caso do cientista *fazendo ciência*, as semelhanças entre as situações *fechadas* dos homens da tribo Africana e membros de sociedades urbanas industriais podem ser

mais significantes que as diferenças. Os processos intelectuais que seguem de uma situação *fechada*, como um tabu, por exemplo são discutidos em partes e, ao analisar os variados exemplos apresentados no texto, é possível sugerir processos paralelos em nossa própria sociedade e possíveis explicações de suas diferenças em conteúdo (YOUNG, 1971).

No artigo final da última parte da obra, Ioan Davies discute alguns dos problemas de estudos comparativos na sociologia da educação. Ao traçar uma vasta gama de fontes de diferentes sociedades, ele aponta para as limitações de uma tipologia que foca nos processos de seleção. Davies faz sugestões que emparelham aquelas levantadas por outros artigos presentes na obra de duas formas importantes: primeiramente, ideologias legitimadoras, ou seja, que justificam quem consegue a escolaridade, bem como sistema de valores ou outros aspectos da realidade educacional, são construídos, e então a pesquisa não pode começar por pressupor estas ideologias e sistema de valores. Assim, um estudo comparativo de seleção deve investigar não apenas o número de matrículas nas escolas ou sua evasão, mas as práticas organizacionais envolvidas. Em segundo lugar, a educação é sobre a seleção de conhecimento, assim como de pessoas, então a pesquisa comparativa que negligencia o conteúdo cultural da educação como uma variável, pode resultar, como sugere o autor, em definitivamente não ser sobre educação (YOUNG, 1971).

Esta é a organização da obra e, como pode-se perceber, possui artigos bastante diferenciados, uma vez que tratam de temas que vão do interior da sala de aula a análises antropológicas e sociais da sociedade e, também, de sociedades distintas. Todavia, como afirma Young, todos têm em comum a discussão do conhecimento como construção social, passível de modificações e dependente dos grupos sociais que o constroem, questão central na Nova Sociologia da Educação. A subseção seguinte explicará, mais detalhadamente, o artigo escrito por Young, no qual se fundamentam as bases para a NSE.

2.2 A Nova Sociologia da Educação: definições e perspectivas

Após explanar todo o conteúdo da obra, Young apresenta, como primeiro artigo do livro *Knowledge and Control*, seu trabalho *Uma abordagem para o estudo de currículo como conhecimento socialmente organizado* (*An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*). É a partir deste artigo que o movimento de crítica à organização do currículo começava a se formar na Inglaterra. O que ficou conhecido como *Nova Sociologia da Educação* (NSE) tem seu alicerce principal neste capítulo da obra.

O objetivo desta parte do trabalho é esclarecer as novas direções que Young propunha para a sociologia da educação na década de 1970 para, assim, compreender quais foram suas mudanças em relação ao que pensa atualmente, de acordo com o explicitado no capítulo 3.

De modo geral, o livro, em sua totalidade, tenta explicar o que acabou se tornando o lema da NSE, qual seja, o de que o conhecimento é socialmente organizado ou construído. A NSE tentava problematizar o conhecimento presente no currículo, questionando os porquês de determinados conteúdos estarem ou não presentes no que seria ensinado nas escolas.

A partir de uma abordagem sociológica, buscava mostrar que o que conta como ciência depende da sociedade e da cultura na qual esta ciência é aplicada. Nas palavras do próprio autor:

O que 'conta' e o que 'não conta' como 'ciência' depende do significado social dado à ciência, que varia não apenas historicamente e culturalmente, mas dentro de sociedades e situacionalmente. – (YOUNG, 1971, p. 21 – tradução livre do pesquisador)⁷.

O texto buscava desvendar o que se caracterizava como pronto e acabado, ou seja, problematizava fatos sobre os quais já não se refletia pensando em uma mudança.

⁷ What 'does' and 'does not' count as 'science' depends on the social meaning given to science, which will vary not only historically and cross-culturally but within societies and situationally.

O conhecimento presente no currículo era visto como selecionado a partir de ideais de determinados grupos, não se pensando se aquilo era, ou não, relevante para todo o público discente. Um exemplo é o caso dos Estados Unidos, onde os sociólogos se basearam em uma teoria funcionalista, focando suas críticas na organização e no processamento de pessoas⁸ e considerando a organização do conhecimento como certa (YOUNG, 1971).

Young tenta mostrar que o conhecimento é socialmente organizado ou construído, o que mais se lembra ao se pensar na NSE e, também, o que o autor afirma ter sido rejeitado por sociólogos da época. Young recorre a Raymond Williams para explicar o possível esquecimento desta concepção:

Sociólogos parecem ter esquecido, parafraseando Raymond Williams, que a educação não é um produto, como carros ou pão, mas uma seleção e organização do conhecimento disponível em um dado período, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes. (YOUNG, 1971, p. 24 – tradução livre do pesquisador)⁹.

