

“CURRICULUM AND THE SPECIALIZATION OF KNOWLEDGE”: INTERPRETAÇÕES DO CURRÍCULO NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Alexandre Lopes Campelo ¹

O livro reúne artigos de Michael Young e Johan Muller produzidos entre os anos de 2006 a 2014. Contemplando reflexões na área de sociologia da educação, os autores debatem a crescente importância do conhecimento na educação e seu papel não só no currículo escolar, mas, também, no currículo das universidades e seus programas de formação de educadores, tanto na graduação quanto após. O argumento principal dirige-se à abordagem sociológica do conhecimento, que se estende para além da escolarização formal; isso não só porque os programas de ensino superior e profissional têm um papel importante na formação do currículo escolar, mas porque seus currículos merecem estudo em suas próprias naturezas. O ponto de partida dos autores, como sociólogos da educação, foi o aprofundamento das fontes clássicas da sociologia do conhecimento. É dedicada especial atenção àqueles teóricos que nem sempre tem sido grande atenção nas Ciências Sociais, mas que, de modo mais geral, têm expressiva relevância para o problema do conhecimento na contemporaneidade. Deste modo, Michael Young e Johan Muller chamam a atenção para concepções da sociologia do conhecimento, a fim de compreenderem a paisagem do conhecimento em mudança e suas implicações para aquilo que todos os alunos precisam, para que possam se tornar cidadãos produtivos e se realizarem no mundo globalizado de hoje.

Efetivamente, a publicação do livro em 2016 se estrutura em quatro seções: a primeira, “*Preparando a cena*”, contém dois capítulos, a introdução e um artigo intitulado “*Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional*”. A segunda, “*Conhecimento e currículo futuros*”

apresenta cinco artigos, a saber: “*Educação, a globalização e a ‘voz do conhecimento’*”, “*Futuros educacionais alternativos para uma sociedade do conhecimento*”, “*Há cenários educacionais para o futuro: lições de sociologia do conhecimento*”, “*Currículo e a questão do conhecimento: o legado de Michael Gove*”, “*O futuro de conhecimentos e competências em ciência e tecnologia de ensino superior*”. Na terceira seção nasce “*A ideia de conhecimento poderoso*”, ancorada por “*Para que servem as escolas?*”, “*Sobre os poderes do conhecimento poderoso*”, “*Superando a crise da Teoria do Currículo*”, “*A promessa e o pathos do conhecimento especializado*”, quatro artigos vigorosos na discussão sobre o currículo educacional. Por último, a quarta seção, os autores discutem “*Universidades, profissões e conhecimentos especializados*” com quatro artigos: “*O corpo do conhecimento*”, “*Disciplinas, habilidades e as universidades*”, “*Cada imagem conta uma história: o acesso epistemológico e o conhecimento*”, “*Rumo a sociologia do conhecimento profissional*”.

Trata-se de uma contribuição específica para a sociologia da educação e para o desenvolvimento e alargamento da vertente que resgata os primórdios da Sociologia (desde Emile Durkheim²), a intérpretes contemporâneos, como Basil Bernstein³. Os capítulos não aparecem na cronologia em que foram escritos, e representam mudanças no próprio pensamento de Muller e Young no desenvolvimento de seus trabalhos científicos. Além disso, em muitos casos, os autores nos revelam que seus textos foram escritos como intervenções específicas em debates políticos na Inglaterra e África do Sul. No artigo *Verdade e veracidade na sociologia do conheci*

¹ Professor de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ(2006). Bacharel em Ciências Sociais pela UFRJ (2015). Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí/UFPI (1997). Email: campeloalexandre@yahoo.com.br

² DURKHEIM, Emille. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1956. – *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press, 1964.

³ BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London: Routledge and Kegan Paul, 1971. – *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

mento educacional, os autores partem do livro de Bernard Williams⁴, *Verdade e veracidade*. Aqui, identificam o compromisso com a veracidade como uma tendência central no pensamento social corrente, que pode ser rastreada até o Iluminismo e agora se estende da filosofia às ciências humanas à compreensão histórica, das ciências sociais e até mesmo às interpretações das descobertas e pesquisas em ciências naturais. Williams descreve essa tendência como uma ânsia de ver através das aparências em estruturas reais e os motivos que estão por trás deles. No entanto, vê esse compromisso com a veracidade de forma dialética, acompanhado pelo ceticismo não menos difundido acerca da própria verdade, se é que existe tal coisa [a verdade], refletem Young & Muller.

