

# CONHECIMENTO PODEROSO E CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO: O CURRÍCULO ENTRE YOUNG E FREIRE

Teodoro Adriano Costa Zanardi – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas

**Resumo:** Este ensaio decorre do incômodo provocado pelos artigos de Michael Young, “*Para que servem as escolas?*” e “*O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*”, nos quais o autor dá impulso a sua ideia de *conhecimento poderoso* e de uma concepção de currículo que ignora o contexto dos educandos. A partir de uma breve evolução do pensamento de Young, busco descrever estas referências do curriculista inglês para, posteriormente, analisá-la criticamente sob a perspectiva do currículo e apresentar sob fundamentos freireanos uma concepção criativa e contextualizada de currículo compatível com o empoderamento dos educandos.

Palavras-chave: Conhecimento; Currículo; Conhecimento poderoso; Michael Young; Paulo Freire.

## 1. Introdução

A concepção de conhecimento é fundamental para a compreensão do legado que se pretende transmitir para as gerações futuras. Nestes termos, o currículo emerge como valioso campo para a apresentação das várias concepções de abordar o conhecimento escolar e, conseqüentemente, apresenta também qual tipo de sociedade se deseja construir, sendo que sua transmissão implica necessariamente na reconstrução do conhecimento.

Este ensaio tem como ponto de partida a questão do conhecimento, especificamente do conhecimento compreendido como *poderoso* por Young, que, recentemente, trouxe este olhar sobre o currículo em dois artigos publicados no Brasil – “*Para que servem as escolas?*” (2007) e “*O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*” (2011) –, nos quais retoma a questão do conhecimento escolar, foco de suas pesquisas desde o final da década de 60 (MOREIRA, 1990) e renova sua concepção de conhecimento.

Pretendo problematizar a(s) concepção(ões) de Young de conhecimento e, portanto, de currículo através de uma abordagem bibliográfica que privilegia o diálogo entre o conhecimento poderoso e o seu contexto como forma de proporcionar o empoderamento dos educandos.

Dessa forma, a revisão de alguns conceitos e teorias sobre o currículo é indispensável para, que se, possível estabelecer uma relação indissociável entre o conhecimento escolar e o contexto no qual ele se desenvolve e se realiza como forma de viabilizar a necessária criatividade para a transformação da sociedade.

Ora, não é novidade dizer que o currículo é um território contestado, como afirma Silva (2011), e, por isto, percebe-se que o conhecimento escolar é central nesta disputa. E, é nesse sentido que busco contestar a concepção de Young e estabelecer um diálogo sobre o conhecimento mediado pela evolução do seu pensamento e seu currículo “descontextualizado” e um currículo contextualizado de bases freireanas.

Diante do desafio proposto, na primeira parte do ensaio, será apresentada uma breve evolução do pensamento de Young, sendo a sua concepção de *conhecimento poderoso* confrontada com a teoria crítica do currículo posteriormente. Na segunda parte, Paulo Freire e sua proposta dialógica de educação é trazido como importante referência para a contextualização do conhecimento como forma de empoderamento dos educandos.

## **2. Conhecimento Construído e Conhecimento Poderoso: para (tentar) entender Young**

Michael Young, influente professor inglês, é um dos maiores expoentes da chamada *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Sua obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, publicada em 1971, emerge como principal marco para uma nova abordagem do campo do currículo.

Young rompe com a tradição das investigações sociológicas da educação, estabelecendo uma nova referência que são o currículo e os processos pedagógicos. Segundo ele,

Foi essa tentativa de definir a sociologia da educação como disciplina preocupada com o problema do conhecimento escolar, de sua definição e da sua transmissão, que reuniu o conjunto de artigos diversificado e em alguns casos contraditórios que formava *Knowledge and control* (2000, p. 63).

Na obra *Knowledge and control*, Young debruça-se como as questões de poder, ideologia, controle social relacionam-se com os processos de seleção e

organização do currículo escolar. Seu foco é investigar como esta seleção de conhecimento contribui para a manutenção das desigualdades.