Ao se considerar o conhecimento como pronto, sem pensar em seu caráter de escolhas, pode-se facilmente cair em questões avaliativas que não levem em consideração o contexto do aluno. Desta forma, o fracasso escolar era simplesmente explicado de maneira que o aluno que não atingia o que era proposto era considerado um desvio no sistema educacional. Young afirmava que estes métodos de avaliação, somados à seleção e à organização do conhecimento acabavam se tornando o foco de estudo da NSE, de forma a tentar compreender questões sobre as quais não se questionava (YOUNG, 1971).

Ao tentar compreender esta organização inquestionável do currículo nas décadas de 1960 e 1970, Young analisou brevemente três principais pensadores que influenciaram de maneira copiosa a forma pela qual o currículo se organizava, lançando suas críticas e apresentando as contribuições que, em seu ponto de vista, cada um trazia. São eles Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim.

Ao escrever sobre Marx, Young sugere que apesar das análises sobre a sociedade e da afirmação de que a educação é uma ferramenta para a classe

⁸ Young não deixa claro o que quer dizer com processamento de pessoas aqui (para maiores informações, ver Knowledge and Control, 1971, p. 26, segundo parágrafo).

⁹ Sociologists seem to have forgotten, to paraphrase Raymond Williams, that education is not a product like cars and bread, but a selection and organization from the available knowledge at a particular time which involves conscious or unconscious choices.

trabalhadora, suas explicações não apontam as peculiaridades de dinâmica e configuração de currículos diversos. Apesar de Marx não ter escrito muito sobre educação em si, autores marxistas posteriores o fizeram e Young propõe que Gramsci é o que abre questões educacionais para discussão.

Gramsci questiona alguns pontos sobre o tipo de conhecimento que se legitima como currículo, indagando sobre os grupos que o detêm. Young aproveita estas ideias para avaliar o papel do sociólogo dentro do contexto educacional. Nas palavras de Young,

(...) sociólogos deveriam levantar a questão mais ampla da relação entre conhecimento escolar e conhecimento de senso comum, de, tal qual Gramsci sugere, como o conhecimento disponível para certos grupos se torna 'conhecimento escolar' ou 'educacional' e o disponível para outros, não. (YOUNG, 1971, p. 28 – tradução livre do pesquisador)¹⁰.

Ao analisar a contribuição weberiana, Young afirma que “as possibilidades de seu trabalho em apresentar questões sobre a seleção e a organização do conhecimento não foram examinadas (YOUNG, 1971, p. 30) – tradução livre do pesquisador¹¹”. Desta forma, ilustra brevemente sua contribuição por meio de seu estudo sobre a educação confucionista. Entretanto, como Weber faz um estudo comparativo entre religiões, mostrando que o currículo era extremamente restrito ao aprendizado e à memorização de textos clássicos, não há como encontrar uma definição para a educação baseada nos não legitimados, possuidores de uma cultura e um conhecimento que não estava normatizado em livros.

Ao trazer Weber e seu estudo comparativo, Young aponta para a importância de estudos comparativos, uma vez que sugerem como definições diferenciadas de estudo acadêmico legitimado originam-se e persistem (YOUNG, 1971).

Sobre Durkheim, Young escreve pouco e, segundo sua própria avaliação, isso se deva a sua interpretação baseada nos estudos da década de 1970, que afirmavam que Durkheim era conservador, funcionalista e positivista (YOUNG, 2010). Sua opção em mencioná-lo pode ser devido à utilização de Durkheim por

¹⁰ (...) sociologists should raise the wider question of the relation between school knowledge and commonsense knowledge, of how, as Gramsci suggests, knowledge available to certain groups becomes 'school knowledge' or 'educational' and that available to others does not.

¹¹ the possibilities of his work for posing questions about the selection and organization of knowledge have not been examined.

Bernstein (seu professor e colega de trabalho) e Bourdieu, colaboradores da obra *Knowledge and Control* e, também, as pessoas que propiciaram o diálogo no bar do hotel Russel em Londres, após a Conferência Anual da Associação Sociológica Britânica de 1970, no qual surgiu a ideia para a escrita da obra *Knowledge and Control*, a qual apontaria novos direcionamentos para a sociologia da educação (YOUNG, 2009).

Desta forma, Young afirma que os trabalhos de Durkheim não são muito úteis, todavia que trabalhos baseados na obra durkheimiana (Bourdieu e Bernstein) traçam algumas questões e fazem relações interessantes no que se refere à transmissão de cultura, à mudança social e à mudança cultural.

Após apresentar as contribuições de tais autores, Young realça a questão da estratificação do conhecimento presente no currículo. A expansão do conhecimento acaba resultando em maior diferenciação e este fator se torna responsável pela legitimação do conhecimento de determinados grupos e desvalorização de outros (YOUNG, 1971).