Com o debate estabelecido a partir das ideias de Williams e as concepções clássicas que envolvem este debate, Young & Muller (2016, p. 13) apregoam que não há “intenção de rejeitar na nova sociologia o compromisso com ‘a verdade’ na educação, mas sua tentativa de ir mais fundo e explorar as ligações entre a organização curricular e a ampla distribuição de energia”. Eles lembram aos educadores que o currículo e o conhecimento em si não são dados externos, mas produtos das atividades humanas históricas. Seria uma tolice negar que muitos dos que trabalham na sociologia do currículo, no momento identificados por Williams, deixam prevalecer o ceticismo sobre a verdade e o conhecimento em si. Isso levou muitos a questionarem a ideia de que um currículo comprometido com a ideia de verdade poderia verdadeiramente ser o objetivo da sociologia do conhecimento educacional. Como consequência, “a nova sociologia da educação que começou, nos termos de Williams, com um compromisso radical com a veracidade, minou o seu próprio projeto pela sua rejeição a qualquer ideia da própria verdade” (YOUNG & MULLER, 2016, p. 13).

Estabelecidos através da tensão entre ser verdadeiro e a ideia da verdade, identificada por Bernard Williams, a discussão que se segue comportou quatro passos na sua construção, encontrando uma base adequada para a sociologia do conhecimento nos estudos educacionais. Em primeiro lugar, documentou as fraquezas da posição construtivista surgida na década 70, e que, com poucas mudanças, ainda estão conosco hoje. Em grande parte, mas não sem contestação, é possível verificar tal posição no pensamento de Weiss, McCarthy, Dimitriadis⁵ e Young⁶, já na primeira década do século XXI. Para documentar as fraquezas da posição construtivista, os autores utilizaram paralelos entre o diagnóstico das debilidades do pragmatismo e os problemas que o construtivismo social dos anos 70 deram origem. O segundo passo foi estender a discussão durkheimiana e estabelecer suas duas ideias fundamentais para a sociologia do conhecimento. Essas ideias fundamentais acusam que a sociabilidade do conhecimento não prejudica a sua objetividade e a possibilidade da verdade, mas é a condição para ela. Apresentam, também, que Durkheim percebe como papel fundamental de sua discussão a questão da diferenciação entre o sagrado e o profano⁷. Tal diferenciação carrega as origens do pensamento especulativo e o crescimento do conhecimento. Apesar dessas perspectivas, Durkheim estava mais preocupado com as condições de possibilidade do conhecimento - a questão kantiana, expressa em termos sociológicos - do que o desenvolvimento do próprio conhecimento.

Além das pontuações anteriores, os autores se voltam para o trabalho de Durkheim a partir de Basil Bernstein, com sua análise extremamente original das estruturas de conhecimento e sua variação. “Bernstein leva os *insights* de Durkheim mais longe do que qualquer outra pessoa. No entanto, ele está, como Durkheim, preso no pressuposto de que a física representa o modelo para todo o crescimento do conhecimento” (YOUNG

⁴ WILLIAMS, Bernard. *Truth and Thuthfulness: an Essay in Genealogy*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

⁵ WEISS, L. MCCARTHY, C. & DIMITRIADES, G.(Org.). *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, 2006.

⁶ YOUNG, Michael. Review of Weiss et al. In.: *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, pp. 306 – 308, 2006.

⁷ DURKEHIM, Émille. *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press, 1995.