Já os pressupostos e as variáveis trazidas por Young na coletânea de artigos (publicados ao longo das décadas de 80 e 90) intitulada “*O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma crítica do aprendizado*” (2000), lançam um novo olhar sobre os conteúdos da educação. O professor britânico se posiciona contra o conhecimento tido como “dado” pela educação e não como uma variável a ser investigada. Sua visão expõe a insuficiência do conceito de currículo aceito até então, qual seja, uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época.

Daí emerge a valiosa compreensão de currículo de Young *como saber socialmente organizado*. Esta nova abordagem parte da estratificação do saber e seus critérios, que envolvem a valorização do que deve ser conhecido, das questões referentes ao poder e as relações entre as áreas de saber e entre aqueles que têm acesso a elas (YOUNG, 2000).

Por esta perspectiva, Young afirma que:

A concepção de “currículo como fato” é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado – nem inteligível nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo, nega sua realidade externa e dá ênfase excessiva a intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é em parte externo a eles e procedente deles (2000, p. 43).

Ao abordar o currículo como fato, Young recorre à crítica de Paulo Freire. No entanto, esta é compreendida como excessiva:

A concepção de “currículo como fato” foi amplamente criticada por educacionalistas radicais como o brasileiro Paulo Freire (Freire 1971), por desumanizar e mistificar o processo de aprendizado. A filosofia de Freire partia das intenções e ações de homens e mulheres e não da estrutura de saber, que ele via como produzida por seres humanos, mas, muitas vezes experimentada como externa a eles. (...) tal concepção foi uma reação excessiva à invasão de concepções sobre o currículo associadas a matérias, formas de conhecimento e objetivos de aprendizado, e ela mesma se tornou uma forma de mistificação. (...) o currículo precisa ser visto não só como algo *imposto* à prática de sala de aula dos professores e alunos, mas como uma realidade social historicamente específica *sobre a qual os professores agem*, transformando-a portanto (2000, p 42/43).

É possível inferir desta passagem aproximações e equívocos quanto à leitura de Freire, que serão abordadas mais adiante, mas necessário pontuar que a realidade social é componente fundamental para a Nova Sociologia da Educação e o currículo não deve ser a expressão de saberes produzidos “*alhures por outras pessoas*” (YOUNG, 2000, p 47).

No entanto, da mesma forma, Young (2000) critica o “*currículo como prática*”, que se traduz naquele em que o saber se torna aquilo que é realizado num trabalho de colaboração entre professores e alunos, constituindo-se primordialmente nas interações entre estes.

Para superar esta radical dicotomia (fato vs. prática), Young (2000) defende o envolvimento de outras pessoas que não se vinculam diretamente com a escola, além de atividades que não são definidas convencionalmente como educacionais. No referido ensaio, a partir de uma crítica às duas correntes radicais do currículo, Young desagua (reconhecidamente) numa ilustração de sua proposta curricular que se estabeleceria no vínculo entre o aprendizado no trabalho e na comunidade e o aprendizado em sala de aula.

Coerente com suas críticas e sua nova concepção de conhecimento, Young (2000) rejeita a chamada “*Nova Sociologia da Educação*” (NSE) e explica sua brevidade: o radicalismo político e cultural dos anos 70 e 80. Em capítulo baseado em Conferência realizada em 1988, este novo olhar sobre o currículo expõe a NSE como defensora de um currículo fundado no senso comum, ou seja, na consciência popular. O autor atribui esta fragilidade teórica da NSE não só ao “*nível de raiva e de antagonismo provocado entre agrupamentos políticos que provavelmente não concordavam em mais nada*”. (YOUNG, 2000, p. 65), mas, também, ao otimismo em relação o papel transformador do professor em sala de aula.

Segundo Moreira:

(...) nos anos oitenta, a teoria de Young avança ainda mais e passa a discutir a articulação, no currículo, entre conhecimento escolar e trabalho. Porém, conhecimento continua tomado como dado e não há grande progresso na direção de uma compreensão mais profunda dos elos entre produção de conhecimento, produção econômica e Educação, que, como bem acentuou Silva (1988), é a conexão que falta ser analisada (1990, p. 81).