A estratificação do conhecimento, isto é, a divisão do conhecimento baseada principalmente nos conceitos de classe, é o que afirma os processos de seleção e exclusão que ocorrem no currículo. Desta maneira, alguns assuntos específicos serão mais bem vistos e, por conseguinte, legitimados como currículo escolar, enquanto que outros tenderão à marginalização, uma vez que se relacionam a grupos oprimidos da sociedade.

Da mesma maneira, o fracasso escolar de alunos menos favorecidos será explicado apenas pela questão de habilidades, sem se pensar nas questões por trás deste fracasso. Claude Trottier, um dos responsáveis pela crítica francesa à NSE, afirma, ao descrever as principais características da NSE em seu texto publicado na Revista Francesa de Pedagogia, que

Constatou-se que os alunos das camadas sociais inferiores possuíam uma taxa de sucesso menos elevada e eram excluídos mais cedo do sistema de ensino que os alunos de classes médias e altas. Há a tendência de se explicar este fenômeno pelas diferenças entre habilidades intelectuais e de motivação dos alunos, que variam de acordo com suas classes sociais. Mas abandona-se o questionamento sobre a organização e a estratificação dos

conhecimentos que eles chegam a dominar. (TROTTIER, 1987, p. 6 – tradução livre do pesquisador)¹².

Durante o período no qual Young tecia suas proposições, o currículo era organizado de forma abstrata, compartimentalizada e individualista, focado na escrita e demasiadamente desvinculado da realidade (YOUNG, 1971). Dentre as habilidades necessárias dentro deste currículo, estão leitura e escrita, habilidades que mais ocupam tempo durante o processo no qual um indivíduo é educado e que, sendo elas atividades individuais, tendem a formar pessoas mais individualistas.

Se o status do conhecimento estiver em concordância com os critérios supracitados, currículos acadêmicos tenderão à abstração e ao individualismo e serão literatos e não relacionados ao conhecimento cotidiano (YOUNG, 1971).

Esta subseção do texto apresenta as questões essenciais pensadas na década de 1970, mostrando o tipo de direcionamento que Young sugeria, além das críticas que realizava. Na opinião do autor, é este o panorama que formava a base da NSE e, como pode-se perceber, não apresenta direcionamentos concretos, mas generalizações em relação ao currículo escolar. Young mesmo afirma que esta pode ter sido uma das razões para que a NSE não prosseguisse, uma vez que o sociólogo poderia não compreender que tipo de caminho tomar a partir dela. Como afirma Young,

A falta de consciência do contexto de implementação de alternativas era um dos pontos fracos da “nova sociologia da educação” (...). Ela desenvolveu uma análise e uma crítica, desafiou o que os responsáveis pelas políticas e os profissionais tinham como inquestionável e ofereceu explicações sobre a razão de a forma dominante do currículo ser “como era”. Todavia, (...) ela não oferecia alternativas realistas e não tinha ideias sobre como as mudanças poderiam ser implementadas; (YOUNG, 2000, p. 18).

Assim, conclui-se que, apesar de todo o esforço de Young para alterar o que estava posto, muito acabou se perdendo, uma vez que o não direcionamento causava, muitas vezes, a negação da teoria como um todo e que, desta maneira, a questão central da NSE, na qual se afirmava que o conhecimento curricular é

¹² On a constaté que les élèves des strates sociales inférieures avaient un taux de réussite moins élevé, étaient exclus plus tôt du système d'enseignement que ceux des strates moyennes et supérieures. On a eu tendance à expliquer ce phénomène par les différences d'habiletés intellectuelles et de motivation des élèves, qui varient selon les strates sociales. Mais on ne s'est pas interrogé sur l'organisation et la stratification des connaissances qu'ils ne parviennent pas à maîtriser.

variável e é produzido pela sociedade no decorrer da história, se perdeu. Também se esqueceu a questão de “que o que os professores fazem individualmente e, mais ainda, que os pressupostos deles acerca do saber importam para o aprendizado que encorajam em sala de aula.” (YOUNG, 2000, p. 18).

3 MICHAEL YOUNG NA ATUALIDADE: REPENSANDO A TEORIA

A partir da escrita da obra *O Currículo do Futuro*, escrita 27 anos depois do lançamento de *Knowledge and Control*, o autor expressa questões antes não abordadas. Passa a analisar questões voltadas às políticas envolvidas no processo de formação do currículo, contudo já não foca nos aspectos primeiramente enfatizados, como o conhecimento ser socialmente construído ou organizado.

A organização da obra parte do contexto no qual o campo curricular se inseria, e, na época (década de 1980), partia-se do pressuposto de que o currículo, mesmo que voltado para a minoria que vai para a universidade (ainda que atualmente esta minoria seja muito mais numerosa) poderia permanecer inalterado (no que se refere à sua organização). Era necessário que para todos os demais alunos (a maioria, para quem o currículo não era voltado), fosse estritamente voltado ao futuro trabalho que viessem a exercer (YOUNG, 2000).