& MULLER, 2016, p. 32). É preciso lembrar ainda do uso feito pelos autores do filósofo alemão, Ernest Cassirer⁸. Segundo eles, Cassirer não classifica diferentes estruturas de conhecimento, mas classifica diferentes tipos de objetividade, de acordo com a relação que os conceitos de forma de conhecimento têm em relação ao seu objeto. Young & Muller argumentam que Cassirer nos leva mais longe do que Bernstein ao teorizar sobre a fonte da progressão do conhecimento – *objetificação* – em termos de duas formas diferentes de subsunção. Para colocar isso em termos mais simples: enquanto Bernstein, apesar de seus próprios esforços, deixou-nos com uma conta insatisfatória de progressão do conhecimento para a sociologia, como uma espécie de expansão lateral, de novas linguagens, Cassirer explica as perspectivas diferenciais para o crescimento do conhecimento em sociologia em termos da expressividade do seu domínio de objeto. Finalizam o capítulo concluindo que

É o mundo, além da besteira que é, o que vale a pena explorar. Além disso, é (ou deveria ser) o mundo que a educação está em causa. A natureza da palavra, e as condições em que ele molda o currículo, define o projeto da sociologia do conhecimento educacional (YOUNG & MULLER, 2016, p. 33).

Na segunda seção, “*Conhecimento e currículo futuros*”, no capítulo três, *Educação, a globalização e a ‘voz do conhecimento’*, escrito por Michael Young, encontramos uma contribuição do autor para uma série de seminários realizados no Conselho de Investigação Econômica e Social (ESRC), da Universidade de Bath, sobre o conhecimento na economia e na Educação. Young⁹ se baseia na tradição teórica da sociologia do conhecimento de Durkheim com Bernstein e leva adiante o argumento de que os princípios de um currículo, baseados no conhecimento, têm que ser respaldados por uma concepção de conhecimento que, primeiramente, trate como emergente o contexto da sua produção e, paralelamente,

situe-se nas condições para a produção de novos conhecimentos.

O ponto de partida é o esvaziamento do conceito de conhecimento nos debates cada vez mais globalizados sobre educação e economia do conhecimento. Os autores exploram algumas das implicações dessa tendência na política educacional contemporânea. Argumenta-se que a ideia da diferenciação estruturada do conhecimento é fundamental para uma conceituação mais adequada de seu papel na educação. O capítulo, focado principalmente na diferenciação do conhecimento escolar e não-escolar, discute analiticamente algumas das dimensões desta diferenciação e seu significado educacional. Tornando este processo explícito, o autor nos alerta que é tarefa de uma sociologia realista do conhecimento, em relação ao currículo, que dá à política educacional e ao conhecimento um destino não esvaziado de suas verdadeiras funções. Com o intuito de fornecer a diferenciação da estrutura do conhecimento, os dois capítulos seguintes, da segunda seção, constituem-se explorando esta condição. “*Futuros educacionais alternativos para uma sociedade do conhecimento*” foi, inicialmente, escrito por Michael Young como um discurso na Conferência Europeia sobre Investigação em Educação (ECER) em 2009. Ele se concentra em três tendências da política educativa europeia, as quais expressam o amplo tema do “*genericismo*”. Examina como isso se manifesta nos quadros nacionais de qualificação, nas políticas baseadas na ideia de resultados de aprendizagem e na suposição de que a velocidade de crescimento do conhecimento implica um currículo, que pode contar com competências genéricas e subestimar a importância do conteúdo disciplinar especialista e conceitual.

O autor reconhece a diferenciação do conhecimento nos mais diversos de seus domínios, bem como entre o currículo e a experiência,

⁸ CASSIRER, Ernest. *The Problem of Knowledge: Philosophy, Science, and History since Hegel*. New Haven: Yale University Press, 1969. – *The Logic of the Cultural Sciences: Five Studies*. New Haven: Yale University Press, 2000. – Newton and Leibniz. *The Philosophical Review* 52 (4), pp. 366 – 391, 1943.