Como se percebe a virada conceitual de Young não é recente e isto se cristalizou em sua obra “*Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao*

*realismo social na sociologia da educação*” (2010) e nos artigos “*Para que servem as escolas?*” (2007) e “*O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento*” (2011), publicados em importantes revistas brasileiras.

Young (2010) traz em sua obra “*Conhecimento e currículo: do socioconstrucionismo ao realismo social na sociologia da educação*” o enfrentamento da questão do conhecimento escolar. No primeiro capítulo desta obra, ele se vira contra o “*discurso das vozes*”<sup>1</sup> e sua relativização do conhecimento decorrente de uma epistemologia de bases pós-modernista. Neste contexto, o “*currículo como fato*” toma força para Young:

Independentemente dos argumentos relativistas, em todas as sociedades as pessoas emitem juízos sobre a boa e má literatura, assim como sobre diferentes explicações dos fenômenos naturais, e debatem os critérios que devem ser utilizados para produzir esses juízos. Isto é, obviamente, o que os cientistas também fazem, incluindo os das ciências sociais, embora os seus juízos e os critérios que utilizam não sejam do mesmo tipo (2010, p. 35).

Fica patente a existência de conhecimentos, cujos critérios se pautam em juízos de valor que, em que pese não sejam do mesmo tipo daqueles que das ciências naturais, guardam relação com esta: a boa ou má poesia ou romance emana de um imperativo categórico, cujo dilema escapa ao relativismo das experiências de cada comunidade.

Concordando com Moore e Muller, Young rejeita o discurso das vozes que invoca a experiência como fundamento de todo o conhecimento e traz um argumento multidimensional para se distanciar e criticar o discurso das vozes. Este argumento

... afirma que a objectividade das alegações de verdade depende sempre (1) da sua validade externa – elas têm de explicar algo que uma forma convincente –, (2) da sua consistência interna – têm de ser coerentes – e (3) da sua capacidade para invocar o apoio de uma comunidade particular de peritos detentora de uma legitimidade mais ampla (YOUNG, 2010, p. 39/40).

As questões sobre esta legitimidade passam ao largo das preocupações de Young, vez que este reclama a superioridade da matemática do manual escolar sobre a “*matemática de quotidiana do mercado de rua*” ou, ainda, dos romances de Jane Austen relativamente a programas de TV. Tudo isto fundado no poder imaginário que

lhe foi conferido pela “*comunidade particular de peritos detentora de uma legitimidade mais ampla*”.

Desta forma, não é a comunidade que legitima o conhecimento. Para Young (2010, p. 53), isto é uma tolice e potencialmente danoso (só não é indicado a quem se dirige o dano).

Esta nova concepção só poderia desembocar numa sociologia do conhecimento que pretende a transmissão do verdadeiro conhecimento.

Essas viradas epistemológicas ou contradições, conforme indicava Moreira já em 1990, não são novidades.

Julgamos que o pensamento de Young, em seus primeiros estágios, apresenta aspectos contraditórios. Podemos identificar certo toque de determinismo na afirmativa de que os poderosos definem o que é conhecimento válido (1990, p. 76).

No entanto, o caminho trilhado nos últimos anos é revelador de sua guinada em favor de um “*currículo como fato*” que foi pelo próprio Young criticado. O que se patenteia, na análise de Moreira, é que a relação entre conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos já têm suas bases lançadas.

O conhecimento verdadeiro defendido em sua obra publicada em português em 2010 ganha uma adjetivação menos universalizante com os dois artigos publicados no Brasil em 2007 e 2011. A discussão se pauta a partir de então no “*conhecimento poderoso*”.

A partir do questionamento de qual é a serventia das escolas, Young (2007) revela a ausência de contribuição dos críticos dos anos 70 e 80 para a escola, ou seja, estas raramente apresentavam proposições; culpa, ainda, Foucault pela pouca repercussão destas críticas, uma vez que este filósofo expõe que não haveria alternativa para escola como vigilância.