Esta organização curricular voltada às funções que os estudantes exerceriam futuramente se deve principalmente às mudanças econômicas ocorridas durante a década de 1980 que forçavam parcelas cada vez maiores de jovens a obter qualificações por meio de uma educação em tempo integral (YOUNG, 2000).

A primeira seção do livro é mais teórica e Young revisa seu texto base de *Knowledge and Control*, explicando as bases nas quais a NSE se encontrava (mesmo que não a nomeasse desta forma na década de 1970) e, também, faz uma tentativa de explicar as razões de a NSE não ter prosseguido como corrente teórica. Para Young,

(...) a “nova sociologia da educação”, por todo o seu radicalismo, assumiu uma visão totalmente não refletida do papel das matérias acadêmicas nos estudos educacionais. As questões em pauta (...) afloram questões sobre a base social do trabalho intelectual e sobre o papel dos sociólogos e de outros profissionais como intelectuais. Elas também se relacionam com as diversas formas que o saber organizado pode sistematicamente assumir, às quais me referi em ligação com as matérias escolares. (YOUNG, 2000, p. 61).

Os capítulos da segunda seção do livro já estão mais distantes da NSE e possuem um enfoque maior na tentativa de influenciar as políticas da época em que

foram escritos. Não criticam outras teorias, mas analisam políticas e práticas do currículo (YOUNG, 2000).

A terceira seção apresenta capítulos que fazem a tentativa de realmente traçar alguns aspectos concernentes à forma como o currículo deve ser, ao mesmo tempo em que aponta direcionamentos para uma nova teoria, que vai além dos objetivos propostos pela NSE. Percebe-se esta obra como um momento de transição do autor, no qual pouco se fala em teoria, mas que, dentro deste pouco, seu pensamento passou a se alterar um pouco mais e dirige-se pouco a pouco a uma mudança mais radical, o que pode ser observado em suas publicações posteriores, como se verá mais adiante.

Não se percebe, até então, um grande distanciamento em relação às suas obras iniciais. É com *Bringing Knowledge Back In* (2008) que Young modifica esta situação. O foco desta obra é na questão do conhecimento em si, mas de uma forma bastante diferenciada da forma como foi apresentada em *Knowledge and Control*.

De acordo com a introdução de *Bringing Knowledge Back In* (YOUNG, 2008), a abordagem do conhecimento se baseia principalmente no pensamento de Ernest Cassirer (amplamente estudado por Bernstein), quando ele desenvolve seus conceitos de formas simbólicas em sua obra *A filosofia das formas simbólicas*, em quatro volumes (Volume 1: A linguagem; Volume 2: O pensamento mítico; Volume 3: A fenomenologia do conhecimento; Volume 4: A metafísica das formas simbólicas).

Para Cassirer (2000, *apud* YOUNG, 2010), a relação que o ser humano tem com o mundo no qual se insere e os símbolos que desenvolve para perceber este mundo e lhe atribuir sentido deve ser a base para se pensar o conhecimento em educação. A base do conhecimento humano constitui-se, de acordo com Young (2010), a partir da natureza simbólica da relação do humano com o mundo que o cerca. A relação simbólica homem/mundo acaba por provocar certas restrições em relação às possibilidades sociais e educacionais que venham a surgir e estas restrições podem estar na base [de forma problemática] de qualquer tipo de progresso, seja ele na ciência, na educação, na política ou, até mesmo, na vida pessoal, o que sugere que podem fundamentar qualquer tipo de conhecimento. A percepção destas restrições levaram Young a alterar suas ideias em relação a como deve ser a abordagem ao conhecimento (YOUNG, 2010).

Não apenas *Bringing Knowledge Back In* trata de questões sobre o conhecimento sob esta ótica, mas também, diversos artigos recentemente

publicados. O autor passa a criticar o esvaziamento do conhecimento na escola (YOUNG, 2011), e por conhecimento, compreende o que o aluno pode utilizar em realidades distintas a partir da análise, ou seja, o conhecimento que o fará refletir sobre os princípios deste conhecimento e que o fará aplicar estes princípios em contextos distintos (generalizável) (YOUNG, 2007). O autor ressalta que as instituições de ensino devem capacitar “jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (YOUNG, 2007, p. 1294). Assim, tal conhecimento (teórico, independente de contexto) é definido por Young como *conhecimento poderoso*, o qual traz possibilidades de reflexão e mudança aos alunos, por meio da generalização que se pode aplicar a partir dele. O autor difere *conhecimento poderoso* de *conhecimento dos poderosos*, sendo que o segundo pode ser explicado por quem define o que conta como conhecimento e tem acesso a ele. Ao mesmo tempo que traz à tona a questão do saber ensinado na escola, Young aponta que

o sucesso dos alunos depende da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento independente de contexto que culturas desfavorecidas e subordinadas. (YOUNG, 2007, p. 1296-1297).