⁹ YOUNG, Michael. *Bringing Knowledge Back In: from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge, 2007. – Structure and activity in Durkheim and Vygotsky’s social theories of knowledge. *Critical Studies in Education*, pp. 43 – 53, 2007. *Knowledge Matters*. In.: L. Yattes and M. Grumet (eds.), *Curriculum in Today’s World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. World Yearbook of Education. New York: Routledge, 2011.

como princípio educativo básico. O que implica que os conceitos, habilidades e conteúdos são todos importantes e devem ser estipulados em qualquer currículo. Como este princípio é aplicado? Segundo os autores, isso depende dos efeitos de programas específicos e da experiência prévia dos alunos. A falha em reconhecer este princípio de diferenciação levaria a uma desaceleração de qualquer progresso que tem sido feito até agora, no sentido de equalizar o acesso epistemológico. Isto tem implicações tanto para a justiça social quanto para a possibilidade de uma economia baseada no conhecimento do futuro¹⁰.

Os “cenários educacionais para o futuro: lições de sociologia do conhecimento” (quinto capítulo) derivam da parceria com o projeto “Beyond Current Horizons” liderado por Carey Jewitt. A análise é desenvolvida considerando exemplos do conceito de ‘over-socialized’, discutido no capítulo quatro desta seção e chamado de segundo cenário. Segue-se a análise das características estáticas e elitistas do modelo curricular, que procurou substituir o chamado primeiro cenário. O capítulo termina com um esboço preliminar de um terceiro cenário, ou como diz Young: um possível futuro. Assim, o artigo enquadra suas previsões para o futuro da educação em termos de três cenários e sobre a base de uma teoria realista social do conhecimento. De certo modo percebemos que esses futuros são tipos ideais, em vez de descrições de previsão e julgamentos a partir das concepções weberianas, em termos de como eles (os cenários) são úteis na identificação das suas tendências e as possíveis consequências não intencionais das políticas atuais.

Por outro lado, os autores percebem que se tem falado pouco sobre que futuro é mais provável para os próximos 30 anos. Isto se dá tanto no nível de uma política, como de uma questão educacional ou cultural. Quando se pensa no político, pensa-se porque o político se relaciona com questões de poder, e, em contraposição, a realidade de que o currículo expressa inevitavelmente. A isto Michel Young chamará de *conhecimento dos poderosos*, que consubstancia

o primeiro cenário, e, para ele, já existente. No segundo cenário futuro, há a combinação neo-liberal dos mercados com a prestação de contas, juntamente com as hierarquias institucionais. São eles que continuam dominando a política educacional e mantendo sua hegemonia. Contudo, o neoliberalismo está sob desafio, o que leva Young a refletir que é difícil prever o impacto de tais alterações sobre a política educacional. Uma possibilidade vislumbrada é que um maior ceticismo, sobre as possibilidades de crescimento do setor terciário, pode levar a um ressurgimento de fabricação e uma maior valorização do conhecimento de base científica.

O penúltimo artigo, *Currículo e a questão do conhecimento: o legado de Michael Gove*, foi apresentado por Michael Young, inicialmente, em um simpósio na ECER no Porto, em setembro de 2014. Novamente, o texto é talhado a partir do modelo de “três cenários futuros”, que foram desenvolvidos nos capítulos quatro e cinco. Neste escrito, o autor se volta para as reformas do ex-governo de coalizão conservadora, que foi substituído por um governo conservador após as eleições gerais em maio de 2015. Enquanto, a partir de uma crítica do segundo modelo de futuro, percebe desenvolvimentos, que têm algumas semelhanças com o que foi defendido no capítulo quatro deste livro. As reformas, segundo Young, apresentam uma alternativa radicalmente diferente à que se baseia em uma tentativa de voltar a uma versão modernizada da primeira proposta de futuro (liberal). Embora tenha havido o fato de que as políticas de coalizão trouxeram a questão do conhecimento para o centro do currículo, da agenda política, o capítulo é crítico ao conceito retrógrado de conhecimento e da sua incapacidade para localizar conhecimentos, preocupações contemporâneas sobre as condições para a inovação e a produção de novos conhecimentos.