Realmente, o papel dos cientistas sociais indicados por Young foi, em sua maioria, expressar as mazelas da educação escolarizada e os danos provocados à classe trabalhadora.

Para Young (2007, p. 1290), “*não é de se surpreender que estas críticas não tenham sido ouvidas por responsáveis por decisões políticas. Eles tinham muito pouco a dizer sobre escolas, exceto para outros cientistas sociais*”.

Questionável a conclusão de Young em razão de sua superficialidade e desprezo pela contribuição teórica de pensadores consagrados pela sociologia, filosofia e, também, pela educação. Além disto, sua crítica não indica qualquer fundamento empírico. Mesmo o advento e a força das políticas neoliberais, que em seu país tiveram grande sucesso, não guardam um vínculo com tal assertiva.

A partir destas políticas e sua relação com o mercado, Young expõe como a escola acaba por radicalizar no caminho severamente criticado com o controle de metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho (YOUNG, 2007).

Para chegar ao ponto central do nosso ensaio – o *conhecimento poderoso* –, Young apresenta sua rejeição à crítica às disciplinas escolares feita por White<sup>2</sup> e, a partir de seus questionamentos sobre qual é o conhecimento realmente útil e que é responsabilidade da escola transmitir<sup>3</sup>. E a escola deve se empenhar em transmitir um conhecimento especializado que é o conhecimento poderoso.

Este conhecimento, segundo Young, é:

(...) o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (2007, p. 1296).

Apesar de ressaltar que as escolas devem levar em conta o conhecimento que os alunos trazem, Young estabelece uma forte hierarquia entre estes conhecimentos e sobrevaloriza o conhecimento teórico, estabelecendo uma cisão entre a teoria e a experiência. Além disto, distancia o conhecimento contextualizado da teoria.

Sua diferenciação de conhecimentos implica dizer que a escola deve ter o conhecimento contextualizado como um apêndice de menor importância, pois o conhecimento teórico-especializado-poderoso, como suas generalizações, seria o realmente útil aos alunos. A serventia das escolas seria proporcionar aos alunos, assim, o conhecimento que eles não conseguem adquirir em casa ou sua comunidade.

Já em seu mais recente artigo publicado no Brasil, “*O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento*”, Young (2011) se esforça para fundar sua proposta curricular no conhecimento que não é dado, mas sim histórica e socialmente construído. Na sua defesa do currículo tradicional, centrado nas disciplinas, Young

tem o conhecimento especializado como fundamento para o enfrentamento das reformas inglesas que teriam no contexto enfrentado pelos alunos a sua base.

As principais prioridades das reformas de 2008 foram dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno. Os formuladores de currículos começaram com dois problemas genuínos que certamente não ocorrem apenas na Inglaterra: um currículo “superlotado” e demasiados alunos descontentes. As reformas tentavam ligar os dois para explicar o fracasso das escolas em motivar uma proporção significativa de estudantes. O currículo reformado enfatizava sua flexibilidade e sua relevância para a experiência que os estudantes levam para a escola. Em outras palavras, o currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprenderem (YOUNG, 2011, p. 612).

Neste sentido, Young estabelece seu conceito de currículo para, como construção social e histórica, isolá-lo de seu contexto e sua permanente reconstrução. Há, então, uma percepção estática de currículo, cujo teor antecede à sala de aula, haja vista este não tem como finalidade motivar os alunos nem solucionar problemas sociais, mas tão-somente proporcionar o desenvolvimento intelectual baseado em conceitos (YOUNG, 2011).

O conhecimento do cotidiano, nesta concepção, teria o seu lugar como recurso pedagógico dos professores e seriam relevantes para ajudar os alunos a se engajarem com os conceitos.

Coerente com esta percepção de currículo, Young expressa a sua concepção de escola como um lugar “*onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’*” (2011, p. 616).

Para melhor entender o lugar da escola e o conhecimento poderoso que esta deve transmitir, Young ilustra assim sua posição:

Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem.

É importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde vivem é um “lugar de experiência”. Londres como exemplo de uma cidade é um “objeto de pensamento” ou um “conceito”.

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua



experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. Por exemplo, a professora talvez pergunte à classe quais são as funções da cidade de Londres. Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade (2011, p. 615).

Este exemplo é revelador da distância imposta pelo conhecimento poderoso de Young e o contexto onde este se realiza. Ele deixa claro que foge ao campo do currículo a Londres vivida e o conceito trazido pela teoria se impõe ao mundo da experiência, não só dos alunos, mas também dos professores. Em conclusão, para Young, as escolas servem para a transmissão de um conhecimento especializado onde “conceito” e “experiência” não se apresentam como um conhecimento poderoso ou um conhecimento realmente útil aos alunos, devendo o campo do currículo se preocupar exclusivamente com o primeiro. O encontro destes conhecimentos distintos (teoria e experiência (?)) deve se realizar em sala de aula, mas ao currículo só interessa a teoria.

Estas reflexões sobre conhecimento, currículo e escola, além do universalismo do *conhecimento poderoso*, merecem uma análise sob uma perspectiva crítica de educação que responda aos desafios de Young no que concerne às proposições para o campo da educação escolar e o próprio currículo. E esta é a intenção da segunda parte deste ensaio.

### **3. Currículo, Contexto e Poder**

O que Young, ao conceber um conhecimento poderoso, parece não compreender é que a questão do conhecimento eleito para ser transmitido às gerações futuras está sempre vinculada ao poder e a circulação deste conhecimento é parte da distribuição de poder. O próprio conhecimento selecionado, portanto, já é revelador do empoderamento ou do apoderamento e do destaque (ou não) que sua cultura ou seu modo de vida possui na sociedade ou na escola.

Michael Apple, em sua clássica obra *“Conhecimento oficial”*, explica que o conhecimento encontra-se inserido em lutas extremamente complexas que envolvem a definição de quem tem o direito de “nomear o mundo” (1993, p. 72).

Visível, por este caminho, que a valorização da *Palavra*<sup>4</sup> dos alunos e da comunidade no currículo escolar é um componente indispensável do currículo escolar.

É pela pronúncia da *Palavra* que se efetiva o empoderamento que se constitui na conquista que ocorre a partir do educando e não como algo que lhe é doado.

Não é possível dicotomizar no currículo a Leitura do Mundo e a Leitura da Palavra como explica Freire:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1986, p.164).

Numa acepção freireana, o empoderamento não se relaciona com a ideia de aquisição individual de competências e habilidades como Young traz em sua concepção de *Conhecimento Poderoso*. Em Freire (2005a), empoderar-se é tomar posse do real, tomar posse de suas vidas e consciências num processo de libertação que desenvolve em uma relação dialética homem-mundo.

A construção do conhecimento tem por base, nesta acepção, o diálogo entre sujeitos mediados pelo mundo vivido. Educadores e educandos colocam-se como sujeitos cognoscente em razão de seu inacabamento e de um mundo que está em processo. A seleção de conteúdos por especialistas distantes desta realidade revelam-se alienadoras dos sujeitos em processo de conhecimento e desprezam o mundo vivido e sua possibilidade de transformação.

Não há dúvidas que o conhecimento especializado é fundamental para a escola, sendo literalmente seu fundamento. Não há desprezo pelo legado cultural já construído, como explica Freire ao abordar papel dos saberes populares na educação escolarizada:

Respeitar esses, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiências feitas. O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora

de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade do educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (1992, p. 86-87).

Como se depreende, não há mistificação, como acusa Young, da experiência, nem do senso comum no pensamento freirano. Para Freire (1992), tanto o basismo quanto o elitismo são sectários, pois presos à e *em* sua verdade e tornam-se incapazes de ir além de si mesmos.

E, é nesta obra, a *Pedagogia da Esperança*, que Freire (1992) rejeita a mitificação do saber popular e atribui a acusação às leituras malfeitas feitas de seu trabalho por quem o leu mal, incompetentemente, ou não o leu.