Embora o autor não negue que a escola deva considerar o conhecimento trazido pelo aluno, ressalta que este jamais deve ser a base para o currículo, uma vez que isso desconsideraria a possibilidade de mudança que o conhecimento teórico pode proporcionar.

O autor defende assim, como dito anteriormente, que os alunos devem aprender o que não podem aprender em outro local, uma vez que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Outra questão ressaltada por Young é que deve-se ter cuidado ao diminuir as fronteiras entre conhecimento escolar e não escolar tão defendido por alguns, pois isso pode privar os alunos de um conhecimento necessário. Como afirma o próprio autor,

formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não escolar (...) esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais. (YOUNG, 2007, p. 1301).

Young apresenta esta forma de conceber a escola como nova abordagem para a sociologia do conhecimento, por ele considerada mais adequada. Tal mudança adveio de seu retorno ao estudo de autores como Bernstein e outros e do fracasso ocorrido na África do Sul em relação às reformas curriculares lá ocorridas. Dentro desta nova perspectiva, passa a questionar as primeiras questões por ele abordadas, como o sentido do conhecimento (caracterizado como uma construção social e, portanto, passível de reformulações e totalmente transformável), uma vez que, além das justificativas citadas, sofreu uma crítica severa escrita por Rob Moore e Johan Muller em seu texto *The discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education* (1999). (YOUNG, 2009).

O artigo de Moore e Muller faz uma crítica à NSE a partir do discurso das vozes (*Discourse of 'Voice'*), no qual se afirma que o conhecimento acaba sendo reduzido à mera experiência “a fim de deslegitimar formas de conhecimento racionais, epistemologicamente estabelecidas e alegações de verdade que são representadas como expressando não mais que os ‘pontos de vista’ e ‘interesses’ dos grupos sociais ‘dominantes’” (MOORE; MULLER, 1999, p. 189, tradução livre do pesquisador)¹³.

Esta afirmação, localizada no resumo do artigo, é apenas a primeira crítica que os autores apontam em relação à NSE. Ao longo do texto, tecem diversas críticas à forma de pensamento adotada por todos os participantes desta perspectiva teórica. Ao citarem Maton (1998 *apud* MOORE; MULLER, 1999, p. 190), afirmam que diante desta perspectiva o “conhecimento é dissolvido no ato de saber e a prioridade é dada à experiência como especializada pelas categorias de associação e identidade” (tradução livre do pesquisador)¹⁴. Também afirmam que as “formas e relações de conhecimento são traduzidas como pontos de vista sociais e relações

¹³ in order to de-legitimise rational, epistemologically grounded knowledge forms and truth claims that are represented as expressing no more than the ‘standpoint’ and ‘interests’ of ‘dominant’ social groups.

¹⁴ Knowledge is dissolved into knowing and priority is given to experience as specialised by category membership and identity.

de poder entre grupos. Há mais uma sociologia de conhecedores e suas relações do que uma sociologia do conhecimento¹⁵ (MOORE; MULLER, 1999, p. 190, tradução livre do pesquisador).

Moore e Muller argumentam radicalmente contra a NSE, mostrando todos os problemas que esta teoria possui, a partir do que caracterizaram, como anteriormente citado, *discurso das vozes*. O que mais apontam é a questão de que tal discurso é baseado na experiência e que esta apaga qualquer possibilidade de conhecimento mais aprofundado. Ao concluírem o texto, deixam esta questão do apagamento clara: “a voz do discurso das vozes apaga o texto que descreve o mundo do qual ela mesma fala¹⁶” (MOORE; MULLER, 1999, p. 203, tradução livre do pesquisador).

Young, ainda que incorpore algumas críticas dos autores, em sua resposta (Resgatando a sociologia do conhecimento educacional dos extremos do discurso das vozes, capítulo 1 do livro *Bringing Knowledge Back In*¹⁷) afirma que

Um problema do artigo de Moore e Muller é que, embora, por vezes, os autores pareçam desafiar a própria abordagem sociológica, por esta reduzir o conhecimento a relações e processos, por outras, assumem uma posição muito mais subtil e matizada. Eles expõem as falhas presentes nos argumentos pós-modernistas de Usher e Edwards, procurando criticar as versões grosseiras da sociologia que polarizam as posições sociais e epistemológicas sobre o conhecimento. Todavia, o sentido global do seu argumento parece implicar que todas as análises sociológicas tendem a enveredar pelas posições extremas características das abordagens dos discursos das vozes. (YOUNG, 2010, p. 42).

Após todas estas discussões intelectuais, percebe-se questões interessantes abordadas por Young em seus artigos mais recentes. Em diversos trabalhos, observa-se a presença de Durkheim, Vygotsky e Bernstein juntos, sendo que nesses o autor faz uma relação entre eles para alicerçar seus argumentos. Com o texto *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas* (2010), Young, traça questões interessantes concernentes ao foco que deve ser dado à organização do

¹⁵ Knowledge forms and knowledge relations are translated as social standpoints and power relationships between groups. This is more a sociology of knowers and their relationships than a sociology of knowledge.