O sétimo capítulo, *O futuro de conhecimentos e competências em ciência e tecnologia de ensino superior*, que conclui a seção, foi escrito por Johan Muller em resposta a um convite para for-

¹⁰ YOUNG, Michael. Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project. In.: L. Waks and El Short (eds). *Leaders in Curriculum Studies; Intellectual Self Portraits*, Rotterdam: Sens Publishers, 2009.

necer um ponto de vista pessoal para um grupo de ciência e tecnologia do Ensino Superior. Este artigo estende o foco do sexto capítulo sobre futuros desenvolvimentos. Seu objetivo específico diz respeito às iniciativas de ensino e aprendizagem nas universidades, que são, muitas vezes, referidas como o desenvolvimento acadêmico na África do Sul. Como exemplo de um desenvolvimento futuro, aos moldes do segundo cenário, estas iniciativas não pretendem substituir o currículo de graduação existente, mas melhorar o acesso a ele, através de maior apoio a alunos desfavorecidos, que enfrentam problemas em se envolver com o conhecimento especializado dos currículos universitários tradicionais. A conclusão a que chega Muller é que há a necessidade de uma reespecificação do papel do desenvolvimento acadêmico, visto que as universidades precisam melhorar a progressão dos estudantes que não têm o conhecimento prévio dos quais os alunos do ensino superior tradicionais dependem.

A seção três, que trata da *Ideia de Conhecimento Poderoso*, é iniciada com um trabalho de Michael Young numa tentativa de responder à pergunta: “*Para que servem as escolas?*”. O texto é uma resposta a um documento sobre a posição do filósofo da educação, John White¹¹, que considerou que as construções curriculares devem começar com os objetivos da educação, em vez de iniciarem com o conhecimento. O argumento central é que uma noção dinâmica do conhecimento, apoiada pela distinção fundamental entre “*conhecimento dos poderosos*” e “*conhecimento poderoso*”, deve ser o ponto de partida para considerar os efeitos das escolas.

Young pontua que as famílias têm papel central na reprodução das sociedades – incluindo suas possibilidades de inovações e mudanças. Junto a elas, seguindo a tradição durkheimiana, as escolas somam a este processo na socialização secundária e a continuidade dos processos sociais.

Ao considerar a resposta de John White, Young discorda ao argumentar que não há contradição entre ideias de democracia e justiça social, bem como com a ideia de que as escolas devem promover a superação da reprodução pela aquisição dos conhecimentos, que potencialmente podem forjar habilidades e competências de forma mais democrática. Young avalia, ainda, que as visões negativas de escolaridade, provenientes de pesquisadores ditos “críticos”, entre eles Althusser¹², Bowles & Gintis¹³, P. Willis¹⁴, P. Bourdieu¹⁵, disseminaram, nos anos 80 e 90, ideias que, em sua grande maioria, também não apontavam possibilidades de superação, nem como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não patriarcais e não-racistas. Young argumenta que no final de 80 e início de 90 surgiram as influências de ideias pós-modernistas e pós-estruturalistas – as críticas à escolaridade mudaram, mais em estilo do que em substância e, muitas delas, foram baseadas no trabalho de Michel Foucault¹⁶. Entretanto, mesmo com todas as críticas realizadas, a ideia que toma corpo, vaticina Young, é a tentativa de adequar os resultados das escolas às necessidades da economia, numa espécie de vocacionalismo em massa¹⁷. Transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos num quasimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos – as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que devem se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue.

Young, como mostramos, toma John White como o portador de respostas iniciais a sua pergunta e, por esta razão, observará, detidamente, as colocações de White, considerando, por exemplo, que ele não valoriza a ideia de que as disciplinas podem definir os propósitos das escolas; argumenta que o currículo baseado nas matérias foi um dispositivo de classe média planejado pelos puritanos do século XVIII para promover

¹¹ WHITE, John. What schools are for and why?. Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007.

¹² ALTHUSSER, Louis. Lenin and Philosophy and Other Essays. New York: Monthly Review Press, 1971.

¹³ BOWLES, S. & GINTIS, H. Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books, 1976.

¹⁴ WILLIS, P. Learning to Labour. England: Saxon House, 1977.

¹⁵ BOURDIEU, Pierre. Reproduction in Education. Society and Culture. London: Sage, 1977.

¹⁶ FOUCAULT, Michel. Discipline and Punish. London: Allen Lane, 1977.