Assim, o que deve se indagar a partir das concepções de *conhecimento poderoso* e currículo de Michael Young é: não seria no mundo vivido que o currículo escolar encontraria o seu sentido e possibilitaria o emporamento dos sujeitos cognoscentes? Não seria o *conhecimento contextualizado* efetivamente potencializador para tomada de posse do real? E, por fim, não deveria os conhecimentos derivados da experiência dos educandos e educadores fazerem parte do currículo escolar?

Para responder a estas questões, necessário, primeiramente, distinguir que ao carrear para o currículo escolar apenas conhecimentos ditados por “*especialistas*” acabamos promovendo o apoderamento do educando e não o seu empoderamento. Devemos sim construir uma concepção de currículo comprometida com a realidade vivida e, portanto, faz-se indispensável apresentar como, numa acepção freireana, o currículo não se limita aos conteúdos eleitos por “*especialistas*” e, também, como a experiência está além da motivação na busca pelo saber.

A dicotomia e o sectarismo estabelecidos na concepção curricular de Young dificultam perceber o papel do contexto na construção do currículo. O conhecimento escolar, sob pena de ser alienante e estático, não pode desprezar o contexto vivido. Sua função é estabelecer o diálogo entre os saberes científicos e o mundo vivido, pois será na comunidade, onde a escola está inserida, que o conhecimento fará sentido.

Apesar da complexidade do diálogo entre os saberes, a leitura do mundo e a leitura da palavra não podem ser dissociada no projeto curricular da escola, sendo a categoria *tema gerador* de Paulo Freire uma ferramenta para a construção de um

currículo que possibilite um *Conhecimento contextualizado* e o empoderamento dos sujeitos cognoscentes.

O *tema gerador* (FREIRE, 2005) demanda a investigação sobre a atuação de homens e mulheres sobre a realidade. No entanto, homens e mulheres no mundo não são objetos da investigação, mas sujeitos ativos na busca pelo conhecimento que toma posse do real na construção de temáticas significativas.

A busca de uma metodologia que tenha a investigação temática viabiliza aos sujeitos cognoscentes o reconhecimento das dimensões significativas de sua realidade e a interação de suas partes, além de também a efetivação de uma educação problematizadora, como assevera Freire (2005).

Para ilustrar nossa proposição, faço vou me utilizar do exemplo de Young anteriormente descrito, cujo tema seria não o Rio Tâmis, mas o Ribeirão Arrudas que corre pelo centro de Belo Horizonte:

Realmente os conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Belo Horizonte, por exemplo, os livros didáticos não conseguem transmitir a dinâmica do mundo real e a preocupação com a água e a poluição são questões emergentes, constituindo-se valiosa tanto para a escola como para a comunidade.

Na nossa cidade, com certeza a questão do Ribeirão Arrudas deve surgir como tema gerador para a abordagem desta questão.

Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Belo Horizonte e seu principal Ribeirão como um “conceito” previsto pelos especialistas devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” do lugar onde vivem.

É necessário que o “conceito” de que fala livro de geografia seja permanentemente confrontado com a Belo Horizonte onde vivem e o Ribeirão que já conhecem. Esta cidade e este Ribeirão devem através do diálogo entre a teoria e a experiência se encontrarem no currículo e na sala de aula. O Ribeirão Arrudas e a cidade de Belo Horizonte são muito mais do que um conceito, mas uma realidade vivida cotidianamente e que deve ser transformada. Seus problemas reais poderão ser superados com a contribuição da escola somente se os sujeitos cognoscentes perceberem o sentido do conhecimento que se contextualiza permanentemente.

Neste caso, como explica Freire (2005), a captação e a compreensão da realidade se refazem e ganham um novo nível que até então não tinham. Educadores e educandos passam a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não

está fora dela e não se encontram dicotomizadas, como se fosse um mundo misterioso e estranho.

O *conhecimento contextualizado* é possível, assim, por meio da investigação temática. Este se codifica em temas geradores, construídos através do diálogo, e decodifica-se também por meio do diálogo. O currículo, portanto, deve perceber que para a Leitura da Palavra é indispensável a Leitura do Mundo e constituir-se a partir da teoria e da experiência.