¹⁶ The ‘voice’ of voice discourse erases the text that writes the world of which it speaks.

¹⁷ Rescuing the sociology of educational knowledge from the extremes of voice discourse.

currículo escolar. Difere sua posição da posição conservadora, embora afirme que possa ser interpretado como estando bem próximo dela, se não analisado com profundidade. O viés pelo qual opta é o de que o currículo deve ser baseado no conhecimento e na disciplina e não no aprendiz. Assegura que a posição conservadora prefere um currículo com bases no acatamento, enquanto que seu posicionamento se refere mais à questão do engajamento e não deste acatamento proposto pelos conservadores (YOUNG, 2011).

Young argumenta que o currículo precisa ter a finalidade própria de desenvolvimento intelectual dos alunos e que “não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais.” (YOUNG, 2011, p. 614). Aqui, toma o cuidado de expor seu panorama, afirmando de onde o currículo deve partir, mostrando que deve ser de conceitos. Mesmo que haja conteúdos específicos ligados aos conceitos, o que importa é o desenvolvimento intelectual, que não pode ser baseado simplesmente em habilidades. Percebe-se, desta forma, sua diferenciação em relação ao currículo tradicional, que se baseia na memorização de conteúdos e desenvolvimento de habilidades (YOUNG, 2011).

Ainda no mesmo texto, o autor faz a clara distinção entre currículo educacional e pedagogia. Explica que o currículo deve possuir conhecimentos diferenciados, que os alunos não detêm, uma vez que “os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p. 614). Destarte, explana a função dos professores neste contexto, apresentando-os como os responsáveis por aproximar este conhecimento distinto e não dominado, da realidade dos alunos, sendo que este movimento é compreendido como próprio da pedagogia (YOUNG, 2011).

Para ele, é preciso, justamente, diferenciar a experiência que os alunos possuem, dos conceitos por trás de um determinado conhecimento. Além disso, é necessário fazer com que os alunos se apropriem de conceitos que possam estar baseados apenas em outros conceitos, ou seja, localizados mais distantes da realidade (YOUNG, 2011). Os processos de pensamento utilizados pelo aluno em seu cotidiano são distintos dos que utiliza ao se apropriar das abstrações desencadeadas pela teoria. A teoria permite processos mentais de abstração e readaptação do que o aluno já sabe para utilização em contextos diversos e, deste modo, a produção do desenvolvimento intelectual proposto anteriormente como função própria do currículo (YOUNG, 2011).

A defesa de um currículo centrado em disciplinas se dá a partir deste embasamento. Segundo Young, as disciplinas possuem três papéis neste currículo por ele descrito, conforme suas próprias palavras:

O primeiro é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus 'conceitos cotidianos' aos 'conceitos teóricos' a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para os professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão. (YOUNG, 2011, p. 617).

Apesar de todo este esforço por reconhecer a importância das disciplinas dentro do currículo escolar, Young admite que possa ser criticado em relação às conexões entre os conhecimentos que os alunos formarão, que seriam muito mais bem desenvolvidas em um currículo transdisciplinar, contudo afirma que não se pode ter certeza desta formação de conexões mesmo em um currículo mais integrado (YOUNG, 2011).

O autor conclui, deste modo, que não há como se obter um currículo que supere todas as desigualdades, uma vez que a sociedade capitalista ocasiona desigualdades em diversos campos da sociedade, não somente na educação. Desta maneira, pensa que “um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’” (YOUNG, 2011, p. 620).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, puderam-se compreender as bases principais da Nova Sociologia da Educação (NSE), na qual se afirmava que o currículo era uma construção social, o que o tornava totalmente passível de reformulações. Este movimento criticava as bases nas quais o currículo se fundava, afirmando que apenas grupos dominantes definiam o que poderia ser considerado como certo. Michael F. D. Young foi o principal mobilizador deste movimento e, ainda mais, sendo o responsável por organizar a obra *Knowledge and Control* na década de 1970, que foi fundamental para o movimento.

A principal crítica a esta perspectiva foi a de que se reduzia o conhecimento à mera experiência. Devido às críticas recebidas, Young passou a rever seus conceitos e, desta forma, reelaborar a abordagem que fazia à sociologia do conhecimento. Esta reelaboração acabou se tornando uma mudança significativa em seus pressupostos teóricos. O autor passou a considerar o conhecimento como base essencial para o desenvolvimento intelectual do estudante e aponta este como o propósito principal do currículo. Já a escola, em sua totalidade, deve proporcionar ao aluno o que Young conceituou como conhecimento poderoso, ou seja, conhecimento teórico, capaz de ser abstraído e utilizado em contextos distintos.