¹⁷ YOUNG, Michael. National Vocational Qualifications in the United Kingdom; their origins and legacy. Journal of Education and Work, 24 (3-4), pp. 259 – 282, 2011.

seus interesses, logo, é inconcebível que um currículo com tais origens pudesse ser a base das escolas para todos no século XXI. White não teria dedicado necessária atenção à razão de os pais, às vezes com grande sacrifício, especialmente em países em desenvolvimento, têm historicamente tentado manter seus filhos na escola cada vez por mais tempo. Também não nos diz o que os pais esperam como resultado para esses sacrifícios, apesar de perguntarem: “*Para que servem as escolas?*”.

As passagens demonstradas por Young, deixam-nos o quadro que desenha a vigilância em Foucault, a empregabilidade para o New Labour e a felicidade e o bem-estar para John White. Tais leituras levaram Young à reflexão de que, no momento atual, a ideia de educação como transmissão de conhecimento, em diferentes e específicas áreas vem sendo duramente criticada, no entanto, falta nessas críticas, segundo Young, um ponto crucial: Por quê? Tal falta acaba engessando no sistema educacional o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem, implícito na metáfora da transmissão e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como *transmissão de conhecimento* dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. É a partir dessas inquietações que Young dá sua primeira resposta à pergunta, *Para que servem as escolas?*

Elas capacitam ou podem 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, 2016, p. 109).

Dessa afirmação implica a distinção de dois conhecimentos, a saber: **o conhecimento dos poderosos** e **o conhecimento poderoso**. O primeiro definido por quem detém o conhecimento. O segundo é o “conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola” (YOUNG, 2016, p. 111). Debater a respeito destes conhecimentos revela ao leitor a possibilidade de perceber as tensões

entre demandas políticas e realidades educativas, esta, assegura Young (2016, p. 114), “é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos”.

O nono capítulo, “*Sobre os poderes do Conhecimento Poderoso*”, de autoria conjunta com Johan Muller, responde a várias críticas ao surgimento da noção de conhecimento poderoso e lhe empresta maior substância sociológica. O artigo começa derivando recursos de três teóricos clássicos muito importantes: Durkheim, Vygotsky e Bernstein. Young e Muller, ao tempo em que consideram, empreendem, também, a refutação da crítica acerca do fato de que o conhecimento poderoso é modelador e só se aplica às ciências naturais e a tecnologia. Os autores começam a enfrentar os dilemas de especialização e suas implicações para a justiça social e retornam às preocupações sobre a objetividade das ciências naturais e sociais levantadas pela primeira vez no capítulo dois da primeira seção. O capítulo termina explorando significados diferentes de “poder” em relação ao conhecimento e suas implicações para o currículo.

“*Superando a crise da teoria do currículo*” foi inicialmente apresentado por Michael Young no Brasil, na Associação Brasileira de Estudos Curriculares, em 2012, e foi uma resposta à preocupação de que a teoria do currículo tinha perdido contato com o seu objeto de investigação. O capítulo começa por apresentar um breve histórico do desenvolvimento da teoria do currículo e uma resposta à crítica feita por Michael Apple e outros, principalmente americanos, acerca da abordagem curricular baseada no conhecimento. Ele argumenta que sua crítica à ideia do currículo como instrução, teoria do currículo, e a tradição pedagógica crítica associada a ele, perdeu de vista o currículo como uma fonte primária de acesso à abordagem baseada no conhecimento, e reflete sobre a prática, problemas políticos e epistemológicos que essa abordagem pode levar.

O capítulo final desta seção (onze), “*A promessa e o pathos do conhecimento especializado*”, foi escrito por Johan Muller para a inauguração da Associação de Pesquisa Educacional Sul Africana, em 2013. O documento responde a uma crítica, principalmente política, da ideia de *co-*

nhecimento poderoso. Revisita a fonte de conhecimento especializado no pensamento moral e religioso, uma ligação que parece perder-se na secularização do conhecimento nos séculos XIX e XX. Conclui com uma reflexão sobre os lados negativo e positivo do conhecimento especializado, nos moldes de Derrida, e especula que ele, o conhecimento especializado, pode ser apenas um núcleo moral – embora secularizado – que ainda subsiste na forma submersa acerca de preocupações seculares sobre igualdade e justiça social, quando o que está em questão é a distribuição dos bens educacionais.