#### **4. Conclusões**

Como terreno contestado, a concepção de currículo é variável conforme a ideologia esposada por seu estudioso. Michael Young teve como ponto de partida na década de 70 sua preocupação com a construção social do currículo e relação entre o conhecimento e desigualdade social.

Percebe-se, assim, que o currículo como construção social trazido naquela época estabelece uma sintonia entre o currículo e a sociedade, o que viabiliza vincular o conhecimento escolar com a distribuição de poder.

Nos últimos anos, em que pese trazer uma concepção de *conhecimento poderoso* para sua (nova) concepção de currículo, é visível o esvaziamento do conteúdo social que este deve ter e a quem se dirige sua tese de currículo como construção social, uma vez que este empreendimento é de responsabilidade de “especialistas”.

Young não consegue relacionar o campo da experiência com o campo da teoria, desenvolvendo um conceito de currículo limitado à seleção cultural determinada por sujeitos estranhos à vida da comunidade e da escola. Esta concepção ignora o mundo vivido e a possibilidade de sua transformação. Para o curricularista inglês, apesar da experiência e dos conhecimentos derivados das experiências serem valiosos, estes não devem ser contemplados pelo currículo.

Neste contexto, minha exposição do pensamento de Young teve como objetivo situar o seu conceito de currículo como sectário, pois delega aos outros campos da atividade escolar a importância da experiência, bem como por desprezar o conhecimento do mundo dos educandos e educadores na construção do currículo escolar.

Lado outro da questão, é possível uma concepção de currículo no qual o conhecimento seja contextualizado e dialogue com a experiência não só de educadores e educandos, mas da comunidade. Paulo Freire trouxe categorias valiosas para um currículo que permita o empoderamento dos sujeitos em processo de conhecimento e o desafio para a construção deste currículo passa pela investigação dos temas significativos para a comunidade e a seleção de temas geradores, pelo diálogo, pela leitura do mundo que precede a leitura da palavra.

O currículo, numa acepção freireana, não ignora o legado cultural já construído a partir dos conhecimentos acadêmicos e científicos, mas pretende estabelecer um diálogo entre sujeitos em processo de conhecimento mediado pelo mundo vivido.

O que busco evidenciar neste ensaio, em conclusão, é que *conhecimento* só é *poderoso* quando ele se insere no currículo de forma *contextualizada*, sendo indispensável, assim, o diálogo entre a teoria e a experiência.

### **Referências bibliográficas**

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em aberto*, ano 9, n. 46. Brasília: abr./jun. 1990.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

YOUNG, Michael F. D. (ed.) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan, 1971.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>

YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

---

<sup>1</sup> Young (2010, p. 39) explica que para o discurso das vozes “as alegações de conhecimento são sempre as alegações políticas dos grupos dominantes. Esta posição decorre do argumento pós-modernista. Ela não distingue entre conhecimento e experiência e concede igual validade às perspectivas de todos os grupos, sejam especialistas, ou não, com base na ideia de afirmação de que o conhecimento pode ser independente da posição social de quem conhece é insustentável”.

<sup>2</sup> Apesar da recorrente preocupação de Young sobre a disciplinas escolares, esta não é objeto do presente ensaio. Mas vale esclarecer que White, segundo Young (2007), argumenta que o currículo baseado nas matérias foi um dispositivo de classe média planejado pelos puritanos do século XVIII para promover seus interesses como burguesia ascendente da época. Ele considera inconcebível que o currículo com tais origens pudesse ser a base das escolas para todos no século XXI.

<sup>3</sup> Young (2007, p. 1293) explica que “a ideia de que o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora ‘transmissão’ e sua relação 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 um envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento.

<sup>4</sup> A *Palavra*, para Freire (2005), é essencialmente diálogo, não um mito que distancia o sujeito do mundo, mas produzida pela práxis que diz e transforma o mundo : palavra vivida e dinâmica, não categoria inerte.