Esta alteração em sua perspectiva teórica se deu ao longo de 42 anos (1971 até a atualidade) e Young teve o cuidado de sempre deixar claro o que estava fazendo, visto que sempre explica detalhadamente, em suas produções, o tipo de movimento que está realizando. A modificação de suas ideias acabou abandonando um pouco a questão da construção social do currículo, tão disseminada durante a década de 1970, o que é uma pena, uma vez que sua concepção atual poderia incorporar este tema.

Resta fazer o exercício de perceber como estas novas formulações teóricas propostas pelo autor estão impactando e ainda impactarão a produção científica brasileira, uma vez que acaba se desvinculando consideravelmente das chamadas teorias pós-críticas, demasiadamente em voga atualmente. Uma suspeita é a de que causem pouco ou, até mesmo, nenhuma modificação no campo curricular, o que pôde-se observar, mesmo que de forma superficial, por meio das GT's de currículo

da ANPEd dos últimos anos, que vem trazendo as questões mais próximas às teorias pós críticas na maioria dos títulos dos trabalhos apresentados e que acabaram por negligenciar o quesito conhecimento, na perspectiva de Young.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BLUM, A. F. The corpus of knowledge as a normative order: intellectual critiques of the social order of knowledge and commonsense features of bodies of knowledge. In: YOUNG, M. F. D. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971. p. 117-132.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

HOBSBAWN, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MOORE, R.; MULLER, J. The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. **British Journal of Sociology of Education**. London, v. 20, n. 2, p. 189-206, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01425699995407>>. Acesso em: 17/06/2013.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TROTTIER, C. La "Nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne. **Revue française de pédagogie**. Lyon, v. 78, n. 78, p. 5-20, 1987. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1987_num_78_1_1482>. Acesso em: 08/11/2013.

YOUNG, M. D. D. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished Project. In: SHORT, E. C.; WAKS, L. J. **Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 219-230.

YOUNG, M. F. D. **Re: Res: Doubts about curriculum as a social construction.**

[Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <M.Young@ioe.ac.uk>, em 10/10/2012.

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

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set-dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 09/10/2012.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14/09/2012.

YOUNG, M. F. D. Why educators must differentiate knowledge from experience. **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, New Zealand, v. 22, n. 1, p. 9-20, December 2010. Disponível em: <http://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22__1__final_10.pdf>. Acesso em: 24/10/2013.

ANEXOS

Anexo 1

Knowledge and Control: new directions for the sociology of education		
Parte	Artigo	Autor
Introduction	-	Michael F. D. Young
1	An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge	Michael F. D. Young
	On the Classification and Framing of Educational Knowledge	Basil Bernstein
	Teaching and Learning as the Organization of Knowledge	Geoffrey M. Esland
2	The Corpus of Knowledge as a Normative Order	Alan F. Blum
	Classroom Knowledge	Nell Keddie
	Intellectual Field and Creative Project	Pierre Bourdieu
3	Systems of Education and Systems of Thought	Pierre Bourdieu
	African Traditional Thought and Western Science	Robin Horton
	The Management of Knowledge: a Critique of the Use of Typologies in the Sociology of Education	Ioan Davies

Anexo 2

Textos de Michael F. D. Young coletados			
Texto	Autor(es)	Ano	Referência
Bridging the Academic-Vocational Divide – Two Nordic Case Studies	Michael Young	1993	YOUNG, M. (1993c) 'Bridging the academic / vocational divide: two Nordic case studies', European Journal of Education, 28, 2.
Education: Legacy, Opportunities and Challenges	Young, Michael / Spours, Ken	1998	Oxford Review of Education / Volume 24, Issue 1, 1998
The Unification of post-compulsory education – towards a conceptual framework	David Raffe, Cathy Howeson, Ken Spours, Michael Young	1998	British Journal of Education Studies, ISSN 0007 – 1005 – Vol. 46, No. 2 June 1998, PP 169-187
O Currículo do Futuro	Michael Young	1998	Young, Michael F. D., O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado (tradução Roberto Leal Ferreira), Campinas, SP: Papirus, 2000.
Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future	Michael Young	1999	British Educational Research Journal, Vol. 25, No. 4, 1999
Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro	Michael Young	2002	Cadernos de Pesquisa, n. 117, npo. V5e3m-8b0r,o n/o2v0e0m2bro/ 2002