A quarta seção se dedica ao ensino superior e à estrutura de conhecimento. Como disseram os autores, corre-se o risco de tornar-se “simplesmente uma maior ou menor pilha de proposições, como na imagem positivista clássica de Nagel¹⁸ (1982)” (YOUNG & MULLER, 2016, p. 9). Os autores colocam-se a tarefa de compreender a complexidade do conhecimento profissional especializado, ao tempo que tentam criar uma representação coerente de uma forma de currículo. Seguindo os passos de Gilbert Ryle¹⁹ e, mais recentemente, Christopher Winch²⁰, os capítulos, nesta seção, procuram investigar os vários tipos de conhecimento especializado, que se constituem a partir da experiência profissional. Tal perspectiva os permite chegar a um acordo com as várias formas de conhecimento inferencial e prático, que sustentam a infraestrutura de julgamento profissional. Estes conhecimentos, também, devem ser entendidos como domínios epistemológicos com propriedades de ascensão epistêmica. Em outras palavras, fornece os requisitos para o sequenciamento e progressão estipulado no currículo, que não implica na especialização de todas as formas de conhecimento processual, mas indubitavelmente de algumas delas.

“*O corpo do conhecimento*” abre esta seção, escrito por Johan Muller, para o 7º Simpósio Basil Bernstein. O trabalho representa uma tentativa de combater o que vem se pregando como capacidades de falar, que se refere à estratégia de categorizar o currículo em termos de o que os alunos são capazes de fazer e não o que eles devem saber, talvez muito semelhante “ao aprender a aprender” de Phillip Perrenoud²¹. O autor pergunta-se: o que os estudantes de TI devem saber quando eles podem fazer algo habilmente? Depois de um breve exame do saber que, do saber como, distinção de Ryle e o “inferencialismo” de Robert Brandom²², o capítulo retorna à análise das teses de Bernstein e encontra o seu conceito de “gramaticalidade”, útil para pensar sobre o conhecimento e como ele se vincula à teoria geral para casos particulares. Seu término é marcado por uma reflexão sobre a relação da base social profissional e sua robustez como uma profissão.

O décimo terceiro capítulo, “*Disciplinas, habilidades e as universidades*”, tem participação de Paul Ashwin (coautor). Ashwin também não deixa escapar a questão da *capacidade de falar* no ensino superior, além de preocupar-se com os desafios colocados pelos modos tradicionais de pesquisa. Os modos tradicionais têm produzido desafios *dantescos* para as universidades, revelam os autores. Eles percebem que as universidades tendem a fornecer conhecimentos que cada vez mais respondam aos apelos do mundo, para mostrar que são relevantes suas preocupações diárias. Ao analisar como disciplinas surgiram na universidade medieval, consideram uma ameaça avassaladora o modo que, contemporaneamente, concebemos a construção do conhecimento especializado e a própria noção de conhecimento especializado na qual as Instituições de Ensino Superior repousam na contemporaneidade.

¹⁸ NAGEL, E. *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.

¹⁹ RYLE, Gilbert. *Knowing how and knowing that: The presidential address*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, nº 46, pp. 212 – 225, 1945.

²⁰ WINCH, Christopher. *Ryle on knowing how and the possibility of vocational education*. *Journal of Applied Philosophy*, nº 26(1), pp. 88 – 101, 2009.

²¹ PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

²² BRANDOM, Robert. *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

O penúltimo capítulo, “*Cada imagem conta uma história: o acesso epistemológico e o conhecimento*”, escrito por Johan Muller em resposta a um convite de educadores na África do Sul, aborda a questão do conhecimento no ensino superior a partir da noção de “acesso epistemológico”, que é cada vez mais usado por aqueles que planejam a educação para investigar o que exatamente o acesso à universidade permite. O trabalho questiona se “o acesso epistemológico” pertence a uma “visão baseada no conhecimento”, como base prática, e conclui, que na melhor das hipóteses, ele pertence a uma ideia ampliada do conhecimento experiente, que une as formas de conhecimento proposicional e prático em uma composta noção de especialização ou conhecimento especializado profissional, tentando, assim, conjugar a noção composta de especialização, ou conhecimento profissional especializado, como as melhores características de uma “base prática” e uma visão “baseada no conhecimento”, uma estratégia que remonta à estratégia discutida na segunda seção do livro, ou seja, a tentativa de combinar os pontos fortes do primeiro cenário com o segundo, para que esta fusão resulte num terceiro cenário futuro.

O capítulo final, da seção e do livro, “*Rumo à sociologia do conhecimento profissional*”, escrito por Young e Muller, continua as reflexões acerca das principais características do conhecimento profissional, tentando extrapolar e transcender a polarização entre uma visão “baseada na prática”, representada no livro por Donald Schön²³, e aquela representada pela ótica tradicional “baseada no conhecimento”, derivada da concepção de Basil Bernstein. Há uma ampliação dos termos do debate, focalizando no estudo sociológico tradicional de profissões, nas questões sociais e culturais. Seu final é muito semelhante ao capítulo anterior, pois os autores comungam a ideia de que os corpos de conhecimentos profissionais são permeados de diferentes formas de conhecimento especializado, juntamente com a sua relação com o seu campo de prática em que a experiência deve operar. Isso retorna às preocupações para a esfera de ação efetiva e inteligente ou prática experiente, a fim de desdobrar o conhecimento do mundo prático. Instigante, o livro exige uma leitura atenta. Indubitavelmente,

os ganhos de uma análise acurada serão vastos e proveitosos. As impressões expressas ao longo do texto, mais do que conclusões, convidam ao debate e almejam suscitar a continuidade e o aprofundamento da análise do currículo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press, 1971.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London: Routledge and Kegan Paul, 1971. – *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

BRANDOM, Robert. *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Reproduction in Education*. Society and Culture. London: Sage, 1977.

BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

CASSIRER, Ernest. *The Problem of Knowledge: Philosophy, Science, and History since Hegel*. New Haven: Yale University Press, 1969. – *The Logic of the Cultural Sciences: Five Studies*. New Haven: Yale University Press, 2000. – *Newton and Leibniz*. *The Philosophical Review* 52 (4), pp. 366 – 391, 1943.

DURKHEIM, Emille. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1956. – *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press, 1964.

DURKEHIM, Émille. *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish*. London: Allen Lane, 1977.

NAGEL, E. *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*. London: RoutledgeandKegan Paul, 1961.

- PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RYLE, Gilbert. *Knowing how and knowing that: The presidential address*. Proceedings of the Aristotelian Society, n° 46, pp. 212 – 225, 1945.
- SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. London: Temple Smith, 1983.
- WEISS, L. MCCARTHY, C. & DIMITRIADES, G.(Org.). *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, 2006.
- WHITE, John. *What schools are for and why?*. Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007.
- WILLIAMS, Bernard. *Truth and Thuthfulness: an Essay in Genealogy*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- WILLIS, P. *Learning to Labour*. England: Saxon House, 1977.
- WINCH, Christopher. *Ryle on knowing how and the possibility of vocational education*. Journal of Applied Philosophy, n° 26(1), pp. 88 – 101, 2009.
- YOUNG, Michael. *National Vocational Qualifications in the United Kingdom; their origins and legacy*. Journal of Education and Work, 24 (3 – 4), pp. 259 – 282, 2011.
- YOUNG, Michael. *Review of Weiss et al*. In.: *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, pp. 306 – 308, 2006.
- YOUNG, Michael. *Bringing Knowledge Back In: from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge, 2007. – *Structure and activity in Durkheim and Vygotsky's social theories of knowledge*. Critical Studies in Education, pp. 43 – 53, 2007.
- Knowledge Matters*. In.: L. Yattes and M. Grumet (eds.), *Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. World Yearbook of Education. New York: Routledge, 2011.
- YOUNG, Michael. *Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project*. In.: L. Waks and El Short (eds). *Leaders in Curriculum Studies; Intellectual Self Portraits*, Rotterdam: Sens Publishers, 2009.