Bringing knowledge back in	Michael Young	2007	Young, M. (2007) <i>Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education</i> . London: Routledge.
Qualifications Frameworks – some conceptual issues	Michael Young	2007	European Journal of Education, vol. 42, No. 4, 2007
Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge	Michael Young; Johan Muller	2007	Muller, J. and Young, M. (2007) 'Truth and Truthfulness in the sociology of educational knowledge', <i>Theory and Research in Education</i> 4(2),
Bringing Knowledge Back In – From social constructivism to social realism in the sociology of education	Michael Young	2007	Young, M. (2007) <i>Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education</i> . London: Routledge.
From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum	Michael Young	2008	Young, M. (2008) 'From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum', <i>What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum – Review of Research in Education</i> 32(1),
Investida contra as Profissões e Reestruturação das Identidades Acadêmicas e Profissionais	Michael Young; John Beck	2008	Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, set./dez. 2008
Curriculum Theory and the Problem of Knowledge: a personal journey and an unfinished project	Michael Young	2009	YOUNG, M. F. D. Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished Project. In: SHORT, E. C.; WAKS, L. J. Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. P. 219-230.
What are schools for?	Michael Young	2009	Young, M. (2009) 'What are schools for?' In H. Daniels, H. Lauder and J. Porter, <i>Knowledge, Values and Educational Policy</i> . London: Routledge.
Education, Globalisation and the 'voice of knowledge'	Michael Young	2009	Young, M. (2009) 'Education, Globalization and the 'voice of knowledge'', <i>Special Issue of Journal of Education and Work</i>
Alternative Educational Futures for a Knowledge Society	Michael Young	2010	MICHAEL YOUNG (2010) Alternative Educational Futures for a Knowledge Society, <i>European Educational Research Journal</i> , 9(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.1
Globalisation, Knowledge and the Curriculum	Michael Young	2010	Author(s): LYN YATES, MICHAEL YOUNG / Published 02 Feb 2010 / DOI: 10.1111/j.1465-3435.2009.01412.x
Three Educational Scenarios for the future – Lesson from the Sociology of Knowledge	Michael Young; Johan Muller	2010	Muller, J. and Young, M. (forthcoming) (2007) 'Three scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge', <i>European Journal of Education special Issue</i>
Why educators must differentiate knowledge from experience	Michael F. D. Young	2010	Journal of the Pacific Circle Consortium for Education. Vol. 22, No. 1, December 2010, 9-20
The return to subjects – a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14-19 curriculum	Michael Young	2011	The Curriculum Journal – Vol. 22, No. 2, June 2011, 265-278

O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento - o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas	Michael Young	2011	Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011
---	---------------	------	---

Anexo 3

ANO	TÍTULO
2009	Entre, currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros expõem divulgações-divagações...
	Currículos praticados e a construção da heteronormatividade
	O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ
	Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha
	A diversidade de teorias e práticas dos professores de Educação Física na construção dos seus saberes curriculares
	Apontamentos: a revista que não existe
	A construção sócio-histórica do currículo do curso de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas
	Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações
	Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador
	Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino
	Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos
	Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade
	Conversa de professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval
	Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas
2010	As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade
	Currículo de história e fixação de sentidos sobre o "negro": imagens da escravidão que circulam em livros didáticos
	Tecer o Opá Sagrado, a temporária casa da morte: saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de egun
	Manual do professor como prática discursiva curricular: uma possibilidade para a discussão de política de currículo
	Agências e contingências ao longo de uma década: atualizações do currículo Multieducação
	O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento
	Imagens de praticantes da escola: caminhos de uma pesquisa com imagens e cotidiano escolar
	Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares
	O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas
	A infância no currículo de filmes infantis de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis
	Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente
	Políticas de currículo na formação de professores: dois estudos de caso etnográficos
	Currículo movente constituindo forma na ação docente
	Currículos novos nos cursos de tecnologia e atualização biopolítica do trabalho docente
2011	A rotina do currículo na educação infantil. E a potência do ritmo?
	Currículo e(m) virtual singularidade
	Currículo e arte: as confluências Nietzsche-Deleuze
	Dos excluídos da história: os textos fora-da-lei
	O cinema como objeto de saber/poder no currículo: o que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade de Recife?
	A pós-graduação como lócus da produção de conhecimento sobre currículo no Nordeste do Brasil
	Os significados de currículo que circulam nas pesquisas em educação em Ciências
	Repensando a história das disciplinas escolares com base na teoria do discurso
	Análise da constituição da proposta curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas
	Dinâmicas do campo recontextualizador oficial no funcionamento das ações educacionais dos

	museus
	Discursos sobre políticas de currículo na formação de professores: a produção de um estereótipo
	Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura da escola
	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental
	A propósito da verdade, da ideologia e do currículo
2012	A produção de conhecimento no nordeste entre o discurso da qualidade da pós-graduação e as assimetrias regionais
	Currículo e poder: para além das forças do Estado - ainda há o que dizer?
	Escritas(-)pesquisas, experimentar-te e(m) currículos
	Theatrum Curriculum: entre o ver e o pintar um currículo com Antonin Artaud e o teatro
	A questão das "práticas de pensamento" no debate curricular a partir do encontro Foucault-Cortázar
	Produção de corpos e Tecnologia de hibridização no currículo experimental
	Poder não fazer
	Cultura, subjetividade especular e currículo
	Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades
	Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas
	A cidadania como prática do cotidiano
	Articulações discursivas sobre Conhecimento no currículo de Pedagogia
	O ecletismo pedagógico em confronto com os conhecimentos específicos da Alfabetização
	Pelas malhas da Rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular?